

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

LUCIANO DE LACERDA GURSKI

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (2008, 2012): APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS PARA O ENSINO DE LUTAS NA ESCOLA**

**PONTA GROSSA
2015**

LUCIANO DE LACERDA GURSKI

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (2008, 2012): APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS PARA O ENSINO DE LUTAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Christina Madrid Finck

**PONTA GROSSA
2015**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Gurski, Luciano de Lacerda
G981 Licenciatura em Educação Física e os documentos oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola/ Luciano de Lacerda Gurski. Ponta Grossa, 2015. 182f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Christina Madrid Finck.

1.Educação Física. 2.Lutas. 3.Formação de professores. 4.Abordagem crítico-superadora. I.Finck, Silvia Christina Madrid. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

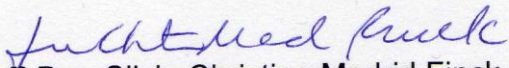
CDD: 796.071|

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANO DE LACERDA GURSKI

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ (2008, 2012): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS PARA O ENSINO DE LUTAS NA ESCOLA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Profª Dra. Silvia Christina Madrid Finck - UEPG

 Prof. Dr. Emerson Luís Velozo - UNICENTRO

 Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG

 Profª Dra. Gisele Masson - UEPG

Ponta Grossa, 31 de julho de 2015.

Dedicatória

A todos os professores e aqueles que sonham e acreditam na possibilidade de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Os japoneses utilizam o termo “*giri*” como a obrigação de agradecer a alguém que lhe deu algo. Um agradecimento sincero, de quem reconhece o esforço de outras pessoas em seu benefício.

Neste sentido, agradeço a todos os professores que tive. Fortes guerreiros, que em tempo de desvalorização do professor e da educação, lutam bravamente, mesmo que contra violência e covardia, pela sua crença em um mundo melhor.

Ao estado, que possibilitou que minha formação acadêmica se desse completamente em instituições públicas dos anos iniciais a pós-graduação, há quem devo sempre minha retribuição.

À minha família, que além de me presentear com a vida, cuidou e me deu condições, físicas, culturais, materiais, do cuidado ao estímulo pelo estudo e pela leitura, que me permitiram realizar meus objetivos profissionais e pessoais.

Aos colegas do mestrado, que com as discussões nas aulas ajudaram a ampliar e compreender o sentido de todo nosso trabalho. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que com muito carinho e disponibilidade me acolheram e aceitaram dividir um pouco de suas enormes sabedorias.

Aos amigos do DEB/SEED, Mário, Felipe, Rodrigo, Leisi, Cinthia, que me ensinaram tantas coisas que não saberia descrever. São exemplos de professores e pessoas que um dia espero ser.

Aos meus amigos e colegas da CRTE –NRE Curitiba e Unibrasil, que no dia a dia me ensinam tantas coisas, “seguram a onda” quando de minha ausência e me apoiam nos caminhos que escolho, em especial a Denise, Cristiane, Taís e Camile, que não pouparam esforços e entenderam meus distanciamentos e ausências. Sem vocês este trabalho nunca teria sido realizado, bem como aos amigos Magna, Leandro, Luiz, Ana Letícia, Heliana, Patrícia, Rodrigo Prado, e tantos outros que me incentivaram e incentivam sempre.

À minha querida orientadora, professora Silvia, que com muita sabedoria, paciência e carinho aceitou o desafio de me orientar, oferecendo seus conselhos e conhecimentos valiosos. És para mim uma inspiração.

À Camila, que há quatro anos entrou em minha vida para ensinar, a mim, que se julgava um professor, o sentido da palavra amor. Obrigado por compreender minhas ausências, meu nervosismo, por estar sempre ao meu lado, onde espero que esteja por toda minha vida.

*“Os filósofos limitaram-se a
interpretar o mundo de diversas
maneiras; o que importa é modificá-lo”
(Karl Marx).*

GURSKI, Luciano de Lacerda. **Licenciatura em Educação Física e os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola.** 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de pesquisa os conhecimentos presentes sobre as lutas nos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008, 2012) e nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR. Parte-se da perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscando as interfaces e possibilidades de uma educação que tenha como objetivo a emancipação humana. Têm-se como questão problemática “Quais são as aproximações e os distanciamentos entre o que têm sido proposto sobre o ensino de lutas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCEs (PARANÁ, 2008), no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012), e nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR?”. Os objetivos da pesquisa foram: a) Averiguar o que tem sido proposto sobre o ensino das lutas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCEs (PARANÁ, 2008) e no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012); b) Verificar como estão organizados os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR quanto ao ensino de lutas; c) Identificar as aproximações e distanciamentos relativos aos conhecimentos sobre lutas entre os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná e as ementas e planos de ensino das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR; d) Analisar as lacunas e potencialidades na formação inicial de professores de Educação Física quanto ao ensino de lutas na escola. A fundamentação teórica da pesquisa foi consubstanciada por estudos referentes ao materialismo histórico-dialético Marx, entendendo ser esta a fundamentação que dá suporte à pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (2005); a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e à reflexão sobre o currículo (SACRISTÁN, 2000). A pesquisa foi realizada nos Cursos de Licenciatura em Educação Física de três (3) universidades do município de Curitiba-PR, tendo como sujeitos os acadêmicos do último ano/período dos referidos Cursos. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a análise documental e o questionário. Para análise e discussão dos dados utilizaram-se as categorias centrais do marxismo: contradição, práxis, mediação, totalidade, bem como os requisitos para uma ação educativa emancipatória proposta por Tonet (2005). Pretende-se, com a realização deste estudo, contribuir para ampliar o entendimento sobre a formação inicial dos professores de Educação Física e as expectativas em relação a sua atuação docente quanto ao ensino das lutas na escola. Os resultados indicam que o conteúdo de lutas está presente nos currículos das universidades, contudo com carga horária reduzida, contemplando poucas modalidades, nem sempre relacionadas ao ensino na escola, havendo ainda grandes diferenças entre as disciplinas de lutas das universidades, ao passo que os documentos oficiais do Paraná (2008, 2012) indicam uma diversidade de modalidades e a necessidade de sua tematização sob aspectos “históricos” e “filosóficos”, além de aspectos técnicos, demarcando uma grande lacuna entre o que prevê o currículo das universidades e os documentos oficiais do Estado do Paraná (2008, 2012).

Palavras-chave: Educação Física. Lutas. Formação de professores. Abordagem crítico-superadora.

GURSKI, Luciano de Lacerda. **Degree in Physical Education and the Official Documents of Basic Education of Paraná (PARANÁ, 2008; PARANÁ, 2012):** approaches and distances for the teaching of fights at school. 2015. 182 f. Dissertation (Master of Education)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

ABSTRACT

This work is research object knowledge present about the fights in the Official Documents of the State of Parana Basic Education (PARANÁ, 2008, 2012) and in the curricula of undergraduate programs in Physical Education of universities in the city of Curitiba-PR. It is part of the historical and dialectical materialism perspective, seeking interfaces and possibilities for an education that aims to human emancipation. Have been as problematic question "What are the similarities and the distances between what has been proposed on the educational fights in the Curriculum Guidelines of Basic Education Physical Education - DCE (PARANÁ, 2008), the Learning Expectations Book (PARANÁ, 2012), and in the curricula of undergraduate programs in Physical Education of universities in the city of Curitiba-PR? ". The objectives of the research were: a) Understand what has been proposed on the teaching of fights in the Basic Education Curriculum Guide Physic Education - DCE (PARANÁ, 2008) and Learning Expectations Book (PARANÁ, 2012); b) Check how they are organized curricula of undergraduate programs in Physical Education of universities in the city of Curitiba-PR on the educational fights; c) Identify the similarities and differences concerning knowledge about fights between the Official Documents of the State of Parana Basic Education and the menus and syllabi of the courses of Degree Courses in Physical Education of universities in the city of Curitiba-PR; d) To analyze the gaps and potentials in the initial formation of Physical Education teachers about the educational fights in school. The theoretical basis of the research was substantiated by studies on the historical and dialectical materialism Marx, understanding that this is the foundation that supports the historical-critical pedagogy proposed by Saviani (2005); critical-surpassing approach (COLETIVO DE AUTORES, 1992) and revising the curriculum (SACRISTÁN, 2000). The survey was conducted in undergraduate programs in Physical Education three (3) universities in the city of Curitiba-PR, with the subject of the last academic year / period of these courses. As research instruments were used to document analysis and questionnaire. For analysis and discussion of the data we used the Marxist core categories: contradiction, praxis, mediation entirety as well as the requirements for an emancipatory educational activities proposed by Tonet (2005). It is intended, with this study contribute to broaden the understanding of the initial training of physical education teachers and expectations regarding their educational performance as the teaching of fights at school. The results indicate that the content of fights is present in the curricula of universities, but with reduced hours, contemplating few modalities, not always related to teaching in school, there are still major differences between disciplines fights of universities, while documents officials of Paraná (2008, 2012) indicate a variety of modalities and the need for its thematization under way "historical" and "philosophical" as well as technical aspects, marking a big gap between what provides the curriculum of universities and official documents the State of Paraná (2008, 2012).

Keywords: Physical education. Fights. Teacher training. Approach critical-surpassing.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Tabela de Conteúdos Estruturantes e Básicos para o 6º Ano.....122

Quadro II – Tabela de Expectativas de Aprendizagem para o 6º Ano.....122

LISTA DE SIGLAS

CBCE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CES – Câmara de Educação Superior
CONFEEF – Conselho Federal de Educação Física
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREF – Conselho Regional de Educação Física
DEB – Departamento da Educação Básica (SEED/PR)
DCE– Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores
EF – Educação Física
EFE – Educação Física Escolar
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EXNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
EUA – Estados Unidos da América
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação
MMA – Mixed Martial Arts - Artes Marciais Mistas
MEC – Ministério da Educação
NRE – Núcleo Regional de Educação (SEED- PR)
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PR – Estado do Paraná
SEED – Secretaria de Estado da Educação
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC – Ultimate Fighting Championship – Campeonato Final de Luta.
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Questionário aplicado aos acadêmicos do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física.....	166
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado às Universidades.....	169
Apêndice III - Quadro sinóptico das Ementas das disciplinas relacionadas às lutas das Universidades.....	172
Apêndice IV - Quadro sinóptico dos planos de ensino das disciplinas relacionadas às lutas das Universidades.....	175
Apêndice V - Quadro Sinóptico dos Conhecimentos relativos às lutas nos diferentes documentos.....	176

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Parecer Consubstanciado do CEP.....	182
--	-----

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1.....	23
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	22
1.1 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	22
1.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE OS CONHECIMENTOS DA GRADUAÇÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR.....	27
1.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	34
CAPÍTULO 2.....	44
O CONHECIMENTO ESCOLARIZÁVEL, AS TEORIAS CRÍTICAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	43
2.1 DOS CONHECIMENTOS DE QUE TRATA A ESCOLA.....	44
2.1.1 De Rousseau à Saviani... ..	46
2.2 DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	56
2.3 AS LUTAS COMO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	66
CAPÍTULO 3.....	82
A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO	81
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	81
3.2 O CAMPO DA PESQUISA	87
3.3 LEITURA DA REALIDADE: SELECIONANDO ELEMENTOS PARA ANÁLISE	88
3.3.1 Os instrumentos.....	89
3.3.2 Os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012)	90
3.3.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008)	90
3.3.2.2 Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012)	94
3.3.3 Os documentos das universidades pesquisadas	95
3.3.3.1 As ementas das disciplinas	96
3.3.3.2 Os planos de aula.....	97
3.3.4 Os questionários	97
3.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
3.4.1 As DCE (PARANÁ, 2008).....	99
3.4.2 O Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012).....	117
3.4.3 As ementas e planos de ensino.....	126
3.4.3.1 Instituição A	126
3.4.3.2 Instituição B	129
3.4.3.3 Instituição C	133

3.4.4 O questionário aplicado aos acadêmicos	135
CAPÍTULO 5.....	144
DESVENDANDO LIMITES E POSSIBILIDADES DOS SABERES DAS LUTAS PARA O ENSINO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE I.....	166
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS DO ÚLTIMO ANO/PERÍODO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	166
APÊNDICE II.....	169
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO APRESENTADO ÀS UNIVERSIDADES.....	169
APÊNDICE III	172
QUADRO SINÓPTICO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS ÀS LUTAS DAS UNIVERSIDADES.....	172
APÊNDICE IV.....	175
QUADRO SINÓPTICO DOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS RELACIONADAS ÀS LUTAS DAS UNIVERSIDADES.....	176
APÊNDICE V.....	180
QUADRO SINÓPTICO DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS ÀS LUTAS NOS DIFERENTES DOCUMENTOS.....	180
ANEXO I.....	182
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	182

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por que ensinar lutas na escola? Esta é uma questão que percorre as entrelinhas de todo este trabalho, afinal, porque abordar sobre o ensino de lutas se o mesmo não for considerado um conteúdo importante?

Mais ainda: muitos afirmam que não ensinam lutas na escola, e, entre os argumentos para isto, citam as condições materiais ou a falta de conhecimento. É rara a afirmação de que não se considera este um conhecimento importante a ser tematizado na escola. Há certo consenso na Educação Física de que o conteúdo lutas é um dos componentes curriculares. Este consenso foi forjado, em muito, pelo Coletivo de Autores (1992), que instaurou a abordagem crítico-superadora e fixou o termo cultura corporal no discurso da Educação Física escolar.

O Coletivo de Autores (1992) em diversos momentos trata das lutas como um dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física, apontando entre eles a capoeira e o judô. Assim, o porquê ensinar, passa pela perspectiva teórica que se escolhe como fundamentação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Na abordagem crítico-superadora isto significa apreender o conhecimento da cultura corporal como linguagem, como expressão da história, sempre sob um olhar de classe. Em outras palavras, busca-se compreender os sentidos/significados da cultura corporal, sistematizada em termos amplos, escolarizáveis, como a dança, o esporte, o jogo, a ginástica, e, também, as lutas.

Se de um lado a prática pedagógica do professor depende da sua escolha quanto ao referencial teórico, que é sempre uma escolha política pedagógica, o mesmo pode-se se dizer da pesquisa em educação. Ao contrário do que idealiza a ciência positivista, este trabalho está permeado por escolhas do autor. O tema, o referencial teórico, enfim, as escolhas representam de diversas maneiras parte da história de vida deste pesquisador.

De fato, o interesse pelas lutas se apresentou desde muito cedo em minha vida, de maneira que não saberia precisar como e quando isso aconteceu. Acredito ser bem provável, que uma grande influência se deu por meio da mídia, através dos filmes de ação e de personagens personificados em atores como Jean Claude Van Damme ou em seriados juvenis como Jaspion e Changeman.

Contudo, ao contrário do que pode imaginar o leitor, não me tornei um praticante, muito menos um atleta, pelo menos não antes de me graduar no Curso de Licenciatura em

Educação Física. Porém, o interesse pelas lutas esteve sempre presente de alguma forma em minha mente.

Já na graduação, a disciplina de lutas me chamava à atenção antes mesmo de cursá-la. Estava muito curioso sobre o que aprenderia, pois sabia muito pouco sobre as lutas de forma geral. Foi em uma oportunidade, ao acaso, que pude presenciar uma apresentação de Aikidô, arte até então totalmente ignorada por mim. Ver pessoas sendo lançadas de um lado para outro, e em alguns momentos imobilizadas, me pareceu algo extremamente divertido.

No curso tive sorte de ter um excelente professor na disciplina de lutas, professor Ricardo Sonoda, que nos oportunizou o acesso a diferentes modalidades e seus aspectos. É viva na minha mente a experiência de vestir um colete protetor do Tae Kwon Do, e da pequena disputa travada com um colega de turma em uma aula prática.

Os anos se passaram, e, depois de formado, ao reencontrar uma amiga de faculdade, esta me convidou a conhecer seu Dojô, uma vez que ela era praticante de Aikidô. Foi amor à segunda vista à arte! Naquele dia participei do primeiro treino de uma série intensiva que durou uns dois anos. Surpreendi-me com os significados presentes naquela prática. Percebi que a mesma era muito mais nobre do que aprender movimentos de um tipo de luta. É como se as lutas fossem uma desculpa para algo maior. Encantou-me saber que era uma arte voltada à paz, à harmonia, como significa o “ai” de seu nome. As pessoas fabulosas que conheci e as experiências únicas que vivi graças a esta arte ficaram marcadas para sempre em minha vida. E se as pessoas soubessem da possibilidade de uma arte marcial sem ataque? Uma luta sem competição? Uma luta que busca a harmonia entre as pessoas, que nas palavras de seu fundador, Murihei Ueshiba (UESHIBA, 2009) acredita que “[...] a oposição deve ser sempre reconciliada para criar algo belo”.

Mais tarde, como professor da rede pública estadual, tive a oportunidade de compor a equipe de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Naquele momento, o objetivo principal do trabalho era discutir, junto aos professores da rede, as possibilidades de se efetivar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física DCE (PARANÁ, 2008) na escola. Momento no qual tive a oportunidade de desenvolver parte da discussão com relação ao ensino de lutas sob uma perspectiva crítico-superadora, desenvolvendo inclusive oficinas com professores e elaborando material didático sobre o tema¹.

¹ O material citado é componente do projeto “Folhas”, no qual os professores da rede contribuíram com a elaboração de materiais didáticos, os quais foram publicados, após um processo de validação, no portal dia a dia educação. Este material pode ser consultado no link:

O fato de ter participado, em alguma medida, da discussão e elaboração de uma política pública voltada para o ensino da Educação Física na escola, sob uma perspectiva crítico-superadora, e ainda poder dialogar com inúmeros colegas professores, bem como participar de diversas discussões quanto ao tema, possibilitou-me perceber contradições e limites do processo de ensino e aprendizagem sobre o conteúdo das lutas na escola.

Assim, este trabalho não objetiva defender as DCE (PARANÁ, 2008), mas, ao contrário, problematizá-la². Da mesma forma não pretendo relegar à formação inicial toda a responsabilidade pelos entraves ao ensino de lutas, pois, considero que os problemas e as dificuldades que circundam a escola são muito maiores do que a formação inicial dos professores. Sei ainda, por minha experiência, que a formação em muito se dá pela experiência que se tem e pelo exercício de professor. Contudo, a formação inicial tem papel fundamental. Acredito que ter tido a disciplina de lutas na graduação, bem como um professor comprometido com seu ensino, e uma aproximação com esse conhecimento assistindo a demonstração de Aikidô, contribuíram para que a inquietação enquanto pesquisador fosse desencadeada. Qual seria hoje minha concepção sobre as lutas, se minha formação inicial tivesse sido diferente? Acredito ser bem provável que este trabalho não estaria sendo escrito.

Assim, a elaboração deste trabalho está permeada pela minha convicção de que existe uma série de sentidos e significados nas lutas, enquanto conteúdo escolar, que podem contribuir com a formação e emancipação humana, e que, enquanto conhecimento da Educação Física escolar, as lutas precisam ser desenvolvidas, mas para tanto deve ser garantindo aos professores em sua formação inicial o acesso a este conhecimento. Dessa forma, poderá ser concretizado àquilo que almeja o Coletivo de Autores (1992), ou seja, a crença de que a educação é uma das ferramentas para a superação da sociedade capitalista, ousando dizer que, as lutas, muitas vezes, podem ser expressão física da luta de classes.

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/fm_resultadoBuscaFolhas.php>. Acesso em: 21 de junho 2014.

² Saviani (1991) aborda de forma conscientizadora a noção de problema e seu papel na filosofia.

INTRODUÇÃO

Em grande parte do mundo as pessoas vivem numa sociedade regida sob os parâmetros de um sistema capitalista. Isto significa, de diversas maneiras, que as pessoas vivem sob um sistema desigual, baseado na produtividade, na acumulação de bens e riquezas para poucos, na desumanização das condições de vida para a grande maioria da população.

Acredita-se que a escola é uma das instituições que pode contribuir com a superação deste modelo social, através de sua especificidade educacional, oportunizando as pessoas o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, de forma a ofertar condições para que compreendam as múltiplas determinações que conformam a sociedade, obtendo assim maiores possibilidades de atuarem na perspectiva de modificá-las.

Nestes caminhos os desafios são muitos, os quais incluem e perpassam a formação dos professores, e a Educação Física assume relevância na medida em que é a disciplina que deve tratar na escola das questões relacionadas ao corpo, ou ao corpo em movimento, ou, como prefere a abordagem crítico-superadora, a cultura corporal. Tomando por base a abordagem histórico-crítica, proposta por Saviani (2005), que por sua vez assenta no materialismo histórico-dialético sua fundamentação, busca-se aumentar a compreensão sobre as múltiplas determinações que compõem a realidade social.

A abordagem crítico-superadora sugere que os temas relativos à cultura corporal sejam organizados em torno de cinco grandes temas, que se convencionou como sendo as lutas, a dança, a ginástica, o esporte e os jogos. Na verdade, o Coletivo de Autores (1992, p. 43), quando apresenta a abordagem crítico-superadora, não utiliza exatamente estes termos. Ao longo da obra é possível encontrar diferentes menções quanto aos conhecimentos apontados para serem ensinados no contexto da Educação Física escolar, tais como: “os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18); “jogo, esporte, dança, ginástica” (p. 50) ou “jogo, esporte, ginástica, dança ou outras” (p. 62). Esta obra indica tais classificações na intenção de auxiliar o professor no planejamento, não havendo a necessidade de ser exatamente desta maneira, como deixam transparecer os autores ao afirmarem que:

Para efeito de um tratamento mais didático, serão analisados no tópico seguinte alguns conteúdos possíveis, já que ficará mais compreensível fazê-lo paralelamente aos critérios de organização deles no tempo escolar. Esses conteúdos surgem de grandes temas da cultura corporal e podem ser vistos quase como uma grande e abrangente classificação, suscetível de ser sistematizada em nível escolar, em todos os graus do ensino fundamental e médio. São eles, numa ordem arbitrária: Jogo; Esporte; Capoeira; Ginástica e Dança. Cada um deles deve ser estudado

profundamente pelo (s) professor (es), desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 64).

Já se passaram mais de vinte anos desde a propagada crise da Educação Física (MEDINA, 1987), a qual oportunizou o surgimento de diversas abordagens pedagógicas para a Educação Física escolar, dentre elas, a abordagem crítico-superadora. Esta, por sua vez, foi eleita como referencial teórico das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008). Contudo, percebe-se que esta abordagem enfrenta dificuldades em sua efetivação na escola, entre outros motivos, por obstáculos quanto à formação dos professores. As DCE (PARANÁ, 2008, p. 63) utilizaram cinco conteúdos estruturantes propostos para a Educação Física na Educação Básica, os quais organizariam o ensino dessa disciplina na escola, são eles: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas, dança.

A proposta das DCE (PARANÁ, 2008) em relação aos conteúdos para a Educação Física escolar se assemelha aquela apontada pelo Coletivo de Autores (1992). Destes conteúdos, o conteúdo lutas é um dos que têm sido menos abordados na realidade escolar (FERREIRA, 2006; FILHO, 2010; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; RIZZO, 2011).

Considerando tais pressupostos esta pesquisa tem por objeto os conhecimentos presentes sobre as lutas nos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012)³ e nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR. Parte-se da perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscando as interfaces e possibilidades de uma educação que tenha como objetivo a emancipação humana.

Tomou-se então, por problemática de pesquisa a seguinte questão: Quais são as aproximações e os distanciamentos entre o que se têm sido proposto sobre o ensino de lutas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008), no Caderno de Expectativas de Aprendizagem – CEA (PARANÁ, 2012), e nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR?

Como questões norteadoras da pesquisa apontam-se as seguintes: a) O que tem sido proposto para o ensino das lutas nas DCE (PARANÁ, 2008) e no CEA (PARANÁ, 2012)? b) Como estão organizados os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das

³ Existem diversos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná. Contudo, neste estudo, serão considerados as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná –Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012).

universidades do município de Curitiba-PR quanto ao ensino das lutas na escola? c) Quais as aproximações e distanciamentos relativos aos conhecimentos sobre o ensino de lutas entre os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná e as ementas das disciplinas de lutas do Curso de Licenciatura em Educação Física das universidades de Curitiba-PR? d) Quais as lacunas e potencialidades na formação inicial de professores de Educação Física quanto ao ensino das lutas na escola?

Os objetivos da pesquisa são: a) Averiguar o que tem sido proposto sobre o ensino das lutas nas DCE (PARANÁ, 2008) e no CEA (PARANÁ, 2012); b) Verificar como estão organizados os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR quanto ao ensino das lutas; c) Identificar as aproximações e distanciamentos relativos aos conhecimentos sobre lutas entre os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) e as ementas das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR; d) Analisar as lacunas e potencialidades na formação inicial de professores de Educação Física quanto ao ensino das lutas na escola.

Utilizou-se para a fundamentação teórica da pesquisa o seguinte referencial: o materialismo histórico-dialético de Marx, entendendo ser este a fundamentação que dá suporte à pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2005); a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992); a teoria crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2005a); à reflexão sobre o currículo (SACRISTÁN, 2000).

A pesquisa foi realizada nos Cursos de Licenciatura em Educação Física de três (3) universidades do município de Curitiba-PR, tendo como sujeitos os acadêmicos do último ano/período dos referidos Cursos. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a análise documental e o questionário.

Como metodologia para análise e discussão dos dados da pesquisa utilizaram-se as categorias centrais do marxismo: contradição, práxis, mediação, totalidade (MASSON, 2007), bem como os requisitos para uma ação educativa emancipatória proposta por Tonet (2005).

Foram analisados os documentos das DCE (PARANÁ, 2008) e o CEA (PARANÁ, 2012). Foram analisadas também as ementas das disciplinas de lutas dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR, considerando-se que os mesmos foram ofertados em 2014. Foi aplicado, ainda, um questionário aos acadêmicos do último ano/período dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades participantes da pesquisa, por meio do qual se busca avaliar a percepção dos acadêmicos quanto ao ensino de lutas na escola.

Assim, este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo aborda-se sobre alguns desafios presentes na formação dos professores de Educação Física, tendo por fundamentação a revisão de literatura realizada em periódicos acadêmicos que traduz a produção científica na área. Em seguida discute-se sobre a formação profissional do professor de Educação Física considerando-se os conhecimentos da graduação e aqueles apontados para serem desenvolvidos no currículo escolar. Finalizando o capítulo aborda-se sobre os principais aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores – DCN (BRASIL, 2004) destacando-se os pressupostos do Curso de Licenciatura em Educação Física.

No segundo capítulo, se tematiza sobre o papel da escola, seus objetivos, o conhecimento escolarizável, as teorias críticas e sua relação com a Educação Física escolar, culminando numa discussão sobre as lutas como conteúdo escolar. O objetivo deste capítulo é pontuar e fundamentar a compreensão de escola, educação, sociedade que fundamentam as propostas consideradas críticas, em especial a abordagem crítico-superadora, a fim de situar o papel e a importância da tematização das lutas enquanto conhecimento escolarizável.

No terceiro capítulo apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa, para tanto se busca apresentar os pressupostos teóricos presentes nos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) e nas ementas das disciplinas de lutas do Curso de Licenciatura em Educação Física das universidades de Curitiba-PR. A esta discussão atrela-se as abordagens teóricas críticas em Educação Física, em especial a crítico-superadora, por ser esta a abordagem utilizada para fundamentar os Documentos Oficiais da Educação Básica referentes à Educação Física para o ensino público do Estado do Paraná (2008, 2012).

As DCE (PARANÁ, 2008) e o CEA (PARANÁ, 2012), foram os documentos selecionados para serem discutidos neste estudo por pautarem as políticas públicas que têm sido desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), as quais têm sido utilizadas como parâmetros para as ações desenvolvidas pelos professores nas escolas públicas estaduais.

Apresenta-se então o estudo dos referidos documentos oficiais e do currículo da formação inicial ofertada nas três (3) universidades do município de Curitiba-PR, participantes da pesquisa, especificamente em relação às ementas e planos de ensino das disciplinas de lutas no Curso de Licenciatura em Educação Física, traçando-se as aproximações e distanciamentos entre estes documentos.

Analisa-se ainda as respostas dos questionários respondidos pelos acadêmicos do último ano/período do Curso de Licenciatura em Educação Física das três (3) universidades

participantes da pesquisa. O questionário é composto por questões objetivas e uma aberta, com o intuito de identificar a concepção dos acadêmicos sobre o ensino de lutas na escola.

Por fim indicam-se algumas possibilidades de compreensão do processo de formação inicial dos professores e, espera-se, a superação da atual realidade quanto ao ensino de lutas na escola.

Neste sentido, buscou-se avaliar o que tem sido proposto pelos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012), o que é previsto na formação inicial de professores e a compreensão dos acadêmicos do último ano/período do Curso de Licenciatura em Educação Física das três (3) universidades participantes da pesquisa, buscando-se indicar aproximações e limites para o ensino de lutas sob uma perspectiva crítico-superadora.

Sabe-se que a formação de um professor não se dá apenas na formação inicial, e que a formação continuada pode propiciar-lhe acesso a conhecimentos e/ou aprofundamento naqueles obtidos na graduação, contudo, acredita-se que a formação inicial indica, não apenas, os conhecimentos técnicos que o futuro professor precisa adquirir, mas também a linha teórica do curso, a qual influenciará sua atuação pedagógica ao longo de sua trajetória profissional. Desta forma, se o professor não tiver acesso a uma formação crítica na sua formação inicial, pode ser que não tenha subsídios para buscá-la no âmbito da formação continuada.

CAPITULO 1

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Muitas vezes, ao se refletir sobre os problemas da escola, acaba-se por discutir a formação dos professores. É preciso cuidado para que não se remeta excessivamente ao professor a responsabilidade por resolver os problemas da escola, como também não se furtar a reconhecer os limites da formação deles. Não existe uma receita ou uma fórmula de como se formar professores. O ensino, como ato social, histórico e político, está intrincado a realidade social. Fatores legais, econômicos e culturais perpassam a formação inicial e continuada dos professores.

Na Educação Física este quadro se agrava com o histórico da área, que em pouco tempo passou por grandes mudanças teóricas, que, por um lado, oportunizaram o aprofundamento das reflexões quanto à sua função e métodos, mas, por outro, criou certa confusão teórica que implica diretamente na formação dos professores. Busca-se então no capítulo que se segue problematizar alguns dos aspectos que repercutem na formação dos professores.

1.1 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Há no senso comum, entre os professores, a ideia de que a graduação não prepara o professor para atuar no dia a dia das escolas. Há também quem defenda que a formação inicial fornece a base, e que a prática pedagógica se desenvolve de acordo com a realidade na qual o professor irá se inserir.

Existe ainda a constatação de que alguns conteúdos tradicionalmente descritos como necessários de serem ensinados na escola, na disciplina de Educação Física, não o são, ou são abordados de forma superficial e breve, como é o caso das danças e das lutas.

Para além da discussão sobre a veracidade destas afirmações, está colocada a discussão sobre quais são os conhecimentos que deveriam embasar a formação inicial de professores de Educação Física. Existem diferentes expectativas quanto aos conhecimentos que os professores de Educação Física deveriam dominar, os quais estão expressos nos

documentos oficiais, currículos e no referencial teórico da área.

Neste sentido, cabe questionar se estas expectativas são coerentes, ou seja, existe um rol de conhecimentos que se espera dos professores de Educação Física? Ou, contrariamente, as orientações oficiais contrastam-se entre si, entre a produção teórica da área e o que tem se efetivado nos Cursos de Licenciatura em Educação Física?

A já conhecida crise da Educação Física (MEDINA, 1987) resultou num grande avanço da produção teórica da área, resultando em diversas propostas sobre seu estatuto epistemológico e seu objeto de ensino.

Se por um lado essa produção ofereceu mais subsídios e aumentou a profundidade e a qualidade da reflexão sobre o papel da Educação Física escolar, de outro, a sua incorporação na formação de professores e posterior efetivação na prática ainda tem se mostrado conturbada (FENSTERSEIFER; GONZÁLES, 2007).

Documentos oficiais, nas diferentes instâncias (BRASIL 1997; PARANÁ, 2008) tem elegido a cultura corporal e a cultura corporal do movimento⁴ como o objeto de ensino da Educação Física escolar. Mais que optar por um termo, esta escolha significa defender a concepção de escola, de ensino, e até mesmo de sociedade das quais se originam estas concepções.

Tendo em vista que estes documentos são relativamente jovens, e ao mesmo tempo, não é consenso na área, é possível que os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física não tenham incorporado em seus projetos os conhecimentos necessários para que os novos professores se formem aptos a operacionalizar tais concepções. Mais que isso, é possível também, que as orientações oficiais apresentem contradições, indicando diferentes competências e conhecimentos.

Não se trata então de adaptar os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física para que atendam as orientações oficiais, até mesmo porque se espera que estas estejam em frequente debate e sofram alterações com o passar do tempo. Da mesma forma, não se trata de adequar as orientações oficiais ao currículo dos referidos Cursos de Licenciatura, pois estas são fruto de diferentes e diversas disputas entre diferentes vertentes e interesses.

Torna-se necessário então averiguar quais são as lacunas, o que não tem se observado nestes diferentes documentos e instâncias, para que se busque estratégias de formação continuada, adaptações curriculares, novos parâmetros para se discutir as orientações e até

⁴ Muitas vezes ambos são erroneamente confundidos como sinônimos, porém, representam diferentes concepções. O primeiro se tornou reconhecido, entre outros, pela obra Metodologia do Ensino da Educação Física, escrita por um Coletivo de Autores (1992) e o segundo vem sendo atribuído principalmente a Valter Bracht (2002).

mesmo a crítica e proposição de alterações nos documentos que orientam a formação e atuação dos professores e como têm se efetivado esta formação.

Na Educação Física escolar este quadro agrava-se a partir da constatação de que diversos conteúdos têm sido constantemente negligenciados, como é o caso dos conteúdos de dança e lutas.

Nas afirmações feitas pelos professores⁵, entre outras justificativas, está a falta de vivência e formação pessoal para estes conteúdos e seu ensino na escola, a falta de recursos materiais e a não aceitação por parte dos alunos (BREDA; GALLATI, *et al.*, 2010; FERREIRA, 2006; GOMES, 2008; SILVA, 2011).

Cada uma destas alegações é passível de ser averiguada em novos estudos. Contudo, neste momento, busca-se averiguar a não ou a insuficiente formação para o ensino destes conteúdos. Torna-se necessário então avaliar como está se efetivando os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, identificando as disciplinas que visam estudar o ensino de lutas, a carga horária atribuída para tal, a metodologia e o referencial teórico que embasa seu desenvolvimento.

Diversas concepções de Educação Física têm disputado a hegemonia no campo, deixando com isto marcas nos currículos, tanto das escolas quanto nos cursos de formação, como nas orientações oficiais e, principalmente, na formação dos professores (KUNZ, 1994, 2001; BRACHT, 1996, 2002; BETTI, 1996, 2005). Principalmente na década de 1980 se fortalece o movimento de questionar o papel da Educação Física na escola, movimento este que ficou conhecido como movimento renovador.

Esse processo, que ficou conhecido como a esportivização da EF⁶ escolar e que foi hegemônico durante várias décadas, passou a ser questionado no transcurso dos anos 80 a partir daquilo que ficou conhecido como movimento renovador da EF brasileira. Movimento este que impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área. Particularmente no que respeita ao campo educacional se questionou o paradigma de aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da EF nos pátios escolares. Sem poder neste momento nos alongar nessa descrição, podemos apontar que, entre outras iniciativas, o movimento renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a EF seria: ‘elevá-la’ à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade, como indicado no Decreto n. 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 153).

A Educação Física busca então romper com a ideia de que seria apenas a prática de exercícios. Questionava-se que a mesma teria um objeto próprio de estudo, e que este deveria

⁵ Constatação empírica do pesquisador, carecendo de mais dados e pesquisas que averiguem sua validade.

⁶ Educação Física.

ser garantido aos alunos. Tratava-se de não mais executar o movimento pelo movimento. Também não se objetivava que a Educação Física renegasse o movimento “O desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, e, sim, **movimentopensamento**⁷.” (BRACHT, 1996, p. 27).

Neste sentido, Fensterseifer e González (2007, p. 27), argumentam que “a EF se encontra ‘entre o não mais e o ainda não’”. Entre uma prática docente na qual não se acredita mais, aquela baseada apenas em atividades esportivas e/ou recreativas, e outra que ainda apresenta dificuldades de pensar e desenvolver, como as propostas consideradas críticas.

Com isto, é possível que os professores tenham perdido o domínio técnico dos conhecimentos que deveriam ser ensinados ou não sabem como operá-los de forma a atender aos anseios das “novas propostas”⁸.

Entre os fatores que contribuem para este quadro está o caráter da formação inicial de professores. Esta, por sua vez, é alvo de frequentes debates ao longo da história, e se vê diante de um dilema, conforme indica Saviani (2008, p. 151):

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação.

Este quadro na Educação Física pode se apresentar entre a dicotomia conhecimentos “práticos” dos elementos da cultura corporal, que para as DCEs (PARANÁ, 2008) são: esporte, dança, lutas, jogos e brincadeiras e ginástica, e os princípios teóricos relacionados a seu ensino na escola. Esta dicotomia pode ser reproduzida nos currículos dos cursos de formação inicial, na medida em que priorizam os conteúdos culturais-cognitivos ou os pedagógicos-didáticos (SAVIANI, 2008). Podem também se refletir na formação dos professores universitários, pois são eles que efetivam o processo de apropriação destes conteúdos com os alunos de graduação, e podem direcionar o processo de ensino e aprendizagem para outro foco.

⁷ Grifo no original.

⁸ Embora grande parte das propostas renovadoras date da década de 1980 e 1990 muitos professores ainda as consideram novas, como pode se perceber nos estudos de Euzébio e Ortigara (2011) e Fensterseifer e Silva (2011).

Além disto, é possível que o referencial teórico utilizado como base para os cursos de licenciatura não esteja voltado às concepções críticas, como são chamadas aquelas que buscaram romper com o modelo esportivizado do paradigma biológico da Educação Física escolar (DARIDO, 2001).

Da mesma forma, os currículos dos cursos de licenciatura estão submetidos aos diversos interesses e concepções. Embora os cursos tenham de atender às expectativas do Ministério da Educação - MEC (BRASIL), que através da Resolução do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno - CNE/CP nº 1/2002, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2004), e a Resolução do CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002) que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”. Tal legislação influencia na obrigatoriedade das instituições de terem suas propostas aprovadas para receberem a autorização de funcionamento e o reconhecimento do curso, possibilitando que cada instituição formate seu currículo.⁹

De acordo com Saviani (1991, p. 26, apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29),

[...] o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e sequenciar esse saber de modo a que o aluno passe a dominá-lo. Para o autor, o ‘saber escolar é o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão – assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo’.

Este processo certamente está presente também no ensino superior, onde os professores são os responsáveis, em última instância, pelo que se efetiva no processo educativo. Assim, para além de como o currículo está organizado, é preciso avaliar como ele tem sido desenvolvido. Registros do planejamento, como dos planos de ensino, permitirão visualizar aquilo que se têm proposto para a formação de professores nos Cursos de Licenciatura de Educação Física em relação ao conteúdo de lutas.

A partir da análise dos planos de ensino de uma faculdade de Educação Física, quanto ao conteúdo esporte, Euzébio e Ortigara (2011, p. 664) concluíram que “aproximadamente

⁹ No mês de julho de 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP, nº 2, de 1º de julho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Os referidos cursos voltam a ter 3200 horas mínimas, tendo as instituições de ensino superior 2 anos para adaptar seus currículos.

75% das obras apontadas nas bibliografias básicas são do campo conservador. Esse percentual denuncia vividamente o ambiente de hegemonia de uma abordagem reduzida ao conhecimento esporte”.

Torna-se então necessário confrontar quais são os conhecimentos presentes na formação inicial dos professores de Educação Física e quais seriam aqueles preteridos para serem ensinados na escola. Mas quais seriam esses conhecimentos? Japiassu (1977, p. 177, *apud* WERNECK, 2006, p. 15) afirma que “é considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.”.

Embora esteja refletindo sobre a proposta construtivista, pensando na apropriação do conhecimento por parte do aluno, sua conceituação permite a reflexão sobre quais são os “conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados” que se tem proposto na formação dos professores de Educação Física.

Torna-se necessário então refletir sobre a relação entre os conhecimentos obtidos na formação inicial e aqueles utilizados na prática docente, tema que se discute a seguir.

1.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE OS CONHECIMENTOS DA GRADUAÇÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR

A produção do conhecimento na área impacta possivelmente apenas no currículo, mas também na formação dos professores, tornando-se importante avaliar quais são os tipos de conhecimentos que têm sido produzidos na Educação Física brasileira. Percebe-se um embate na Educação Física, que se estende além da divisão entre os cursos de bacharelado e licenciatura, mas que envolve as áreas do conhecimentos que têm merecido maior atenção no meio acadêmico, onde os conhecimento advindos das ciências biológicas tem ganho espaço nas publicações, enquanto que percebe-se a retração das publicações que visam discutir a prática pedagógica em Educação Física. Neste sentido, Santos (2012) avaliou a produção teórica dos programas de Pós-Graduação da região sul, em um recorte de tempo de onze (11) anos, que as pesquisas se subdividem em quatro grandes áreas: empírico-analíticas, pesquisa fenomenológica – hermenêutica, pós-moderna e crítico-dialética. Santos (2012) concluiu que na produção teórica é hegemônica à tendência empírico-analítica em todos os programas pesquisados.

Já Santos Junior (2005) investigou a formação de professores de Educação Física em

três (3) universidades no Estado da Bahia: duas públicas, sendo uma estadual, uma federal, e uma privada. Retomando o processo de reconstrução das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) para os cursos de nível superior, o referido autor estabelece relações com as dificuldades de delimitação dos conhecimentos da Educação Física. Santos Junior (2005) demonstra que a divisão bacharelado/licenciatura é uma divisão artificial, pois não existe um rol de conhecimentos tidos como sendo de uma ou outra área, causando um “tabarelado”, sendo este um bacharelado travestido de licenciatura, no qual os conhecimentos necessários para a prática pedagógica de Educação Física não estariam sendo garantidos.

Como resultado desta indefinição entre os conhecimentos que os egressos de licenciatura devem ter, os conteúdos culturais-cognitivos, segundo a classificação proposta por Saviani (2008), estão sendo priorizados frente aos didáticos-pedagógicos. Indica ainda Santos Junior (2005) um estudo de Taffarel (1991), no qual 85% dos egressos não apreentavam competências técnicas e científicas para responder a questões sobre o ensino e aprendizagem da Educação Física.

Nos Cursos de Licenciatura em Educação Física a escola estaria sendo pouco considerada então? Buscando avaliar as possibilidades de formação de professores de Educação Física em uma perspectiva histórico-crítica, a qual se baseia na abordagem teórica das DCEs (PARANÁ, 2008), Silva (2013), analisou alguns dos principais periódicos científicos da Educação Física. O referido autor identificou apenas quatro (4) artigos (0,19%) que se referiam especificamente à esta abordagem e vinte (20) artigos (0,93%) que se referiam a ela de forma implícita, totalizando dois mil cento e e cinquenta e seis (2156) artigos analisados.

Silva (2013) observa que muitas vezes os professores e pesquisadores tomam estas fundamentações como técnicas, perdendo a fundamentação marxista, o que a esvaziaria de seu sentido. Conclui então o referido autor que a produção em Educação Física relacionada à pedagogia histórico-crítica é incipiente. Mesmo entre aqueles que buscaram se pautar nesta abordagem, encontram-se distanciamentos e fragilidades na interpretação da teoria. Silva (2013) considera, portanto, necessário que a Educação Física amplie seus estudos quanto às aproximações à pedagogia histórico-crítica.

Neste caminho, buscando desvendar os desafios na construção de uma nova Educação Física, como a que propõe a abordagem crítico-superadora, Fensterseifer e Silva (2011) realizaram uma pesquisa qualitativa, selecionando três professores que buscam introduzir uma nova possibilidade para a Educação Física. Em seu texto, Fensterseifer e Silva (2011) escrevem a palavra novo entre parênteses, de forma a indicar ao leitor que esta proposta

supostamente inovadora já é discutida à algum tempo no seio do campo teórico da Educação Física, contudo ainda não efetivada no dia a dia das aulas. Em tempo, esse ensino “inovador” é entendido pelo autores como aquele que se fundamenta na cultura corporal de movimento.

Os professores analisados por Fensterseifer e Silva (2011) se formaram na mesma instituição, a qual teve seu curso de Educação Física formatado no auge da produção científica que reivindicava um novo papel para a Educação Física da escola, o movimento conhecido como movimento renovador. Acredita-se então que este curso tenha um perfil voltado à formação de professores aptos a atuar numa perspectiva crítica na escola, que busquem aproximar os conhecimentos da Educação Física com os conhecimentos e o papel da escola.

Os professores entrevistados também destacaram a importância que os projetos, dos quais participaram, tiveram junto à comunidade, os quais foram realizados durante a graduação e que foram essenciais para a sua formação. Contudo, Fensterseifer e Silva (2011) invocam Bracht (2005, p. 41) para salientar que a formação inicial não é a única responsável por influenciar os professores a desenvolverem práticas inovadoras:

A formação do educador é um contínuo bem mais abrangente que o momento de sua formação inicial. A trajetória singular do indivíduo, sua história de vida se amalgama com as marcas de sua formação inicial e de sua formação continuada. Por essa razão, a formação inicial não pode responder por todas as limitações da formação do professor, nem ser um deus que, de forma miraculosa, supere os limites do sistema de ensino. É preciso ter cautela para não dimensionar excessivamente o lugar da formação inicial na constituição do docente (Bracht, 2005, *apud* FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 123).

Afirmam ainda Fensterseifer e Silva (2011) que um indício disto é o fato de que muitos professores que passaram pela mesma formação não introduzem uma prática inovadora em sua ação profissional. Os referidos autores discutem a formação continuada, como uma das possibilidades de ampliar e qualificar a formação dos professores. Contudo, alertam, citando estudos da Educação Física e de outras áreas que afirmam que o modelo tradicional de formação continuada, seja na forma de cursos de extensão de 40, 60, 80 horas ou em forma de Pós-Graduação tem tido pouca efetividade. A saída seria então a necessidade de se ter uma formação continuada que visasse à formação do professor crítico-reflexivo.

Ao citarem os estudos de Betti (2005), Fensterseifer e Silva (2011) afirmam que o avanço no campo teórico da Educação Física não promoveu melhores aulas, e que a relação teoria-prática não têm se concretizado, sendo efetivada apenas em um sentido de mão única, da teoria para a prática.

Problematiza-se então a dicotomia e o afastamento dos pesquisadores dos professores que atuam nas escolas, de forma que a relação entre ambos nem sempre é positiva. Ressaltam então a importância do professor pesquisador, indicando alternativas como as pesquisas etnográficas e a pesquisa-ação.

Neste sentido, Fensterseifer e Silva (2011) destacam que entre os entrevistados, houve relatos que foi a partir da Pós-Graduação e da formação de um Grupo de Estudos que surgiu a inspiração e sua maneira de atuar pedagogicamente.

Se por um lado à possibilidade da reflexão em conjunto, embasada teoricamente, impulsionam a realização de práticas inovadoras, a falta da possibilidade de troca e da formação em conjunto as limita. Fensterseifer e Silva (2011) relatam que os professores se sentem sozinhos, sem parâmetros para avaliar as próprias práticas.

Fensterseifer e Silva (2011) concluem que a formação inicial desses professores foi determinante para que pudessem construir as suas práticas inovadoras, porém não foi suficiente, e que espaços de formação continuada e de reflexão em conjunto foram cruciais para que eles pudessem efetivar e manter tais práticas.

As reflexões deste estudo colaboram com as de Caldeira (2001), o qual apresenta quatro pilares que deveriam estar presentes na formação inicial e continuada de professores: intencionalidade do trabalho docente; articulação teórico-prática no processo de formação; trabalho coletivo na escola; reconhecimento do trabalho subjetivo e social do trabalho docente. Analisando estas, Caldeira (2001) apresenta um relato da reunião de professores de uma escola municipal após a realização de uma atividade, avaliando este relato à partir destes pilares. Quanto a intencionalidade do professor, discute que a formação inicial têm se preocupado mais no como fazer, deixando de lado a questão que deveria ser crucial, o por que fazer? Aqui percebe-se um hiato para o ensino de lutas, pois os professores costumam argumentar que não possuem conhecimento nem de como e nem do porque ensinar este conhecimento nas aulas de Educação Física.

Defende a necessidade de se discutir o por que fazer à partir de Marx e a observação que o que distingue o ser humano de outros animais é a capacidade de prever os resultados das ações. A ação docente, como uma ação social e política deveria obrigatoriamente se preocupar com isso. Na falta desta formação, o professor têm se tornado um mero reproduzidor, um técnico que executa as opções realizadas por especialistas.

No segundo pilar, Caldeira (2001) indica a questão da teoria e prática, afirmando que os cursos de formação inicial tem privilegiado a formação acadêmica em detrimento das questões vinculadas à prática profissional, de forma que não oferecem subsídios para se

resolver os problemas encontrados na prática docente. Os estudantes acabam não tomando conhecimento dos problemas reais que se encontram na escola, não conhecendo assim a realidade do contexto escolar.

Outro limite é a falta do trabalho coletivo na escola. Entre os fatores que colaboram para isto está a identificação profissional do professor que ocorre em uma relação professor-disciplina, professor aluno, onde o individualismo se confunde com autonomia profissional. Caldeira (2001) traz ao debate também a importância de se considerar a subjetividade do professor, porém sem se perder de vista que esta também é formada socialmente, e que ela terá implicações para a prática docente.

Caldeira (2001) relata um desentendimento entre um professor de Educação Física e uma professora de Língua Portuguesa durante os “Jogos da Integração”, havendo diferentes concepções entre os professores sobre a finalidade de tal atividade. Na reunião que sucedeu aos jogos, ambos os professores não souberam analisar a situação à luz das teorias educacionais, pois em nenhum momento elas foram evocadas ou ficaram evidentes nas falas dos professores. Para Caldeira (2001) isto se deve a falhas na formação inicial e continuada dos professores, que não são formados para avaliar sua prática, repensá-la com a ajuda da teoria. Caldeira (2001) cita Tardif (2014) para afirmar que os saberes que os professores elaboram em sua prática profissional são de quatro tipos: disciplinares, curriculares, profissionais e os da experiência. Na relação entre os saberes constituídos no campo científico e os saberes construídos com a experiência, o último tem prevalecido, embora o científico fosse o mais necessário para a profissionalização do ensino.

Segue-se, portanto, a dúvida sobre qual o impacto da formação inicial na prática profissional do professor de Educação Física? Buscando avançar nesta compreensão, Gariglio (2010) se propõe a pesquisar sobre o papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física, entrevistando três (3) professores do ensino profissional, de uma instituição federal de ensino, os quais tinham mais de dez anos de experiência, que segundo a classificação de Huberman (2000), estariam no ciclo profissional denominado de *diversificação*.

Gariglio (2010) constatou que ao questionar os professores sobre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e que são necessários para a sua atuação docente, os entrevistados lembraram mais de professores e suas posturas que propriamente de conhecimentos específicos. Os entrevistados lembraram, ainda, da forma destes professores se relacionarem com os alunos, as estratégias metodológicas que utilizavam, como eram compostas as avaliações, tais aspectos foram destacados nas falas dos entrevistados.

Contudo, um dos entrevistados afirmou que o conhecimento técnico-esportivo adquirido lhe possibilita desenvolver reflexões que permitem, inclusive, a análise crítica do esporte. Sua formação foi bastante tecnicista, no sentido de aprender as técnicas e não aprofundar as reflexões sobre o papel do esporte na sociedade, mas essa formação tecnicista lhe dá suporte para estabelecer estas críticas.

Dois entrevistados citaram as disciplinas de estágio, pois o contato com os alunos despertou-lhes a necessidade de ampliação do conhecimento pedagógico, e, ainda, a positividade deste contato os motivaram para a carreira docente. Gariglio (2010) destaca que os entrevistados citaram, em mais de uma oportunidade o afeto como aspecto determinante em sua formação, tanto dos professores da graduação para com eles como da relação com os alunos durante o estágio. A memória das situações afetivas lhes serviram de exemplo como componente importante no processo de elaboração da prática como professores.

Os entrevistados destacaram, ainda, experiências como a recreação e a organização de eventos como sendo marcantes em sua formação. Dois deles se formaram no sistema conhecido como 3 + 1, no qual durante três anos cursavam uma base comum e no último ano faziam disciplinas da licenciatura. Esta formação foi duramente criticada pelos entrevistados, especialmente quanto às disciplinas da área da educação. Argumenta sobre o distanciamento do bacharelado e da licenciatura no Brasil, em que, com frequência, as disciplinas da área da educação estão distantes, física e intelectualmente, da Educação Física. Não há intercâmbio entre os professores e os alunos se deslocam, literalmente, entre elas, buscando apenas obter os créditos necessários para a conclusão do curso.

Os entrevistados defendem também que havia um outro ambiente no departamento de Educação Física, onde se sentiam mais à vontade. A formação pedagógica parecia-lhes uma outra faculdade. Portanto, não se trata apenas do conteúdo estudado, mas de todo um aparato sócio-ambiental. Percebe-se ainda a maior valorização dada pelos alunos às disciplinas da área biológica, justificada sob a crença de maior status social. Novamente se percebe a prevalência de conhecimentos cognitivos-culturais sobre os didáticos-pedagógicos, segundo a classificação proposta por Saviani (2008).

Na fala dos entrevistados destaca-se a formação que aconteceu dentro da própria área da Educação Física em detrimento daquela obtida na faculdade de educação. À partir do conteúdo específico da Educação Física que o tratamento pedagógico seria trabalhado. Destaca-se também que a postura formadora dos professores na formação inicial influencia sobremaneira a atuação profissional dos futuros professores. Sob esta perspectiva, como os professores poderiam ensinar lutas, se não tiverem acesso a seu conhecimento específico no

Curso de Licenciatura em Educação Física e ainda nem a reflexão necessária sobre sua tematização didática-pedagógica na educação?

Nesse sentido, conclui Gariglio (2010) que é necessário aproximar as discussões da educação à Educação Física. Para isso, citando Bracht (2002), Gariglio (2010) afirma que precisamos transformar nosso “quintal” no “quintal” da pedagogia, ou, ainda, a pedagogia assumir nosso “quintal”, desafiando o campo pedagógico da Educação Física, sem o receio de “perder” nossa identidade.

Se o objetivo do ensino da Educação Física na escola é a de possibilitar acesso ao conhecimento sistematizado elaborado pela humanidade de forma a se posicionar criticamente frente a realidade, conforme prevê as DCE (PARANÁ, 2008) e de acordo com a abordagem crítico-superadora, é necessário se pensar sobre a formação política dos professores. Sob esta perspectiva, Silva e Neto (2012) entrevistaram seis professores que atuam em diversas instituições que têm função/relação política, com sindicatos, associações, entre outros, a fim de avaliar como o sentido político da educação se expressa na teoria e na prática destes professores.

Silva e Neto (2012) perceberam que, para a maioria dos professores, a militância política foi uma consequência, algo não planejado, mas para a qual se sentiram impelidos pelas situações sociais que estavam vivenciando. Contudo, os entrevistados falaram de seus professores que buscaram inculcar uma visão crítica com relação à sociedade, bem como de oportunidades vividas por conta da graduação que os inspiraram quanto à sua formação política, como a participação em eventos, congressos e cursos, entre outros.

Silva e Neto (2012) concluem que a graduação, de diferentes formas, influenciou na formação política destes professores, mas foi nas situações vividas que estes se tornaram agentes políticos.

Se a formação técnica é priorizada frente a uma formação política, há de se esperar que os conhecimentos técnicos das lutas estejam sendo abordados na formação inicial. Contudo, não é isso que demonstra os estudos de Santana (2009), o qual entrevistou três professores sobre sua experiência com lutas e o seu ensino na escola. Destes, dois afirmaram que tiveram disciplinas voltadas às lutas, porém, com baixa carga horária e nem sempre voltadas ao seu ensino na escola. Os mesmos afirmaram também terem tido vivências pessoais com lutas. Contudo, os três professores afirmaram que não trabalham este conteúdo por falta de conhecimentos técnicos. Os professores que estudaram lutas na graduação afirmaram que tiveram apenas capoeira.

Constata-se, com isso, que existe defasagem na formação inicial de professores sobre

o ensino de lutas na escola.

Ainda são raros os cursos de Educação Física que possuem em sua grade curricular alguma disciplina - obrigatória ou optativa - relacionada às lutas, resultando em certo distanciamento do professor de Educação Física do universo cultural das artes marciais em geral (Gonçalves Junior; Drigo, 2001, *apud*, LAGE; GONÇALVES JUNIOR; NAGAMINE, 2007, p. 1).

Há de se questionar se é viável o ensino de lutas na escola. Algumas experiências têm sido relatadas quanto ao êxito no ensino deste conteúdo. Em uma delas, Lage, Gonçalves Junior e Nagamine (2007) pesquisaram o ensino de Karatê-do às crianças de oito (8) anos de idade, e concluíram que estas reconheceram a importância do aprendizado deste conteúdo quanto à relação com a vida, aprendizado de culturas, de valores humanos e educação.

Esses estudos indicam que existem avanços para o ensino de lutas na escola, mas que ainda existem lacunas na formação de professores. Torna-se necessário, identificá-las a fim de subsidiar a construção de novas propostas e viabilizar o ensino de lutas na escola.

É necessário ainda avaliar como se dá a formação inicial, como se formatam os currículos, de forma a aumentar a compreensão e se buscar possibilidades para a superação do atual déficit na formação dos professores de Educação Física. No início do século XXI a formação inicial em Educação Física (junto com as demais áreas de ensino superior) passou por um grande embate e transformações decorrentes das mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, que resultou, entre outros, na separação curricular entre bacharelado e licenciatura. Espera-se, entre outras coisas, que cada modalidade permitisse maior qualificação, uma vez que o campo da Educação Física tem se demonstrado demasiadamente extenso. Contudo, o processo demonstrou-se conturbado, e suas consequências para o campo ainda estão sendo debatidas. Na próxima seção discute-se esse processo e suas consequências para a formação de professores de Educação Física.

1.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (BRASIL, 2002)

A formação inicial em Educação Física tem sofrido grandes alterações em curtos espaços de tempo, tendo em vista as alterações legais, sobretudo as ocorridas em 1987 e 2004. (BRASIL, 1987, 2004).

Chama a atenção em especial a última, pois foi a grande responsável por instituir a

divisão entre bacharelado e licenciatura, na qual os cursos de licenciatura podem ser concluídos em duas mil e oitocentas (2800) horas, o que significa a possibilidade de serem concluídos em apenas três anos, enquanto o de bacharelado possui carga horária mínima maior, três mil e duzentas (3200) horas, o que significa quatro anos de curso no mínimo.

Analisando esse processo, Veronez e Lemos (2013) discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, através da análise documental e bibliográfica, contextualizando as reformas públicas acontecidas na década de 1990, capitaniada pelos organismos internacionais, que colocavam como critérios reformas políticas como contrapartida à empréstimos concedidos, delegando as políticas públicas aos interesses destes organismos.

Desde a década de 1970 a Educação Física já sentia sinais do afetamento causado pelos interesses do mercado, quando uma comissão intitulada de “comunidade de especialistas” denunciavam uma suposta limitação imputada pela legislação normatizadora quanto ao curso de licenciatura plena, tendo em vista a expansão das possibilidades de sua atuação profissional. Assim, a Resolução nº 215/1987 (BRASIL, 1987) tratava da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, e a Resolução nº 03/1987 (BRASIL, 1987b) definia os conteúdos mínimos a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física, bacharelado e/ou licenciatura. Embora a Resolução nº 03/1987 (BRASIL, 1987b) possibilitasse que cada curso elaborasse suas ementas, denominação das disciplinas, carga horária, apenas respeitando as diretrizes, a maior parte dos cursos apenas implantaram as disciplinas estabelecidas na referida resolução.

As críticas feitas à esta legislação, e a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 – LDB (BRASIL, 1996) fez com que o Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha colocado em pauta a reformulação do parecer, convidando para isto as instituições de ensino superior, das quais vinte e oito (28) atenderam ao chamado. O resultado foi a elaboração do documento “Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: Justificativas – Proposições – Argumentações”, datado de 23 de abril de 1999. Esse documento foi encaminhado às Instituições de Ensino Superior (IES) para discussão, o qual propunha um currículo único, sem divisão entre bacharelado e licenciatura, no qual estariam previstas disciplinas de aprofundamento, nas quais o graduando poderia escolher sua área de atuação.

Esta discussão resultou no Parecer nº 138/2002 (BRASIL, 2002), absorvendo discussões feitas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Este parecer adotou a nomenclatura indicada pelo CBCE, dividindo o currículo em competências gerais e

competências e habilidades específicas. Embora o parecer tenha sido aprovado, a resolução que o efetivaria jamais foi aprovada. Pode-se observar no mérito desse parecer a vinculação às competências, habilidades e conteúdos associados às demandas neoliberais de qualidade, eficiência e resolutividade. (VERONEZ; LEMOS, 2013).

Cercada de polêmicas e pontos divergentes entre as diferentes instituições que participaram do processo, e na tentativa do CNE de abarcar todas elas, o documento acabou por não representar nenhuma, de forma que as instituições envolvidas não apoiaram seu formato final. A única instituição que apoiou na sua forma foi o Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, autarquia marcadamente corporativista e filiada aos interesses de mercado.

Formou-se, então, outra comissão responsável por redigir um parecer substitutivo ao de nº 138/2002. A referida comissão alterou o parecer, trocando os termos competências por conhecimentos e dividindo o currículo em três grandes áreas, sendo: Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimentos Identificadores da Educação Física e Conhecimentos do campo de intervenção, além de estipular um mínimo de 2800 horas e quatro anos para o Curso de Graduação em Educação Física. Foram definidos parâmetros de trabalho para essa comissão que, segundo os autores, impediram a revisão da divisão entre bacharelado e licenciatura, de forma que essa divisão, amplamente criticada no campo acadêmico da área, se mantivesse.

O CNE convocou uma audiência com o objetivo de selar um consenso em torno da produção desta nova comissão. Consenso este falsificado, já que houve, nesta audiência, posicionamentos contrários ao parecer, manifestados por conta do movimento estudantil da Educação Física (EXNEEF) e de representantes do meio acadêmico.

O Parecer nº 058/2004 (BRASIL, 2004), que efetivou este resultado, não trouxe grandes alterações ao parecer anterior, alterando apenas os termos competências por conhecimentos.

Veronez e Lemos (2013) concluem que com este processo reafirmou-se as diretrizes neoliberais, as quais buscaram transformar os curso de ensino superior em formadores para o mercado de trabalho, com objetivo de formar trabalhadores aptos para se enquadrar nas “novas” necessidades que o mercado demandaria.

Esse novo ordenamento legal pode ter causado impactos na formação inicial de professores. Conhecimentos das ciências humanas tiveram seu acesso diminuído, entre outros, pela própria diminuição da carga horária do curso de licenciatura frente ao de bacharelado (2800 horas contra 3200 horas). Não é correta a ideia de que o bacharelado deve priorizar

conhecimentos das ciências biológicas, enquanto que a licenciatura os conhecimentos das ciências humanas, contudo, há tradicionalmente certa tendência de se priorizar os conhecimentos das ciências biológicas nos cursos de bacharelado, tendência reforçada pela inserção do bacharelado em Educação Física na área de saúde, junto com outras áreas advindas das ciências biológicas.

As mudanças curriculares geraram debates, tendo em vista a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004a) para os cursos de graduação e a controversa atuação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Há diferentes compreensões sobre as competências relacionadas aos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. As atuais Diretrizes de Educação Física (Resolução CNE/CES nº 7/2004, BRASIL, 2004a) não utilizam o termo bacharelado. Segundo o parecer Parecer CNE/CES nº 255 (BRASIL, 2012), todos os egressos dos cursos de Educação Física são graduados, sendo que, aqueles que optaram pela formação em licenciatura estão também habilitados para atuar nas escolas, não exclusivamente, enquanto que os graduados sem licenciatura não estão habilitados a atuar na escola.

Os termos bacharelado e licenciatura são encontrados no parecer CNE/CES nº. 108/2003, modificado pelo parecer CNE/CES nº 184/2006 (BRASIL, 2006), o qual define a carga horária dos cursos de bacharelado, no qual a Educação Física é apresentada como parte do bloco Ciências Biológicas e Saúde, junto com Biomedicina, Ciências Biológicas, Economia Doméstica, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional.

Já as licenciaturas são regulamentadas pela resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Assim, o Curso de Licenciatura em Educação Física atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), devendo respeitar também o Parecer CNE/CES nº. 28/2001 (BRASIL, 2009a, p. 13), segundo o qual:

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas**

serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este total **não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos** de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior.¹⁰

Já o bacharelado atende à Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009 (BRASIL, 2009b), que indica uma duração mínima para o curso de bacharelado em Educação Física de 3200 horas. Segundo ainda este documento (BRASIL, 2009b, p. 1):

[...] os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários apresentados no Parecer CNE/CES nº 8/2007, da seguinte forma:

a) Grupo de CHM de 2.400h:

Limite mínimo para integralização de 3 (três) ou 4 (quatro) anos.

b) Grupo de CHM de 2.700h:

Limite mínimo para integralização de 3,5 (três e meio) ou 4 (quatro) anos.

c) Grupo de CHM entre 3.000h e 3.200h:¹¹[...].

Em diversos momentos o Ministério da Educação - MEC (BRASIL) se manifestou contra a ideia de que o licenciado poderia atuar somente na escola ou ambientes educativos (especialista) e que o bacharelado seria aquele que poderia atuar em todos os campos (generalista). Contudo, o MEC faz isso por meio de pareceres até hoje não homologados.

Com a ampliação da polêmica, inclusive no campo judicial, no qual profissionais e CONFEF (através dos Conselhos Regionais) disputam a possibilidade de atuação do licenciado na área não formal, o MEC acaba se abstendo dessa discussão, ao afirmar que legisla sobre a formação, e não sobre a atuação profissional, como se observa na nota técnica 387/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC (BRASIL, 2013, p.3), na qual se afirma que:

De acordo com o marco legal e normativo esclarecido no Item II.1 desta Nota Técnica, a Resolução CFE nº3/1987 encontra-se revogada. Com ela, **os cursos de Educação Física nas modalidades bacharelado e licenciatura plena podiam ser ofertados conjuntamente, de forma regular, até findo o prazo máximo para a adequação de DCN's determinado pelo CNE, ou seja, até 15/10/2005**. Logo, apenas os alunos ingressantes até esta data (15/10/2005) nos cursos de Educação Física estariam aptos a obter a graduação de 'Bacharel e Licenciado em Educação Física'. Após essa data (15/10/2005), o curso de Educação Física nas modalidades bacharelado e licenciatura passaram a representar graduações distintas, **sendo**

¹⁰ Grifos no original.

¹¹ Grifos nossos.

extinta a possibilidade de oferta conjunta dos cursos¹².

Além de demarcar de forma definitiva a divisão curricular em licenciatura e bacharelado, essa Nota Técnica ainda demarca a posição do MEC frente à polêmica do campo de atuação, (BRASIL, 2013, p. 3):

6. Esclarece-se que as competências para pronunciar-se sobre o exercício profissional cabe aos respectivos Conselhos Profissionais. Esta Secretaria do MEC é incumbida de pronunciar-se apenas sobre temas afetos à formação acadêmica, escapando às suas competências emitir pareceres sobre o exercício profissional, em especial sobre profissões regulamentadas, cujo exercício está submetido à fiscalização do respectivo Conselho Profissional.

Contudo, o currículo não deve se dissociar da realidade social e profissional, pois é função do ensino superior formar pessoas para atuar na sociedade, inclusive para atuação profissional. O CONFEF tem diferenciado o registro dos professores em licenciados e bacharéis, tentando impedir a atuação dos licenciados na área não formal/fora da escola, ação esta que tem sido considerada ilegal¹³, de forma que em três estados brasileiros o Ministério Público já se pronunciou proibindo essa diferenciação levada a cabo pelo CONFEF. Inclusive o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior (CNE/CES), já se pronunciou, mediante consulta do próprio CONFEF, através do Parecer CNE/CES nº. 400/2005, afirmando ser ilegal esta limitação da atuação profissional:

IV - É admissível que dois cursos que conduzam à licenciatura em Educação Física ensejem registros em campos de atuação diversos?

Resposta: Reitera-se aqui que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CES nº 1/2002. Portanto, todos os licenciados em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo receber registros em campos de ação diferentes. (BRASIL, 2005, p. 3).

Lê-se no mesmo documento ainda:

Desta forma, não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a discriminação do registro profissional e, portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física, através de decisões de Conselhos Regionais ou do Conselho Federal de Educação Física. Portanto, a delimitação de campos de atuação profissional em função da modalidade de

¹² Grifos no original.

¹³ Ver <<http://jus.com.br/artigos/18948/o-direito-do-licenciado-em-educacao-fisica-ao-livre-exercicio-da-profissao-em-quaisquer-das-areas-de-atuacao-profissional>>. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/carreiras2/empreendedor-individual/mpf-go-autoriza-licenciado-em-educacao-fisica-a-atuar-em-academias/>>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

formação, introduzida pelo artigo 3º da citada Resolução CONFEF nº 94/2005, assim como as eventuais restrições dela decorrentes, que venham a ser aplicadas pelos Conselhos Regionais de Educação Física, estão em conflito com o ordenamento legal vigente no país. (BRASIL, 2005, p. 4).

Se na Nota Técnica nº 387/2013 (BRASIL, 2004a) o MEC diz ser competência dos Conselhos Profissionais a inscrição e atuação profissional, estes não tem o poder de legislar, devendo seguir a legislação própria da profissão regulamentada, que no caso da Educação Física acontece pela Lei nº 9698/1998 (BRASIL, 1998), a qual não faz distinção entre licenciados e bacharéis (até por ser anterior à Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004a), afirmando apenas que, para inscrição nos Conselhos Regionais de Educação Física, é necessário o diploma de graduação reconhecido pelo MEC ou revalidado. Portanto, não há clareza, nem sob o ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004a), nem sobre o ponto de vista legal, sobre a distinção de saberes/conhecimentos/competências para bacharéis e licenciados. Significa dizer que os cursos de formação inicial, graduação, devem formatar seus projetos, e, os professores, preparar suas aulas, para uma realidade ampla e complexa, não concretizando um dos objetivos da separação curricular, ou seja, um maior aprofundamento nos conhecimentos e competências específicas para cada habilitação.

A indefinição sobre o perfil dos cursos de bacharelado e licenciatura gerou diversas dúvidas, portanto, quanto ao currículo da graduação em Educação Física. Santos Junior (2005) relata a alteração curricular sofrida pelos cursos após as reformulações da Diretrizes Curriculares Nacionais, que teriam como consequências: 1) Possibilidade de oferta de formações diferenciadas – licenciatura e bacharelado; 2) Extinção do currículo mínimo; 3) Organização do currículo pleno por áreas/campos do conhecimento – do ser humano, da sociedade, filosófico e técnico; 4) Áreas de formação básica e de aprofundamento; 5) Trabalhos de conclusão de curso; 6) Ampliação da carga horária (Quelhas, 2002; Kunz *et al.*, 1998, *apud* SANTOS JUNIOR, 2005, p. 76).

Assim imputa-se à Licenciatura em Educação Física menor período de integração curricular, embora o licenciado deva ter as mesmas competências que o bacharel (se tomarmos por referência a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004), (BRASIL, 2004a). Este quadro impacta na formação na medida em que não fica claro quais conhecimentos e competências se espera do licenciado e bacharel. Esses termos genéricos escondem, ainda, diversos problemas, pois o MEC pauta-se pela autonomia das instituições de ensino superior na constituição de seus programas, ou seja, nem todo bacharel possui a mesma formação, assim como nem toda licenciatura é igual. O MEC define integralização

curricular mínima, ou seja, as instituições podem propor cursos com maior carga horária. De fato, nas instituições de ensino superior pesquisadas no município de Curitiba-PR, que apresentar-se-á adiante, percebe-se a diferença de carga horária e período de integralização entre os cursos.

Percebe-se, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior (BRASIL, 2004a) permitiram bastante autonomia às instituições na produção de seus projetos político-pedagógicos e formatação dos currículos. Assim, não existe uma licenciatura em Educação Física, mas diversas licenciaturas, o mesmo acontecendo com o bacharelado. Portanto, não é apenas a habilitação que interfere no perfil do professor, mas o local no qual cursou a graduação pode também influenciar, sobremaneira, na sua formação.

Embora se permita certa autonomia na formatação dos cursos, sua formação é avaliada posteriormente através do Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE), que acaba por limitar a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES), já que, caso não obtenham bons resultados neste exame, sofrem sanções, que podem chegar até a não permissão de abertura de novas turmas ou o fechamento do curso.

Como reflexo disso, percebe-se que as licenciaturas nem sempre conseguem direcionar a formação para a atuação nas escolas. Sendo o currículo o resultado do embate de diversos interesses, pode haver uma simples adaptação por parte da instituição proponente, sem que de fato esta se comprometa com os objetivos das diretrizes. Das instituições pesquisadas por Santos Junior (2005), em uma constatou-se a baixa produção acadêmica e participação em eventos, currículo com caráter biologizante e esportivizado, falhas no currículo como falta de relação entre as disciplinas e os objetivos do curso, separação entre teoria e prática, entre outros. A estrutura curricular de um dos cursos pesquisados por Santos Junior (2005) tem-se mantido sem grandes modificações por mais de vinte (20) anos.

No conjunto geral das instituições, constatou-se a não tematização das abordagens teóricas da Educação Física, concepção tradicional de currículo, entendido como um rol de disciplinas, impedindo de se alterar o quadro de formação acrítica, no sentido de não perceber os condicionantes objetivos da sociedade. Santos Junior (2005, p. 111) conclui que torna-se necessário que a Educação Física não possa mais “insistir no equívoco histórico de não considerar o debate mais geral da área da educação”. O referido autor apresenta os princípios defendidos pelo VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais em educação, sendo:

[...] sólida formação teórica, intra e transdisciplinar, interação teoria e prática, a pesquisa como princípio formativo, gestão democrática e trabalho coletivo,

compromisso social, ético, político, articulação entre formação inicial e continuada, avaliação permanente e contínua dos processos de formação. (SANTOS JUNIOR 2005, p. 127-128).

Nesse sentido, os conhecimentos baseados na cultura, como prevêm as perspectivas críticas, podem ter menos espaço no currículo.

Ao analisarmos as DCE (PARANÁ, 2008), percebe-se a importância que tais conhecimentos obtêm, na medida em que se tornam conteúdos a serem ensinados na escola. Em diversos momentos se comenta sobre a necessidade do ensino das origens das lutas, suas culturas e “filosofias”¹⁴.

Observa-se, na Educação Física, a dicotomia entre os conhecimentos “práticos” dos elementos da cultura corporal, que para as DCE (PARANÁ, 2008) são: esporte, dança, lutas, jogos e brincadeiras e ginástica, e os princípios teóricos relacionados ao seu ensino na escola. Esta dicotomia se reproduz nos currículos dos cursos de formação inicial, na medida em que priorizam os conteúdos culturais-cognitivos ou os pedagógicos-didáticos (SAVIANI, 2009). Refletem, também, no currículo dos professores destes cursos, pois são eles que efetivam o processo de apropriação destes conteúdos com os alunos de graduação.

Para que os currículos da graduação possam prever os conhecimentos necessários aos professores em formação, torna-se necessário debaterem-se quais são estes conhecimentos e em quais perspectivas se desejam que eles sejam produzidos e incluídos na formação inicial, sendo este o tema do próximo capítulo.

¹⁴ É comum se utilizar os termos filosofia e história quando se fala de lutas, porém não foram encontradas obras que se dediquem a discutir de que maneiras as lutas poderiam de fato se relacionar com a filosofia ou a história. Estes termos costumam ser utilizados para definir princípios éticos e morais (no caso da filosofia) e o percurso histórico, muitas vezes descrito como sequência de fatos históricos, sem de fato se preocupar com o rigor e método que a pesquisa histórica necessita.

CAPÍTULO 2

O CONHECIMENTO ESCOLARIZÁVEL, AS TEORIAS CRÍTICAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física enfrentou, a partir da década de 1980 do século passado, o desafio de se reavaliar enquanto componente curricular na escola, já que sua inserção no ambiente escolar até então se pautava em práticas descontextualizadas com o papel da escola. Iniciaram-se discussões sobre qual seria o conhecimento que esta disciplina deveria contemplar, rompendo com o paradigma de uma atividade extraordinária ao currículo, pautada apenas pela prática de atividade física. Em outras palavras, para garantir sua especificidade e seu espaço no currículo, deveria a mesma ser revista enquanto disciplina escolarizável.

Assim, diversas abordagens teóricas apontam pressupostos para o desenvolvimento da Educação Física na escola, como a perspectiva crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), da saúde renovada (GUEDES; GUEDES, 1997; NAHAS, 2006) e a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), entre outras. Palafox e Nazari (2007) pesquisaram a produção teórica na Educação Física encontrando mais de quinze diferentes abordagens teóricas. Estas não são necessariamente complementares, mas demarcam posições políticas e científicas dentro do campo da Educação Física.

De uma prática de atividades físicas que busca desenvolver uma série de valências físicas a uma disciplina responsável por tematizar um determinado tipo de conhecimento, era este o percurso que tentava se estabelecer. A dificuldade em obter êxito neste sentido se relaciona com a própria dificuldade que a Educação Física tem de se definir. Seria ela uma ciência? Uma disciplina acadêmica? Qual seria seu objeto de estudo? (BRACHT, 1996).

Essas questões se encontram em debate permanente. Contudo, hoje se defende amplamente que a Educação Física seria a área de conhecimento que tematiza elementos da cultura corporal, ou cultura corporal do movimento, sendo esta a perspectiva presente nas DCE (PARANÁ, 2008) e nos PCN (BRASIL, 1997). Contudo, este termo é bastante amplo. Como selecionar e quais seriam os conhecimentos desta cultura corporal a serem desenvolvidos na escola? Quais os objetivos almejados para a Educação Física na escola com o desenvolvimento desses conhecimentos?

Sendo essas as questões balizadoras das discussões deste estudo, neste capítulo faz-se uma breve retomada das ideias pedagógicas sobre a educação e o papel da escola, discutindo as teorias críticas na Educação Física para, por fim, discutir as lutas enquanto conhecimento escolarizável.

2.1 DOS CONHECIMENTOS DE QUE TRATA A ESCOLA

Para se discutir o papel dos conhecimentos sobre as lutas na escola faz-se necessário primeiro pensar sobre o próprio papel da escola, tendo em vista que as disciplinas não são (ou não deveriam ser) aspectos isolados de toda a função social da escola. Em outras palavras, quem ensina algo, não ensina apenas para alguém, mas ensina de acordo com objetivos, tendo em vista algo maior do que o simples se apropriar do conteúdo ensinado. Assim, neste capítulo, pretende-se retomar algumas das ideias sobre educação e escola, buscando reflexões que permitam aprofundar a questão aqui proposta: Qual deveria ser o papel da escola, ensinar ou educar? Entendendo-se que esta discussão subsidiará a discussão das potencialidades do conteúdo lutas na escola.

É comum os professores reclamarem que a escola está sobrecarregada, entre outros fatores, por ter de cumprir o papel da família, que seria educar. Percebe-se nestas falas a concepção de que o papel da escola seria apenas transmitir uma série de conhecimentos, e que para estes professores, assimilar estes conhecimentos é diferente de se educar alguém. Se o objetivo de tais conhecimentos não seria educar, se é que isso é possível, então qual seria o objetivo de se assimilar tais conhecimentos? A resposta está presente nos projetos políticos pedagógicos, conforme indica Fensterseifer e Gonzáles (2007, p. 31) “uma afirmação bastante comum, recorrente nos Projetos Político-Pedagógicos, é o de que devemos ter claramente definida a ‘concepção de mundo, de sociedade e de homem’ que baliza nossa intervenção pedagógica.” Em outras palavras, precisamos ter claro que tipo de sujeitos a escola pretende formar, de forma a indicar quais conhecimentos são pertinentes a este fim, embora, se saiba que nem sempre se organiza o currículo e se selecionam os conteúdos a partir de uma reflexão profunda sobre o papel da escola na formação do indivíduo.

A escola não pode tematizar todo o conhecimento produzido pela humanidade. As escolhas de quais conteúdos serão estudados e de que forma, são decisões, sobretudo políticas, as quais perpassam a visão de mundo, bem como a percepção de qual o papel da escola na sociedade. Portanto, estão também decisões ideológicas.

Diversas tendências pedagógicas estão presentes ao longo da história da escola, coexistindo e influenciando a realidade escolar, assim como ocorre muitas vezes, do professor criar seu próprio imaginário a partir de um emaranhado de experiências relativas a estas concepções.

Neste sentido, Libâneo (2005a, p. 4) mapeou algumas das principais tendências pedagógicas, descrevendo-as quanto aos seus respectivos recortes de conteúdos, quanto a sua compreensão do papel do professor e da aprendizagem, indicando que:

Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

Mesmo que a formação do professor possa ser progressista, a escola ainda se configura como um espaço tradicional. Não basta, portanto, que o professor opte por teorias críticas, se as condições materiais e de organização da escola não lhe permitirem efetivar suas escolhas. Surge, então, um grande dilema na educação

Ai o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista a realidade é tradicional [...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor (Saviani *apud*, LIBÂNEO, 2005a, p. 4).

Como indica Libâneo (2005a), optar por uma tendência crítica significa assumir uma batalha. Porém, para que o professor possa assumir tal postura é necessário que ele mesmo tenha uma formação que lhe possibilite compreender a importância da escola frente à organização social, e ainda se posicione quanto a este papel.

Ao considerar-se a tendência crítico social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2005a), o professor tem a responsabilidade de selecionar o conteúdo, pois este, em tese, tem formação para avaliar os conteúdos que são relevantes, porém ao tratá-los com os estudantes deve relacioná-los à realidade social dos mesmos, construindo, assim, a práxis, a dialética entre a teoria e a prática.

Neste sentido, ao discutir a tendência crítico-social dos conteúdos, quanto à seleção dos conteúdos, Libâneo (2005a, p. 30) descreve que:

São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não

simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social.

Porém, quais são os conteúdos selecionados pelos professores? É comum o discurso de que a escola ensina e não educa, como se ambas as possibilidades estivessem dissociadas. Ao não perceberem o papel formativo da escola, que se expressa pelo bordão “educação vem de casa”, os professores afirmam que os alunos estão chegando à escola cada vez mais “mal-educados”, e que se sentem sobrecarregados porque “além de ensinar ainda tem de educar”¹⁵. Nessa direção, ensinar vincula-se com a transmissão de conhecimentos específicos das áreas de estudo dos professores.

Percebe-se, nas falas dos professores, a compreensão de que educar seria algo mais amplo que ensinar, onde educar remete as formas de se portar na sociedade enquanto que ensinar é dominar determinados conhecimento e habilidades.

Para Tonet (2005, p. 222), a natureza essencial da atividade educativa “[...] consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade”. Ao mesmo tempo, o autor aponta que as questões político-ideológicas burguesas tentam impedir o desenvolvimento de uma educação que possa contribuir para a ruptura da ordem social capitalista. Isso se evidencia, nas políticas educativas, com o discurso da educação democrática, participativa e pela defesa da formação da cidadania crítica, limitando-se à emancipação política.

Neste estudo, portanto, o termo educar será usado no sentido de formação humana, enquanto o ensinar no sentido de possibilitar o acesso a conhecimentos específicos.

2.1.1 De Rousseau à Saviani...

Buscando-se ampliar a compreensão entre o papel da escola e a posterior seleção de conteúdos, propõe-se iniciar a reflexão em Rousseau (1995). Esta escolha se dá não porque não existam teorias ou ideias anteriores, as quais possam contribuir com a discussão aqui proposta, mas pelo entendimento de que é a partir do século XVI e XVII que a humanidade começa a sair do mundo da magia, do misticismo, e começa a fundar as bases do iluminismo, da busca da compreensão pela razão, do fortalecimento e florescimento da ciência, que

¹⁵ Trata-se de comentários ouvidos reiteradamente pelo autor ao longo de sua experiência no ensino e na formação de professores, porém não sistematizados em forma de entrevista e/ou dados de pesquisa.

culminaram em um novo tipo de educação, tendo a escola como instituição que se tornaria legítima como local de educação (ou de ensino?), assumindo uma função que até então se relegava à família e à religião, sendo que a obra “Emílio ou Da educação” (ROUSSEAU, 1995) traz vestígios importantes deste momento histórico.

Nesta obra, Rousseau (1995) apresenta uma ruptura na ideia de educação do sujeito burguês que se defendia até então, propondo que esta devia se dar além da educação familiar. Embora Rousseau (1995) defenda a importância da mãe na educação, acredita que esta deva se dar além da família.

Nesse sentido, distingi três tipos de educação: a quem vem da natureza, dos homens ou das coisas.

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1995 p. 11).

Comparando a um arbusto, Rousseau (1995) afirma que a sociedade age por moldar o indivíduo, assim como a cultura e a ação do homem podem mudar o crescimento de uma planta. Mas tão logo cesse a influência do homem, a planta retoma seu curso natural. Acredita Rousseau (1995), portanto, que a ação da sociedade serve para controlar os homens, porém não é capaz de mudar a sua natureza. Há, portanto, duas opções: uma educação que tente inibir ou controlar a natureza do indivíduo frente aos interesses da sociedade, ou a educação que permita ao homem se desenvolver de acordo com sua própria natureza. Na primeira opção, o indivíduo se “sacrifica” frente aos interesses da sociedade, no segundo ele se resolve na sua individualidade. Contudo, na primeira ele se torna mais útil à sociedade, quanto à segunda interessa mais a ele mesmo.

Sob outra perspectiva conceitual, epistemológica e histórica, Adorno e Horkheimer (1985), discutem que a razão, ou a forma como a sociedade moderna se desenvolveu a partir dela, levaram os sujeitos a se tornarem “coisas”, onde através da técnica afastam-se da possibilidade de se desenvolver como indivíduos únicos, tornando-se iguais em nome do novo “Deus”, o mercado. Abrem mão de sua individualidade para tornarem-se os sujeitos desejados pela sociedade. Assim como Rousseau (1995), Adorno e Horkheimer (1985) percebem algo de danoso ao indivíduo nas influências sociais.

Dividido entre atender a sua natureza, ou atender aos homens, que para Rousseau (1995) são sentidos contrários, o sujeito burguês acaba não fazendo nem um nem outro. Nesse sentido, Rousseau (1995, p. 14) diz que: “Assim, combatidos e hesitantes durante toda a nossa

vida, nós a terminamos sem ter podido acordar-nos conosco, e sem termos sido bons para nós nem para os outros”.

Muitos acreditam que o papel da escola hoje seria formar os sujeitos para o mercado de trabalho. Nos discursos pró-educação estão argumentos como se ter uma boa profissão e um bom emprego, atrelando à escolarização a maior possibilidade disto ocorrer. Embora, de fato, seja uma necessidade de sobrevivência em uma sociedade capitalista, na qual dificilmente alguém terá condições de ser “feliz” se não tiver acesso aos bens e serviços básicos como moradia, alimentação, saúde, nega-se a possibilidade para uma formação que não seja para a adaptação. Nega-se a possibilidade de um sujeito emancipado como desejam Adorno e Horkheimer (1985) ou feliz como deseja Rousseau (1995, p. 15) que diz:

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar.

Ao contrário do que propõe Rousseau (1995), a formação muitas vezes buscada ou defendida pelos professores é aquela que podemos entender como ensino, ou seja, aquela baseada na transmissão de conhecimentos selecionados de forma quase aleatória, e com pouca relação com a vida cotidiana¹⁶, configurando-se como um conglomerado de conceitos, teorias e fórmulas, é a expressão da sociedade baseada na razão, na valorização da técnica e da razão científica.

As luzes que libertariam o homem tornaram-no escravo de um saber que não mais lhe pertence. Igualados pelo estatuto da dominação e homogeneizados pelo mercado, os homens não têm espaço para a crítica. Uma sociedade alienada abraça um mercado acéfalo. O conhecimento imparcial forja a indiferença. Está pavimentado o caminho para a barbárie, e todas as suas expressões (BORGES, 2011, p. 106).

Destaca-se, nesta passagem, o termo conhecimento imparcial baseado na ideia de positivismo da neutralidade da ciência, que acaba por manter ocultas as intencionalidades presentes em cada conhecimento e na forma como este é abordado. Ao dizer que seu papel é ensinar, o professor veste-se deste discurso de imparcialidade, como se o conhecimento em si fosse a verdade pura, e por si só suficiente.

¹⁶ Durante as aulas na graduação costumo questionar aos alunos sobre qual o uso que se pode fazer da fórmula de Baskara. Embora muitos saibam descrever esta fórmula, apenas um ou dois, quando muito, de cada turma de trinta alunos, são capazes de exemplificar uma forma de uso para este conhecimento.

Esta formação, levada a cabo não só, mas de forma bastante eficiente pela escola, acaba sendo prejudicial não só ao indivíduo, mas a própria sociedade, pois é sobre esta base que se assenta a barbárie, como indicam Adorno e Horkheimer (1985).

Ao contrário, Rousseau (1995) reconhecia a necessidade de se educar para a vida “quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem-educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (ROUSSEAU, 1995, p. 16).

Embora não descarte a função da educação tendo em vista a formação da sociedade, suas análises remetem à educação do indivíduo. Mas quanto à sociedade como um todo, seria possível mudá-la? Qual seria o papel da educação para esta mudança?

Ao longo da história das ideias sobre educação encontraremos posições diversas. De um lado temos aquelas que não acreditam nesta mudança ou simplesmente não incluem esta possibilidade em suas análises, conceituadas por Saviani (2008) como tradicionais e as crítico-reprodutivistas. Estas tem como foco o indivíduo, como se este não dependesse da estrutura social ou suas análises indicam as contradições da escola e da sociedade, mas acabam por impedir uma mudança significativa, e de outro lado àquelas que não apenas acreditam nesta mudança como defendem a escola como agente da mudança, as teorias críticas.

Durkheim (1965) acredita que a sociedade molda as pessoas, onde as consciências sociais moldam os indivíduos, e não são os indivíduos, através de suas consciências individuais que moldariam a sociedade. Portanto, o papel da escola seria adaptar o indivíduo a esta sociedade, de forma que ele se integre nas suas formas de funcionamento. Para Durkheim (1965), a divisão de papéis na sociedade é natural e necessária, assim, cada indivíduo deve ser formado para que assuma seu papel. Existem consensos sociais, que podem se alterar de sociedade para sociedade, e que definem as relações sociais dentro de uma sociedade. O indivíduo, naturalmente egoísta e antissocial, deve passar por um processo educativo para que se torne social, para que compreenda e se adapte aos consensos sociais estabelecidos. “É preciso que pelos meios mais rápidos e precisos, ela sobreponha o ser egoísta e associal que acaba de nascer, um outro ser capaz de submeter-se à vida moral e social. Eis aí a obra da educação” (DURKHEIM, 1965, p. 11).

Embora exista um avanço, pois, para Durkheim (1965), a sociedade e as posições sociais não se estabelecem de acordo com uma vontade divina, mas sim por mecanismos sociais estabelecidos nas relações entre os homens, ainda não prevê a possibilidade de mudança destas estruturas, aceitando as diferenças como naturais. A escola seria, portanto, o

local para que ocorra esta socialização, no sentido do indivíduo adaptar-se à sociedade, e o papel do professor seria mediar este processo de aquisição e construção de consensos sociais, não sendo, portanto, a mera transmissão de conhecimentos, mas a aquisição de comportamentos e atitudes dos alunos para atuação e inserção na sociedade.

Já para os pragmatistas, tendo como um de seus representantes John Dewey (1859–1952), o conhecimento deve ser útil, tem uma razão e uso imediatos. O próprio termo pragmatismo indica isto, pois *pragma* significa ação. Para estes pensadores, a ciência e o conhecimento não se relacionam com a política. A ciência e o conhecimento são puros, sem objetivos e ideais, e, portanto, deve-se conhecer a realidade como ela é. Neste sentido, o conhecimento válido é aquele que é útil. Os conhecimentos a serem ensinados na escola são aqueles que terão utilidade prática. Completamente distante do pensamento de Rousseau (1995) que vê na educação a necessidade de se formar um indivíduo completo “feliz”, ou de Adorno e Horkheimer (1985), que busca o sujeito emancipado, para os pragmatistas, especialmente para Dewey (1959), a educação deve basear-se na comunicação, no estudo dos signos, buscando construir respostas práticas.

Dewey (1959) avança na medida em que pretende tirar do professor o centro do processo educativo e invoca os alunos a serem mais ativos no processo. O conhecimento se construiria a partir da troca de experiências, da reflexão sobre os problemas encontrados, e não seriam mais aqueles selecionados apenas pelo professor, sem uma relação direta com a realidade social no qual está sendo usado. Este pensamento influenciou mais tarde o movimento conhecido no Brasil como escola nova.

Se, por um lado, este pensamento parece atraente, pois parece garantir um maior sentido para a educação sob o ponto de vista do aluno, este movimento teve consequências negativas sobre a escola e a educação. Perdeu-se a referência dos conteúdos, dos conhecimentos que deveriam ser necessários para se garantir o acesso ao conhecimento por parte dos alunos. Cerrada na própria experiência do aluno, a educação já não sabe mais muito bem aonde quer chegar (SAVIANI, 2008).

Este quadro se agrava com o neo-pragmatismo. Os neo-pragmatistas pretenderam ir além do que propunham os pragmatistas. Para estes autores, o pragmatismo é uma construção de um discurso sobre a realidade, e não a realidade em si. Neste sentido, para Rorty (2007, p. 52, *apud* MASSON, 2013, p. 238), a objetividade é substituída pela noção de intersubjetividade. “[...] só podemos comparar linguagens ou metáforas umas com as outras, e não com algo além da linguagem, chamado ‘fato’”.

Portanto, não seriam os dados concretos, empíricos, que determinariam a realidade, mas a interpretação que se faz sobre estes dados. Assim, a verdade é construída no consenso, sendo este elaborado pela relação de intersubjetividades. O dado concreto não é o determinante, assim como se entendia no pragmatismo, pois, “qualquer coisa pode parecer boa ou má, ao ser recontextualizada, ao ser redescrita” (Rorty, 2007, p. 52, *apud* MASSON, s/d, p. 6).

A escola seria, então, o espaço para que esta troca de subjetividades e a construção destes consensos se concretizassem, e o professor seria o mediador destes processos. Percebe-se então um discurso conformista, pois é fruto da relação entre intersubjetividades, e não construída por um conflito de classes, como propõe, por exemplo, Marx (1844, 2008).

Já para a corrente crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2008), a escola não poderia ser diferente do que é “[...] o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola” (SAVIANI, 2008, p. 30).

Para os estruturalistas a sociedade é composta de estruturas que não se alteram. Podem ocorrer reajustes nestas estruturas, mas elas não se modificam. Assim, a escola seria um local de reprodução. Por mais que os professores se esforcem para construir mudanças, elas efetivamente não ocorrem, pois a coerção da estrutura acaba por fazer com que a escola reproduza a estrutura da sociedade como está.

Embora não neguem a possibilidade de mudança social, Bourdieu e Passeron (1975) apresentam o conceito de campos que ajuda a identificar como este processo de reprodução social ocorre. Nos campos os agentes envolvidos compartilham de um capital simbólico, cultural e social. Assim, sujeitos no campo da educação compartilham e se apropriam de uma linguagem própria, normas de conduta, posições dentro da organização do campo. Mais que isto, os sujeitos só conseguem se relacionar dentro de um campo se possuir o capital simbólico, cultural e social deste campo. Na medida em que o campo engloba ou repele posturas, linguagens, práticas de acordo com seu capital cultural e simbólico, novas formas de comportamento tendem a ser reprimidas, tornando mais difíceis as mudanças.

Quando muitos professores se queixam que os alunos não respeitam mais a escola, que não aprendem os conteúdos e não respeitam as regras da escola, podem estar se referindo ao fato de que estes alunos não adquiriram o capital simbólico, social e cultural que envolveria a escola. Além disto, é possível mesmo que os alunos nem mesmo desejem participar deste campo. Com efeito, aqueles que se adequam ao *habitus* deste campo costumam progredir, enquanto aqueles que não se adequam acabam sendo expulsos, o que ajuda a entender os altos

índices de evasão escolar e o fracasso da educação pública, principalmente se analisarmos os índices do ensino médio.¹⁷

A partir deste conceito, vem à tona uma contradição, pois, os alunos ao resistirem ao sistema escolar, na medida em que não se adaptam na escola, diminuem a possibilidade de superação de sua condição social e de mudança social, pois seria justamente o conhecimento um dos alicerces necessários para se construir uma mudança social. Ao se negarem a se adaptarem na escola, os alunos são excluídos, o que, por sua vez, auxilia a sociedade a continuar se reproduzindo da atual forma, pois, para Saviani (2008, p. 6) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Excluir parte da população, principalmente aquela economicamente mais pobre, do processo de escolarização, é uma ferramenta eficiente para a manutenção do *status quo*.

Bourdieu e Passeron (1975) indicam limites para que a escola promova transformações sociais. Os discursos que nela se inserem como revolucionários ou que defendem a possibilidade de uma mudança social acabam apenas por dissimular a função que a escola ocupa: a da reprodução da sociedade através de uma violência simbólica.

Althusser (1985) contribui com este raciocínio, pois, para ele, a escola é um aparelho ideológico do estado, garantindo ao sistema capitalista dois dos mais importantes elementos para a reprodução da força de trabalho: reprodução das habilidades e reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida.

Quando os professores afirmam que seu papel é o de ensinar e não o de educar, abrem mão da possibilidade de mudar a função social que a escola tem cumprido. Apenas ensinar, principalmente sob um modelo tradicional, de repasse de conteúdos, trata-se de se adequar ao campo como ele têm se configurado, e adaptar também os alunos a este campo, cumprindo o que Althusser (1985) previu, a escola como aparelho ideológico do estado.

Haveria, portanto, chance de mudança para a escola? Bourdieu e Passeron (1975) apontam uma possibilidade ao indicarem que um campo também é determinado por lutas internas, e que o professor, e também os alunos, poderiam entrar na luta por sua reconfiguração, já que só aqueles que incorporam o *habitus* do campo são capazes de jogar o jogo e acreditar nele, e que o campo é uma configuração de relações objetivas entre posições ocupadas por agentes ou instituições.

¹⁷ Ver <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evacao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19775>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

Gramsci (2004), por outro lado, acredita que a escola tem o papel de formar intelectuais orgânicos, e estes poderão guiar a classe trabalhadora rumo a uma mudança na sociedade. Assim, seria papel do professor trabalhar para formar o intelectual orgânico, ou seja, aquele que surge no seio da classe que representa. Para Gramsci (2004, p. 44), o papel do professor é crucial e ativo, pois,

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Se o professor é aquele que tem condição de fazer esta mediação, sendo que sua atuação como educador é fundamental para que as mudanças ocorram, certamente poderá contribuir para a realidade contrária, pois, de acordo com Gramsci (2004, p. 44),

Se o corpo docente é deficiente e o nexó instrução-educação é abandonado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporalidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico.

É isso que acontece quando apenas “se ensina”, na perspectiva da transmissão de conteúdos sem a devida reflexão e contextualização. Esse processo de ensino, no sentido da repetição e da mecanização, pode contribuir para “coisificar” os alunos. Neste sentido, os autores da teoria crítica chamam a atenção para a dialética da razão, onde a técnica acaba por aprisionar a humanidade, ao invés de libertá-la.

A razão que libertou a humanidade da era da magia, acabou por se tornar uma nova forma de doutrinação, de manter a humanidade sob o controle. Um dos principais mecanismos para este controle seria a técnica. Esta interessa extremamente ao sistema capitalista, pois é ela que garante a transformação da natureza sob os princípios capitalistas, ou seja, do rendimento, da eficácia. Se o sistema capitalista dividiu a humanidade entre proprietários dos meios de produção e a classe que vende sua força de trabalho, a técnica teria feito da humanidade a própria máquina de produzir.

Neste caminho, se a escola apenas reproduz esta técnica, não faz mais do que adaptar os seres humanos a esta lógica, coisificando-os. A técnica conforma formas de pensar, de agir, tornando todos iguais entre si, guiados não mais pelo Deus das religiões, mas pelo Deus

mercado: “inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Embora o discurso destes autores tenha um tom pessimista, Adorno e Horkheimer (1985) não negam a possibilidade de mudança, para a qual a escola poderia contribuir se tornando um local onde as pessoas pudessem se libertar da influência homogeneizadora exercida principalmente pela indústria cultural. Ao permitir que as pessoas tivessem experiências diversificadas, que criassem e experimentassem a partir de suas próprias subjetividades, poderia se ter uma possibilidade de mudança.

A escola, ao oferecer (impor) conhecimentos específicos, pré-selecionados dentro de uma determinada lógica, contribui para a adaptação dos alunos à sociedade. O ensino, portanto, seria mais um agente de conformação à ordem vigente. Diferente disto, a educação, no sentido de explorar os sentidos e de oferecer margem às novas criações, poderia atuar como agente emancipador dos sujeitos.

Contudo, essa valorização da experiência individual não deve ser confundida com os princípios do movimento conhecido como escola nova. Saviani (2008), ao fazer um estudo sobre as ideias pedagógicas, demonstra que este movimento acabou por esvaziar a escola de conhecimento, aprofundando a divisão entre as escolas burguesas bem equipadas e preparadas das escolas proletárias.

Ao discutir o que ele chama de teorias críticas e não críticas descreve a escola tradicional, na qual o professor deveria transmitir, a partir de uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos (SAVIANI, 2008, p. 6). Destaca, ainda, que esta escola, que nasce do ideal de democracia burguesa, na qual os cidadãos precisam de conhecimento para serem “livres”, a marginalização nasce da falta de conhecimento, e seria, portanto, o papel da escola resolver este “desvio”. Este modelo não obteve sucesso, pois nem todos conseguiam entrar nesta escola e se adaptar a ela, e mesmo os que conseguiam e eram bem-sucedidos se ajustavam à sociedade que se pretendia consolidar.

Das críticas a este modelo nasceu o movimento conhecido como escolanovismo. (SAVIANI, 2008, p. 7). A grande descoberta foi que cada aluno é um ser único, e que a educação pode superar a marginalidade pela “função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento e aceitação dos demais pelos demais” (SAVIANI, 2008, p. 8). O professor não seria, portanto, aquele que apenas transmite o conhecimento, a cultura de forma escalonada, mas um estimulador e orientador da aprendizagem, a qual teria como sujeito principal o próprio aluno.

Importante destacar que, embora sedutor, o ideal da escola nova acabou por diminuir a qualidade da escola pública, pois sob o discurso de respeitar as diferenças os professores tornaram-se menos exigentes na disciplina e na exigência pelo aprendizado dos conhecimentos, sem conseguir dotar a escola do ambiente e condições necessários previstos pela Escola Nova, enquanto que a elite teve um ganho de qualidade, pois esta conseguiu equipar e preparar suas escolas para esta nova concepção de ensino (SAVIANI, 2008).

Outra tendência é a pedagogia tecnicista. Se na pedagogia tradicional o importante era aprender, na escola nova era aprender a aprender, para a tecnicista o importante é aprender a fazer. Assim como no sistema produtivo, onde ocorreu uma mudança significativa do artesanato para as fábricas, pois o artesanato dispunha das ferramentas conforme seu uso, e na fábrica é o operário que é disposto de acordo com a divisão da produção, a técnica comandaria o funcionamento da escola e os professores e alunos, como secundários, seriam dispostos em função destas. A escola se burocratiza e perde sua especificidade. Misturadas com as influências anteriores, esta pedagogia gera um quadro de fragmentação, heterogeneidade e distorção das teorias gerando um quadro caótico na escola. “A ampliação das vagas tornou-se irrelevante face aos altos índices de evasão e repetência” (SAVIANI, 2008, p. 15).

Toda ação de ensino é uma ação educativa e traz consigo uma determinada posição política, mesmo que os sujeitos nela envolvidos não se percebam disso ou de quais interesses a escola tem atendido. Dentro dos diversos limites que a realidade escolar contemporânea impõe, torna-se fundamental se repensar sobre o papel da educação e dos mecanismos que a rege, principalmente se se almejam atender os projetos políticos-pedagógicos e discursos, quando se defende que a escola deve formar sujeitos autônomos, emancipados, que deve contribuir para a construção de uma sociedade de direitos iguais e respeito às diferenças.

Neste contexto, a Educação Física vem se repensando e avaliando na escola há pelo menos vinte anos¹⁸, buscando superar o modelo esportivizado e tecnicista frente a uma formação humana, emancipada. As lutas, ao possibilitarem a compreensão do contexto histórico e cultural que as conformam podem ser um importante componente neste processo.

¹⁸ O período de redemocratização no Brasil é descrito por Darido (2001) como um período de grande produção teórica na Educação Física questionando sua função na escola. Contudo, ao longo de sua história, diversos debates ocorreram sobre sua função.

2.2 DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA EMANCIPAÇÃO HUMANA

A Educação Física é uma área de conhecimento relativamente nova, com seus primórdios no Brasil sendo relacionados à introdução dos métodos ginásticos europeus no final do século XIX.

Ao longo de sua história, diversas concepções¹⁹ de Educação Física têm disputado a hegemonia no campo, deixando com isto marcas nos currículos, tanto das escolas quanto nos cursos de formação, como nas orientações oficiais e, principalmente, na formação dos professores. (BETTI, 1992, 1996; BRACHT, 1996; KUNZ, 1994, 2001).

A partir do movimento renovador da década de 1980 do século passado foram originadas diversas concepções de Educação Física. Analisando a produção teórica da área, Palafox e Nazari (2007) mapearam onze concepções, as quais são denominadas da seguinte forma: três de não propositivas, seis de propositivas não sistematizadas e apenas duas de sistematizadas. As concepções denominadas de sistematizadas são: Abordagem da aptidão física/saúde, proposta por Araújo e Guedes, e a crítico-superadora, proposta por um Coletivo de Autores (PALAFOX; NAZARI, 2007, p. 7).

Duas dessas abordagens foram consideradas críticas ou progressistas: a crítico-emancipatória e a crítico-superadora (HERMIDA, MATA e NASCIMENTO, 2010, p. 6).

Essas abordagens denominadas críticas ou progressistas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada as transformações sociais, econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais (DARIDO, 2001, p. 12).

A abordagem crítico-superadora, escolhida como fundamentação das DCE (PARANÁ, 2008), fundamenta-se, por sua vez, na abordagem histórico-crítica (HERMIDA, MATA, NASCIMENTO, 2010). Dessa maneira, demarca uma opção política e teórica, pautada na superação da sociedade capitalista tendo por fundamentação o materialismo histórico-dialético.

Hermida, Mata e Nascimento (2010, p. 8-9), analisando a relação entre a abordagem crítico-superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica, identificam alguns pontos de aproximação teóricos e metodológicos entre ambas, sendo:

¹⁹ Na literatura ora chama-se de abordagens teóricas, ora de concepções. Neste trabalho ambos são compreendidos como sinônimos.

- A proposta de construir uma pedagogia/abordagem que avance para além das teorias de reprodução e possa contribuir no processo de transformação social;
- A opção em favor da classe trabalhadora;
- A organização do conhecimento de forma a possibilitar ao aluno se apropriar do conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade;
- Ter como base epistemológica o materialismo histórico-dialético;
- Assumir do ponto de vista ideológico, a busca pela superação das desigualdades que caracterizam as sociedades divididas em classe.

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2005), teve grande impacto no meio acadêmico e na formação de professores no Brasil. Sem dúvida, sua extensa produção auxiliou no avanço do campo teórico da educação no Brasil. Contudo, alguns autores, como Tonet (2005), indicam limites na obra de Saviani. Torna-se importante, neste momento, analisar essas críticas, de forma a possibilitar a análise da abordagem crítico-superadora, das DCE (PARANÁ, 2008) e das ementas dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Teria a abordagem crítico-superadora, adotada pelas DCE (PARANÁ, 2008), herdado os limites da obra de Saviani (2005)?

Uma das questões centrais presentes na obra de Tonet (2005) refere-se ao equívoco de aproximar a ideia de democracia com a ideia de liberdade. Formar para a democracia em uma sociedade capitalista não significa formar para a liberdade, mas sim ao ajustamento de um tipo de democracia, a democracia burguesa (TONET, 2005). Tonet (2005) indica que ao declarar que o objetivo da educação é a democracia, Saviani (2005) desvia-se da possibilidade de liberdade. Isso porque, para Marx (2008, 1844, 1998), a economia é o fundamento ontológico do ser social, ou seja, não seria possível mudar a sociedade sem que se alterem as condições que produzem o ser social. O objetivo para se construir a liberdade deveria ser a emancipação humana, que não é possível em uma sociedade capitalista. Embora teorias críticas como a de Saviani (2005) se fundamentem em Marx, ao tematizar a democracia podem perder de foco o principal objetivo: a superação da sociedade capitalista. Embora o termo cidadania invoque no senso comum algo como positivo, ao ser construído dentro da lógica capitalista, a democracia não permitiria a emancipação humana.

Se o que dissemos até agora está no caminho correto, então parece óbvio que articular educação com cidadania, tomando esta última como espaço indefinidamente aperfeiçoável e, portanto, como espaço no interior do qual a humanidade poderá construir-se como uma comunidade autenticamente humana, é um equívoco (TONET, 2005, p. 76).

Tonet (2005) utiliza o termo emancipação ao invés de liberdade, já que a cidadania

refere-se apenas à emancipação política, que, para o marxismo, é uma consequência da organização social capitalista, e, portanto, não é possível mudar a sociedade a partir da sociedade política. Ser livre é ter domínio das condições de produção da subsistência, não estando sujeito as relações de forças do modo de produção capitalista. Neste sentido, não é possível falar em liberdade na sociedade capitalista, já que se está sob o jugo do reino das necessidades, que são mediadas pelas relações de produção. Só seria possível uma real liberdade em um sociedade que tivesse domínio dos meios e das técnicas para oferecer a subsistência e que na qual as relações de produção e divisão dos bens se desse de forma igualitária.

Assim, se utilizarmos o termo cidadania para designar o objetivo maior, entendendo que ela significa uma comunidade real e efetivamente emancipada, estaremos confundindo emancipação política e emancipação humana; estaremos ignorando que cidadão não é o homem em sua integralidade, mas apenas como membro da comunidade política. E, por consequência, aceitando – ainda que implicitamente – a comunidade política como o único e melhor espaço para a autoconstrução humana. Ora, como já vimos, ser cidadão, isto é, ser membro de uma comunidade política, implica aceitar as ‘regras do jogo’, isto é, pensar e agir de acordo com o ordenamento social, estabelecido, até mesmo quando se trata de idéias e procedimentos que visem a mudanças neste ordenamento (TONET, 2005, p. 76).

Diante disso, qual seria a possibilidade que a educação tem de transformar a realidade? A educação não se vincula diretamente ao trabalho, categoria central na formação do ser social, de forma que sua atuação tem limites para a transformação da realidade. Por isto não é possível a emancipação política sem a emancipação humana, pois a última implica na mudança na forma de reprodução social, ou seja, na forma de produção, o que significa a superação do capitalismo. Uma vez que a educação situa-se enquanto possibilidade de atuação na sociedade política, não pode agir diretamente na forma como a sociedade se organiza para produzi-la (TONET, 2005).

Quando Marx (1844) compara a revolta dos tecelões silesianos com as revoltas dos trabalhadores na França e na Inglaterra, indica os salesianos estarem muito mais avançados. Isso não se deve a maior potência ou número dos tecelões, mas ao fato deste conseguirem atacar o que os demais não perceberam: a propriedade privada como geradora dos problemas sociais, e não os donos das fábricas ou o rei. Por isso diz Marx (1844, p. 10): “A revolta silesiana começa exatamente lá onde terminam as revoltas dos trabalhadores franceses e ingleses, isto é, na consciência daquilo que é a essência do proletariado”. Marx critica, ainda, o artigo de “um prussiano”, o qual afirma a necessidade de uma revolução social com alma política. Esse pensamento seria limitado, pois, para Marx, “toda revolução dissolve a velha

sociedade: neste sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; neste sentido é política”. (MARX, 1844, p. 9).

Já do contrário, ou seja, uma revolução política com alma social é possível. Isso porque a revolução indica a derrubada de um antigo poder e dissolução de velhas relações, e isso é um ato político. Por isso o socialismo só se constrói pela ação revolucionária. Contudo, após esta, com a organização da sociedade socialista, no sentido defendido pelo manifesto do partido comunista, ela “se desembaraça do seu revestimento político” (MARX, 1884, p. 9).

Marx (1884) indica isso ao argumentar contra a publicação feita em um jornal, cujo o autor se intitulava “um prussiano”. Ao comparar a revolta dos tecelões silesianos à revoltas de trabalhadores ocorridas na Inglaterra e França, Marx vê nos silesianos um grande avanço, na medida em que estes não dirigem seus protestos contra um dono de fábrica ou burguês em particular, mas sim contra o próprio sistema capitalista. Ao destruírem as fábricas, não buscavam punir este ou aquele burguês específico, mas ao próprio sistema que os colocava nesta condição.

Ao tencionar o posicionamento do rei diante do fato, indica que este pouco se preocupava, pois bastaria apenas enviar alguns soldados para acabar com a revolta. Aprofundando a argumentação, afirma que o estado é incapaz de perceber as contradições que o criou, restando administrá-las ou encontrar explicações para os problemas em questões administrativas.

Já demonstramos ao ‘prussiano’ quanto o entendimento político é incapaz de descobrir a fonte da miséria social. Apenas mais uma palavra sobre essa sua concepção. Quanto mais evoluído e geral é o entendimento político de um povo, tanto mais o proletariado – pelo menos no início do movimento – gasta suas forças em insensatas e inúteis revoltas sufocadas em sangue. Uma vez que ele pensa de forma política, vê o fundamento de todos os males na vontade e todos os meios para remediá-los na violência e na derrubada de uma determinada forma de Estado. Demonstração: as primeiras revoltas do proletariado francês (MARX, 1844, p. 8).

A conclusão de Marx (1844) é que a política é uma consequência da forma de vida, não produtora, e que a mudança política não causa mudança social, embora uma mudança social implique em uma mudança política.

Sendo a educação parte da esfera política, ela pode mudar a realidade? De forma objetiva, não. Isso porque a realidade social não é construída pela realidade política, mas o contrário, a política é resultado da sociedade civil, ou, em última análise, dos meios de produção. A educação pode se tornar em força objetiva, na medida em que as pessoas tomem consciência da realidade e ajam para mudá-la. Não se muda a realidade a partir da

subjetividade. Era essa justamente uma das críticas de Marx, expressa na famosa décima terceira tese contra Feuerbach (MARX; ENGELS, 2004, p. 120).

Contudo, a educação pode auxiliar no processo de construção da emancipação humana, na medida em que a emancipação política pode contribuir para a desconstrução das estruturas sociais cristalizadas no capitalismo. Uma das críticas ao “socialismo real” foi que a mudança política não acompanhou a mudança dos meios de produção e organização social, não concretizando assim o principal requisito para a superação do capitalismo.

A educação, por si só, não é capaz de mudar a forma de produção e reprodução social, embora se transforme em força social, na medida em que a humanidade, consciente de sua realidade, na dinâmica das transformações sociais, pode interferir e alterar sua forma de produção, pois para o materialismo histórico-dialético a história, e a realidade, são fruto da construção humana, e, como tal, passível de ser transformada.

Dessa maneira, uma questão que se interpõe é a questão da emancipação humana, e, por conseguinte, de liberdade. Viver em sociedade significa necessariamente abrir mão de uma total liberdade, pois pressupõe a aceitação de regras de convivência e limites socialmente construídos. Contudo, ao falar-se em liberdade, na perspectiva marxista, significa a emancipação do homem frente às necessidades materiais e da produção, a superação da alienação, do estranhamento causado pela forma de produção capitalista.

Nesse sentido, Tonet (2005) destaca que a construção de uma sociedade socialista depende, dentre outros fatores, de condições de produção avançadas, pois é só no momento que a humanidade conseguir produzir o suficiente para todos poderá ter condições de organizar uma sociedade igualitária. Se em um primeiro momento a humanidade era totalmente dependente da natureza, e em outro momento aprendeu a manipulá-la de acordo com seus interesses, e com isso alterou a si mesmo, a emancipação se dará quando os meios de produção garantirem as condições de subsistência, de forma que o homem não seja servo da produção. “A emancipação relaciona-se com as necessidades. Ser humano é ter necessidades. A diferença do trabalho no capitalismo é que o ser humano trabalha para atender as necessidades da produção, e não o contrário” (TONET, 2005, p. 88-89).

Se, de um lado, a educação tem papel importante na construção de uma nova realidade, tendo em vista a possibilidade da construção histórica desta por parte dos homens, de outro os limites históricos-sociais exigem uma reflexão de que forma isto seria possível na sociedade atual, já que:

É certo que as coisas poderiam ter se passado de forma diferente, uma vez que a história não é um processo pré-determinado. É bom lembrar, porém, que ‘os homens fazem a história, mas não a fazem nas condições por eles escolhidas’, o que significa que a realidade concreta estabelece, ela mesma, um campo concreto de possibilidades, que nunca são nem infinitas e nem sequer muito grandes (TONET, 2005, p. 86).

Se se deseja que a educação seja emancipadora, como proceder? Se mesmo algumas teorias pedagógicas que se propuseram a pensar a educação sob esta perspectiva podem ter se desviado de seu objetivo, o que deve ter uma prática educativa para que contribua para a emancipação humana?

Tonet (2005, p. 150) indica alguns princípios:

[...] o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento também mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes.

Percebe-se que a partir da década de 1990 do século XX, o discurso sobre uma educação crítica ganha força no Brasil. Encontra-se, com frequência, nos documentos oficiais, argumentos pró a esta “educação crítica”, mas frequentemente seu desdobramento nega esta afirmação, como ocorreu, por exemplo, com o currículo básico no Estado do Paraná (NAVARRO, 2007).

Assim, é possível que se encontre em orientações oficiais e outros documentos relativos ao ensino, como as Propostas Pedagógicas Curriculares de Educação Física, menção à abordagem crítico-superadora como embasamento da ação docente, porém, em nenhum momento, a citação do grande objetivo que se pretende chegar. Caso tome-se por critério de análise o primeiro critério exposto por Tonet (2005) para uma educação emancipadora, será perceptiva nestes documentos, a falta da compreensão do objetivo maior da ação educativa verdadeiramente crítica: a emancipação humana, que para Tonet (2005), não é nada mais que a construção de uma sociedade comunista. Será que os professores que citam e se propõem a utilizar a abordagem crítico-superadora tem clareza deste objetivo? Faria sentido utilizar esta abordagem se não se concorda com a possibilidade da construção de uma sociedade comunista?

As tendências teóricas no campo da educação, algumas vezes, assumem posição de “modas passageiras”, de forma que citá-las muitas vezes significa aderir a uma determinada “moda”, e, portanto, a adesão nem sempre se faz de forma totalmente consciente quanto aos

seus fins. Estariam as DCE (PARANÁ, 2008) cientes dos objetivos maiores da educação, neste sentido proposto por Tonet (2005)?

Uma vez que estejam claros os objetivos, é preciso analisar os conhecimentos que a escola tematizará para que sejam alcançados. Qual o conhecimento que a escola escolhe como componente curricular? Como é construído este conhecimento? É preciso ter consciência de que forma este conhecimento foi produzido, realizando uma análise crítica, sob o viés da totalidade, para que ele possa realmente possibilitar a compreensão da dinâmica do complexo real. Tonet (2005) chama a atenção para a necessidade de análise do conhecimento sob o ponto de vista ontológico. Há, por exemplo, certo fetiche sobre o conhecimento científico. Todo conhecimento, mesmo o científico, é produzido pela humanidade, em condições históricas e sociais específicas. Por mais que seja “científico”, é sempre construído a partir de julgamentos, juízos de valor, condições concretas materiais e políticas. Não basta, portanto, oferecer o acesso ao conhecimento, mas é necessário que se faça a crítica deste conhecimento.

Não basta ao professor ter domínio dos objetivos maiores da educação, da capacidade de fazer a crítica ao conhecimento, de dominar a natureza da educação, se não possui o conhecimento específico do seu objeto de ensino. Não é a intenção política suficiente para garantir uma educação emancipadora. Assim, para Tonet (2005, p. 150),

Um quarto requisito de uma prática educativa emancipadora está no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das ciências sociais e da filosofia. Aqui também é preciso enfatizar que de nada adianta, para as classes populares, que o educador tenha uma posição política favorável a elas se tiver um saber medíocre. Pois, a efetiva emancipação da humanidade implica a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje. Para dar um exemplo bem claro: O momento predominante – mas não único – que faz de um físico um educador emancipador não está no seu compromisso político, mas no seu domínio do saber e da difusão do conteúdo específico e de um modo que sempre estejam articulados com a prática social.

Não é à toa que Tonet (2005) indica como necessidade para uma educação emancipatória o conhecimento dos fins da educação. Não basta ser parte do proletariado, sofrer com as consequências das desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista para compreender as origens destas. Isso fica claro na realidade atual da sociedade brasileira. Vê-se nas redes sociais e outros meios declarações de ódio contra os governos, como se estes fossem as origens dos males que assolam os trabalhadores. Como indica Marx (1884), o estado não é capaz de perceber as origens sociais da desigualdade, pois ele mesmo é consequência destas. Sendo assim, este mesmo estado não é capaz de direcionar as mudanças que acabariam com

estas desigualdades, e, por consequência, consigo próprio. Não é a toa que emancipação, para Marx (1884), e, portanto, Tonet (2005), é a construção de uma sociedade comunista.

Sendo, então, o domínio dos fins últimos da educação um dos pressupostos para uma educação emancipadora, os autores da concepção crítico-superadora se aproximam disto ao demonstrar os interesses de classe em sua teoria:

Tratar dos grandes problema sócio-políticos atuais não significa um ato de doutrinação. Não é isso que estamos propondo. Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 63).

Percebe-se que para esta concepção não basta se ensinar o gesto motor, é preciso compreender seu significado cultural, social, histórico, entre outros. Portanto, de um lado, apenas a formação técnica dos professores não os habilitaria para que essa concepção se efetivasse. De outro, com apenas uma formação cultural-cognitiva (SAVIANI, 2009) é possível que as características específicas das lutas, ou de cada luta, não estejam sendo contempladas.

A Educação Física busca romper com a ideia de que seria apenas a prática de exercícios. A abordagem crítico-superadora defende que essa disciplina possui um objeto próprio de estudo, e que o conhecimento deste deve ser garantido aos alunos, tendo como norte a superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, as lutas começaram a ser discutidas como conteúdo (e não prática) a ser ensinado apenas a partir do movimento renovador, embora seus conhecimentos já estivessem presentes nos currículos dos cursos de graduação há mais tempo.

É possível que ainda hoje não existam muitas disciplinas no currículo escolar voltadas ao desenvolvimento dos seus conhecimentos. Diante deste quadro, professores alegam, entre outros motivos, que não tematizam o conteúdo lutas por não possuírem os conhecimentos específicos necessários.

Aqueles que tiveram alguma forma de acesso às lutas, nem sempre o desenvolveram enquanto conhecimento de uma forma crítica. Muitos são ex-praticantes das lutas ou tiveram experiências extremamente técnicas, e, em alguns casos, esportivizadas. Os currículos da graduação nem sempre estão em sintonia com as abordagens teóricas e as discussões que se busca efetivar na escola.

Há um descompasso entre a realidade escolar e a produção do conhecimento científico quanto à atuação pedagógica dos professores. Se no senso comum se afirma que o

conhecimento obtido na graduação é um e a prática docente é outra completamente diferente, os dados de pesquisas têm indicado que este entendimento não se refere a uma conclusão precipitada. Um estudo realizado por Antunes, Dantas e Bigotti (2005, p. 5) quanto ao acervo em periódicos indicou que se têm produzido muito pouco sobre a Educação Física escolar, sendo que 76% dos trabalhos analisados não tratavam desta temática. Segundo os referidos autores:

Os dados evidenciam não ser o contexto escolar um objeto privilegiado de estudo para a Educação Física, e quando o é, o processo ensino-aprendizagem, que deveria ser alvo principal das investigações, não é tema prioritário de investigação. Esse quadro é preocupante, pois mostra um déficit de conhecimentos academicamente elaborados acerca da prática pedagógica na escola. Quais seriam as possíveis causas desse desinteresse acerca das pesquisas sobre o contexto escolar? (ANTUNES, DANTAS; BIGOTTI, 2005, p. 5).

Se a consagrada crise da Educação Física possibilitou uma grande produção teórica quanto às finalidades e as possibilidades da Educação Física escolar, percebe-se que muitos de seus pressupostos não se concretizam no dia a dia escolar.

Para além dos fatores que atuam na escola de forma a limitar a atuação dos professores, percebe-se que mesmo a formação inicial não acompanhou o progresso das ideias pedagógicas quanto à Educação Física escolar.

Entre as justificativas para este quadro, há a busca pela legitimidade acadêmica da área, que, para Antunes, Dantas e Bigotti (2005), perpassa a um menor status obtido pelas Ciências Sociais e Humanas e uma maior dedicação às Ciências Naturais e Exatas, buscando-se com isso angariar mais espaço dentro das universidades.

Para que as abordagens possam ter influência no cotidiano escolar, é necessário que se tenha acesso aos conhecimentos que as fundamentam, bem como as implicações e os limites de suas propostas. Além de se oportunizar o acesso a estes fundamentos na graduação, torna-se necessário a produção de conhecimento científico sobre as mesmas.

Nesse sentido, buscando-se investigar a abordagem crítico-superadora, Souza Júnior *et al.* (2011) entrevistaram os seis autores desta abordagem.

Souza Júnior *et al.* (2011) localizam o início do uso do termo “cultura corporal”, conceito chave da obra, no Brasil. O Coletivo de Autores (1992), autores da referida obra, encontram na reabertura democrática, durante a década de 1980 os primeiros indícios, frutos de produções nacionais inspiradas por produções alemãs. Souza Júnior *et al.* (2011) evidenciam que na referida obra o conceito de cultura corporal foi estudado à partir do materialismo histórico-dialético, entendendo que: [...] os temas da cultura corporal, tratados

na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (Coletivo de Autores, 1992, *apud* SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 395).

De acordo com Souza Junior *et al* (2011), a obra Coletivo de Autores (1992) apresenta o debate em torno da definição do termo cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física escolar, contrapondo-o às outras abordagens teóricas, consideradas fenomenológicas e idealistas, como as propostas por Le Bouch (1987) e Manoel Sérgio (1987). Segundo o Coletivo de Autores (1992), estas abordagens negam a perspectiva histórica, explicando o corpo como se ele fosse algo abstraído da realidade e independente das condições objetivas.

Uma das entrevistadas e autora da obra (COLETIVO DE AUTORES, 1992), Micheli Scobar, afirma que na época a obra foi criticada por eleger o tema cultura corporal como objeto de estudo da disciplina de Educação Física, uma vez que se existia uma cultura corporal, deveria existir também uma cultura mental ou intelectual. Ela defende o termo afirmando que não era este o objetivo, e que o termo foi cunhado de forma provisória com o objetivo de salientar a importância da análise dos conteúdos da Educação Física sob uma perspectiva histórica e de classe.

Outra autora da referida obra, Carmen Lúcia Soares, colabora com esta perspectiva ao discutir o porque da proposta que o Coletivo de Autores (1992) propunha:

Não queremos o aluno mais veloz, mais ágil [...] Não, não se trata disso, nós queremos que a partir da cultura corporal, a partir do específico da educação física, o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só ser um praticante, mas também um espectador crítico. O conhecimento da educação física escolar para o Metodologia de Ensino deveria contribuir para que se modifique, para que se transforme essa compreensão do corpo como um objeto de conhecimento do campo das ciências biológicas, mas sim corpo e gesto como objetos do estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico (Coletivo de Autores, 1992, *apud* SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 402).

Micheli Scobar, na referida entrevista, afirma que hoje percebe-se alguns equívocos na obra em questão. O primeiro foi não evidenciar a perspectiva da ação histórica no termo cultura corporal, dando margem a uma interpretação da fragmentação da cultura em corporal, mental. A outra é ter classificado a disciplina de Educação Física como uma linguagem, que, nas palavras dela, foi um erro mesmo. Erro este que persiste nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN (BRASIL, 2000), em que a Educação Física está na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Contudo, os outros entrevistados percebem aspectos distintos destas mesmas discussões, elencando limites e possibilidades da compreensão da Educação Física como uma linguagem, principalmente em uma perspectiva

da semiótica, como indica Valter Bracht na mesma entrevista.

Concluem Souza Júnior *et al.* (2011) que a obra em questão precisa ser constantemente repensada e criticada, pois possibilitou um grande número de novas questões e indicou debates nos quais se precisavam avançar. Souza Júnior *et al.* (2011) indicam que embora existam nuances entre os depoimentos dos autores, a obra se destaca mais pelo que os aproxima do que pelo que os distingue, e que a mesma se tornou um marco fundamental ao dotar a Educação Física de uma reflexão crítica, da dialeticidade da cultura do corpo. Souza Júnior *et al.* (2011) terminam defendendo que a Educação Física deve ser compreendida e estudada sob uma perspectiva da linguagem, que não é só expressão, mas internalização, problematizando a Educação Física como uma maneira de compreender e expressar-se com o mundo.

Se a perspectiva da cultura corporal já é discutida há no mínimo mais de vinte anos, indícios apontam que ela ainda está longe de se efetivar nas escolas. Acredita-se que um dos fatores que limita tal efetivação é a formação dos professores e a produção e tematização dos conhecimentos das lutas para e no seu ensino na escola.

Na próxima seção apresentamos uma revisão de literatura relativa ao conhecimento sobre as lutas em uma perspectiva escolar no campo da Educação Física, objetivando avaliar o atual estado da arte da escolarização das lutas.

2.3 AS LUTAS COMO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As lutas enquanto conhecimento a ser tematizado nas aulas de Educação Física é relativamente recente no currículo escolar e tem encontrado obstáculos para se efetivar no currículo e nas práticas pedagógicas.

Entre os principais fatores que contribuem para isso estão à falta de conhecimento dos professores quanto aos conhecimentos relativos às lutas, o desconhecimento quanto a seu caráter potencialmente educativo em termos de escolarização, à resistência de alunos e comunidade escolar e a falta de condições materiais para sua efetivação (BREDÁ, GALLATI, *et al.*, 2010; FENSTERSEIFER, SILVA, 2011; FERREIRA, 2006; GOMES, 2008; SILVA, 2011; VASQUES, BELTRÃO, 2013).

Buscando mapear essas características, fez-se um estudo a partir de uma revisão de literatura quanto aos conhecimentos de lutas presentes no campo da Educação Física e suas possíveis pontes com a Educação Física escolar. Para seleção destes trabalhos utilizou-se os descritores: “Educação Física escolar”, “lutas” e “formação de professores”, nos portais:

portal de periódicos da Capes, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Google Acadêmico e Nuteses.

Dos resultados apresentados foram selecionados os trabalhos que se relacionassem quanto aos conhecimentos de lutas na Educação Física, com a formação profissional e o ensino de lutas na escola.

Neste trabalho busca-se aprofundar a reflexão sobre a formação inicial dos professores de Educação Física quanto ao ensino de lutas frente ao que propõe as DCE (PARANÁ, 2008). Isso significa não abordar apenas os conhecimentos relativos às lutas, mas as possibilidades de seu ensino frente a uma formação que se deseja crítica, que segundo os fundamentos teóricos das DCE (PARANÁ, 2008) seria sob a perspectiva da abordagem crítico-superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e histórico-crítica, ambas fundamentadas no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido questiona-se: Existe conhecimento suficiente na Educação Física quanto ao ensino de lutas nesta perspectiva?

Costa Silva (2001) realizou uma pesquisa a fim de avaliar, a partir de dados históricos, as relações que a capoeira vêm estabelecendo com a Educação Física no Brasil. Os referidos autores dividem seu estudo em quatro momentos: a história da capoeira e sua relação com as classes populares; as primeiras relações estabelecidas entre capoeira e Educação Física; a análise da capoeira no contexto atual à luz de duas linhas teórico-metodológicas da Educação Física, finalizando os autores esboçam algumas considerações sobre as possibilidades e as futuras pesquisas sobre o tema.

O autor indica alguns dos principais momentos pelos quais a capoeira passou no Brasil, desde a prática por escravos, às maltas, grupos de escravos que tinham certa liberdade de circulação, a criminalização, o embate com os métodos ginásticos europeus e a sua defesa enquanto método ginástico brasileiro, sua relação com o esporte e a inscrição na Associação Nacional de Pugilismo, até o contexto mais atual de esportivização de sua prática e a polêmica gerada em torno deste fato.

Após analisar os conflitos gerados pela regulamentação da profissão de Educação Física, que num primeiro momento propôs para si a capoeira, e da esportivização, entendendo esta como uma vertente metodológica da Educação Física, Costa e Silva (2001) relacionam sua prática à metodologia crítico-superadora, a mesma presente nas DCE (PARANÁ, 2008).

Conclui-se que, embora existam diferentes perspectivas em confronto, a capoeira deve preservar sua essência que é a resistência. Se a pesquisa de Costa e Silva (2001) indica a possibilidade de existirem conhecimentos quanto às lutas em uma perspectiva crítica, é preciso questionar até que ponto os professores se apropriam deles.

Nesse sentido, Trusz e Nunes (2007) analisaram as mudanças relativas aos esportes de combate no currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de 1940 à 2004. Ao longo do trabalho Trusz e Nunes (2007) discutem a importância cultural dos esportes de combate²⁰, sua fundamentação enquanto componente curricular da Educação Física, utilizando para isto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e os estudos de Daólio (2001), entre outros. Neste sentido, os referidos autores discorrem sobre cultura e sociedade, artes marciais e sociedade, olimpismo e esportes de combate, as lutas enquanto conteúdo da Educação Física escolar, a formação de professores de Educação Física, e, por final, o relato dos resultados encontrados na pesquisa documental e de campo.

Trusz e Nunes (2007) destacam que as lutas previstas como exemplo nos PCN (BRASIL, 1997) eram o judô, o karatê e a capoeira. Embora o documento permitisse a escolha da modalidade por parte da escola, segundo os autores a tendência das universidades foi inserir essas modalidades em seus currículos.

Quanto à formação dos professores, Trusz e Nunes (2007) destacam a necessidade de competência técnica, compromisso político e atitude democrática, além de uma formação ampla e eclética.

Nesse estudo, Trusz e Nunes (2007) ainda afirmam que os esportes de combate estão presentes no currículo da UFRGS desde a década de 1940, sendo que neste momento o conteúdo estudado seria o boxe. O judô teria sido introduzido em 1962, próximo a data de inclusão do judô nas olimpíadas (1964). Em 1973, esgrima, boxe e judô, que eram conteúdos de uma mesma disciplina, tornaram-se disciplinas independentes. Alguns anos após (o estudo não detalha quando) estas disciplinas subdividiram-se em duas: a de número I que priorizava fundamentos e regras e a II que abordava conteúdos mais avançados nestas modalidades.²¹ Entre 1976 e 1977 a disciplina de boxe é encerrada. Foi incluída mais tarde também a disciplina de “defesa pessoal feminina”, pois entendia-se que as mulheres não deviam praticar judô. Essas disciplinas permaneceram até 1986, quando houve a reformulação do currículo do curso.

Em 1987, com a implantação do novo currículo, o número de disciplinas relacionadas às lutas sobe de cinco para doze, sendo as modalidades contempladas: judô, karatê, esgrima e capoeira, sendo que estas tinham uma disciplina para técnicas de ensino e outra para técnicas

²⁰ Em alguns momentos Trusz e Nunes (2007) usam este termo e em outros o termo “Lutas”.

²¹ Os autores descrevem estas modalidades como sendo esporte, induzindo o leitor a concluir que o enfoque destas era esportivizado.

de treinamento ou técnicas avançadas. A capoeira não se efetivou por falta de professor, sendo excluída do currículo em 1992.

A disciplina de esgrima inicialmente enfrentou dificuldades com o espaço físico pequeno e um grande número de alunos. Contudo, ao longo dos anos o número de alunos foi diminuindo, e os professores efetivos se aposentando, de forma que professores substitutos foram sendo contratados, até que em 2001 o último professor substituto encerrou contrato e não houve novos professores, decretando o fim desta disciplina.

Embora, no currículo atual (2007), ainda existam oficialmente nove disciplinas apenas quatro estão sendo ofertadas. Observa-se neste, estudo que a maioria das disciplinas ofertadas se deu sob um caráter esportivizado e tecnicista.

Trusz e Nunes (2007) concluem que, embora oficialmente o número de disciplinas voltadas aos esportes de combate tenham aumentando ao longo da história, ainda que em 2007 existissem menos disciplinas que em 1986, estas têm perdido força no currículo, pois professores efetivos não as têm assumido, e a efetivação das mesmas dependem da contratação de professores substitutos, que podem permanecer por apenas dois anos, o que têm inviabilizado a oferta destas disciplinas. Trusz e Nunes (2007) e os professores entrevistados afirmam que este fato é parte de uma estratégia que busca banir estas disciplinas do currículo.

Se a oferta de disciplinas relacionadas ao conteúdo lutas têm diminuído no currículo, há de se esperar que isso esteja afetando o ensino destes conteúdos por parte dos professores. Com essa preocupação, Ferreira (2006), entrevistou cinquenta (50) professores da rede pública e privada de Fortaleza (CE). Dos entrevistados, 20% atuavam na educação infantil, 30% no ensino fundamental e 50% no ensino médio. Apenas dezesseis (16) professores (32%) afirmaram que ensinavam lutas em suas aulas, enquanto os outros trinta e quatro (34) professores (68%) afirmaram jamais terem recorrido aos conteúdos relacionados às lutas em suas aulas. Dos que trabalhavam com as lutas em suas aulas, oito (8) professores (50%) o faziam através de vídeos, cinco (5) professores (31,25%) com a ajuda de especialistas, dois (2) professores (12,5%) através de práticas lúdicas e apenas um (1) professor (6,25%) com aula de campo (visita a locais onde se pratica artes marciais).

Dos que não ensinavam lutas, quatorze (14) professores (41%) afirmaram que não tem instrução para tal, oito (8) professores (23,52%) disseram que a escola não dispunha de estrutura adequada e seis (6) professores (17,64%) não consideravam ser este um conteúdo adequado.

As modalidades mais votadas para serem ensinadas foram a capoeira (26%), karatê

(24%), judô (18%), Tae-Kwon-do (8%), Kung Fu (6%), Jiu-Jitsu (2%) e (4%) os professores afirmaram que as lutas deveriam ser abordadas de forma lúdica, através de brincadeiras.

Quando questionados se seria possível o ensino de lutas na escola, 76% dos professores afirmaram que não.

Trusz e Nunes (2007) concluem que embora as lutas estejam previstas como conteúdo a ser ensinado pelos PCN desde 1997, ainda não têm sido exploradas adequadamente pela Educação Física escolar, e que um dos fatores que contribuem para este quadro é a falta de formação dos professores que ainda têm uma compreensão limitada sobre o que são as lutas e as suas possibilidades educativas.

Um exemplo de como as lutas poderiam ser ensinadas de forma educativa e lúdica é apontado por Filho (2010), ao resenhar a obra de Breda *et al.* (2010). Neste livro discute-se estratégias de ensino de lutas às crianças, tanto em academias quanto nas aulas de Educação Física. Os autores ressaltam que o ensino deve ser adequado às crianças, de forma que este não seja uma simples reprodução da aula ofertada aos adultos ou apenas esteja direcionado à formação de atletas.

O primeiro capítulo da obra é dedicado à discussão das artes marciais, seu histórico, com a origem chinesa até a chegada ao Brasil, além de exemplificar o ensino de judô e karatê.

Como os autores são praticantes de karatê, é nesta modalidade que dedicam a maior parte da obra. Nesse sentido, percebe-se a tendência dos professores de Educação Física de pensar/produzir e efetivar na escola os conteúdos com os quais possuem mais vivências.

Breda *et al.* (2010) criticam também a esportivização das lutas, pois, graças à essa, que se manifesta, entre outras formas, pela busca da vitória a qualquer preço, segundo os autores, corre-se o risco de perder os princípios fundamentais das artes marciais, principalmente as orientais oriundas da China e do Japão, que costumam postular a empatia, o altruísmo, a busca do aperfeiçoamento pessoal e não a competição exacerbada. Defendem que as lutas podem contribuir significativamente no desenvolvimento integral do indivíduo. Afirmam ainda que os professores encontram dificuldades no ensino de lutas na escola, devido principalmente à falta de conhecimento técnico das mesmas. Classificam as lutas em de curta, média e longa distância. Esta classificação se justifica porque algumas lutas exigem a aproximação física para a realização de suas técnicas, como o judô e o jiu-jitsu, já em outras procura-se manter distância do oponente, utilizando, normalmente, instrumentos mediadores, como espadas e bastões, e, ainda, há lutas nas quais não há agarre, nessas os oponentes mantêm uma distância média. Esta mesma classificação é utilizada nas DCE (PARANÁ, 2008), como forma de tentar auxiliar os professores na organização do ensino das lutas na

escola.

Embora apresente uma crítica ao processo de esportivização das lutas, Breda, *et al.* (2010) destacam que aspectos esportivos também podem ser educativos dentro das lutas, de forma que os autores finalizam discutindo a iniciação esportiva e a participação das crianças em competições.

Eis aqui um dos limites para o ensino de lutas na escola. Ao se pensar no ensino de lutas, e não em tematizar as lutas, imagina-se o ensino de suas técnicas, o que pressupõe um grande risco de lesões e de apologia à violência. Confunde-se tematizar as lutas com treinar lutas, um resquício da esportivização da Educação Física escolar, a qual se preocupa mais com a prática e com o aprendizado de técnicas do que com a compreensão de sua construção e função social.

O movimento da escola nova deslocou a preocupação do papel social (político) da escola para a questão técnica instrumental desta, tirando da escola sua função política, o que Saviani (2007, p. 10) chama de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. Daí a falsa conclusão, por exemplo, de que tematizar as lutas na escola significa ensinar seus aspectos técnicos. De fato, torna-se necessário que se problematize quais técnicas poderiam ser ensinadas e com quais objetivos, pois não é objetivo da escola formar “lutadores” ou “artistas marciais”, o ensino das técnicas sob a justificativa de “oportunizar o acesso ao conhecimento historicamente construído” não é suficiente, pois estas, descoladas de um objetivo maior, podem ser potencialmente perigosas, uma vez que suas técnicas permitem causar lesões bastante sérias se não utilizadas com critério e cuidado.

Filho (2010) destaca que, embora seja um avanço a metodologia proposta por Breda *et al.* (2010) para o ensino de lutas, a obra poderia classificar melhor as atividades de acordo com os objetivos, de forma a auxiliar os professores na realização de seus planejamentos quanto ao desenvolvimento deste conteúdo. Breda *et al.* (2010) apresentam, ainda, a discussão da diferença entre as lutas na escola e as lutas da escola, aproximando do debate feito na área quanto ao esporte na escola e o esporte da escola²², afirmando que o objetivo da escola não é reproduzir as práticas que ocorrem fora dela, mas se apropriar destas dando-lhes significações educativas, de acordo com o papel social da escola.

Quanto à importância de se ensinar lutas na escola, contrariando o senso comum de considerar sua efetivação do mesmo como treinamento com fins esportivos/competitivos e de defesa pessoal, a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) afirma

²² Sobre este debate consultar Caparroz (1997).

que o papel das lutas é oportunizar o acesso às produções históricas e sociais humanas, com a finalidade de se compreender o contexto de origem e as transformações por que passam ao longo da história, de forma a possibilitar uma compreensão mais ampla da sociedade, tendo em vista a emancipação humana.

Nas DCE (PARANÁ, 2008), percebe-se de forma repetida passagens que as lutas deveriam ser estudadas quanto a seus aspectos “históricos” e suas “filosofias”.

Buscando entender melhor o que seriam estas “filosofias” e aspectos “históricos”, Martins e Kanashiro (2010) traçam uma análise histórica à partir das transformações pelas quais o karatê passou na história do Japão. Afirmam os autores que, frequentemente, a história das artes marciais tem sido transmitida sem uma visão contextualizada do ponto de vista histórico e social dos fatos, o que possibilita se questionar em que medida os professores poderiam ensinar a perspectiva histórica das artes marciais sem produção teórica quanto a este conteúdo na área, e, também, com o pouco acesso obtido através de sua formação inicial.

Para os autores, as artes marciais que outrora estavam ligadas ao universo ético e religioso passaram no transcurso do tempo para práticas educativas e esportivas. É a análise destas transformações que Martins e Kanashiro (2010) propõem ao analisar o karatê, o que certamente condiz com o encaminhamento metodológico previsto nas DCE (PARANÁ, 2008).

Após analisar o conceito de esporte moderno, à luz de Norbert Elias (1993, 1994), Martins e Kanashiro (2010) se propõem a analisar as relações das artes marciais com a esportivização de suas práticas no Japão, partindo da análise do karatê. Como as artes marciais foram proibidas no início do século XX, o karatê era treinado de forma oculta. Por conta disto há poucos registros sobre sua origem. Os ensinamentos eram passados de forma oral e na prática, e os treinamentos aconteciam de forma secreta, em florestas e praias secretas.

Martins e Kanashiro (2010) afirmam que Okinawa, região onde o karatê se fundou, era inicialmente independente e depois foi anexada ao Japão, estava em uma importante rota para os países asiáticos, de forma que teve presença cultural e econômica marcante entre estes países.

O karatê seria a união de artes praticadas no local com outras vindas de outras regiões, inclusive do budismo e das artes desenvolvidas pelos monges do templo Shaolim (China) e as técnicas do boxe marcial chinês, o kenpo.

A prática do karatê teria, então, significados que são mais amplos que uma técnica de

guerra, mais estaria relacionada aos princípios budistas e a busca pelo zen²³. Este se manifesta pelos códigos morais do bushido²⁴, pelo estudo ki²⁵.

Com o início da era Meiji, caracterizada pela abertura da cultura ao mundo ocidental e de um processo civilizador da cultura japonesa, que buscava abolir a violência até então muito presente, as práticas de artes marciais adquirem um formato mais educativo, tornando-se meio para o desenvolvimento pessoal e social, transformação essa conhecida pelo princípio do budô²⁶. Entre as mudanças está o estabelecimento de locais próprios para a prática, roupas adequadas, a extinção de técnicas mais violentas, entre outros.

Não tardou para o karatê se esportivizar, nascendo competições e organizações. Por conta desse processo, muitos começaram a praticar visando apenas a vitória em torneios, esvaziando a arte de seus princípios. Esse processo seria objeto de ensino na Educação Física escolar.

Mas como escolarizar o conhecimento de lutas? Seria viável abordar este conteúdo? Vasques e Beltrão (2013) buscam avançar nesta discussão à partir da tematização do MMA²⁷ (artes marciais mistas) na Educação Física Escolar, à partir de uma revisão de literatura utilizando-se de alguns dos principais portais de acesso a periódicos acadêmicos, como o portal de periódicos da Capes, Bireme, Google Scholar, através dos descritores MMA, artes marciais mistas e lutas.

Sabe-se hoje que os eventos de MMA têm se tornado muito populares, com programas de televisão, entre eles até um *reality show* com atletas, os quais participam também de telenovelas.

Vasques e Beltrão (2013) relatam a agressividade presente nas competições de MMA representadas nos eventos de UFC (Ultimate Fighting Championship²⁸), os quais apresentavam diversas lutas na mesma noite. Há diversos casos de morte ou lesões graves entre os competidores, e nas imagens é comum se encontrar avisos de cenas muito fortes.

²³ Zen é um estado de iluminação, onde o ser humano através da disciplina e práticas (também corporais) atinge um estado elevado.

²⁴ Código de honra atribuído aos samurais, que comporta princípios como honra, lealdade, bondade, coragem, beneficência.

²⁵ Comumente traduzido como energia, seria a força vital presente em tudo, e suas manifestações físicas, mentais e sociais.

²⁶ A busca pelo caminho da iluminação através de conhecimentos das artes marciais.

²⁷ MMA é a sigla para Mixed Martial Arts, ou em português, artes marciais mistas. MMA são artes marciais que incluem golpes de luta em pé e técnicas de luta no chão. As artes marciais mistas podem ser praticadas como um esporte de contato de maneira regular ou em torneios, em que dois concorrentes tentam derrotar um ao outro. As artes marciais mistas utilizam uma grande escala de técnicas permitidas, como golpes utilizando os punhos, pés, cotovelos, joelhos, além de técnicas de imobilização, como lances e alavancas. Um exemplo de organização que organiza torneios de artes marciais mistas é o UFC - Ultimate Fighting Championship. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/mma/>>. Acesso em: 12 de set. de 2014.

²⁸ Campeonato Final de Luta em tradução livre.

Em 1996, houve uma campanha nos EUA contra tais eventos, e entre 1997 a 2000 as redes de televisão se negaram a transmiti-los. O UFC começa a obter prejuízos, estando próximo da falência.

Como respostas introduziu-se no UFC regras para tornar as competições menos violentas, como classificações por peso, proibição de golpes considerados baixos como puxar cabelo, quebrar dedos, entre outros.

Vasques e Beltrão (2013) argumentam que as lutas esportivizam-se à partir de um processo de controle da violência, fruto de um processo civilizador, e da necessidade de uma tensão específica gerada pela vida extremamente controlada numa sociedade regulada. O esporte permitiria, assim, uma tensão-excitação controladas por meio de regras esportivas. Desenvolve-se a sensibilidade para com a violência, sendo este um dos fatores primordiais do surgimento do esporte moderno, e, desta forma, esta torna-se permitida em contextos e locais específicos, como a institucionalização das lutas.

Vasques e Beltrão (2013) complementam argumentando que o esporte é midiaticizado, sob a égide de mercadoria, adaptando-se as regras do comércio e da mídia, com alteração das regras e pausas para os comerciais, processo este que ocorre com diversos esportes, como futebol e o vôlei.

Os referidos autores destacam que um dos primeiros eventos do jiu-jitsu brasileiro, aquele desenvolvido pela família Gracie²⁹, foi organizado junto a produtores de Hollywood, com o objetivo de espetacularizá-lo, e assim gerar lucro.

A emergência do MMA pode, segundo Vasques e Beltrão (2013), gerar um quadro de marginalização das demais artes marciais, uma vez que são entendidas como técnicas para o MMA, e, ainda, através de sua inserção na mídia, adentrar à cultura popular, podendo inclusive se tornar uma reinvigoração de inclusão nas aulas de Educação Física por parte dos alunos.

Essa tensão entre sua caracterização violenta e midiática e a Educação Física escolar é descrita por Martins e Kanashiro (2010, p. 299) da seguinte forma:

[...] a maior tensão da Educação Física frente à aproximação do MMA parece ser entre a inclusão - como parte do conteúdo "lutas" na Educação Física escolar devido à sua enorme massificação, e como luta culturalmente produzida, visto que os conteúdos devem emergir da realidade concreta e dinâmica (SOARES et al., 1992) -, e sua negação e afastamento da escola em decorrência de (ainda) não se constituir como uma prática cultural amplamente aceita, principalmente por sua relação, mesmo que simbólica, com a violência.

²⁹ Para conhecer mais sobre o "brazilian jiu-jitsu", como ficou conhecido e o estilo desenvolvido pelos irmãos Gracie no Brasil, e que se tornou mundialmente conhecido por sua eficácia técnica e esportivização, consultar em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000325027>>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

O receio frente à relação entre a violência e as lutas, bem como a formação higienista e esportivizada dos professores, costumam ser barreiras à inclusão do conteúdo de lutas na escola. Essa preocupação se agrava na medida em que o MMA aparece como manifestação cultural emergente. Martins e Kanashiro (2010) questionam então se o MMA deve ser inserido como conteúdo na escola.

Para responder a essa questão os referidos autores indicam as questões relativas à seleção dos conteúdos escolarizáveis (o que ensinar, como ensinar, quando ensinar) e retomam a classificação das lutas propostas pelos PCN (BRASIL, 1997). Martins e Kanashiro (2010) utilizando-se do Coletivo de Autores (1992) argumentam que as lutas, por serem expressão da cultura corporal, são passíveis de serem escolarizadas e se justifica sua tematização nas aulas. Contudo, seu objetivo não é formar praticantes, mas refletir sobre a inserção desta manifestação na realidade, buscando formar telespectadores críticos e conscientes. A negligência da escola em abordar as lutas pode contribuir para a formação de consumidores acríticos fomentados pela mídia.

Contribuindo com a reflexão sobre as possibilidades de tematização das lutas na Educação Física escolar, Nascimento e Almeida (2007), utilizam-se da pesquisa-ação para aprofundar suas possibilidades e limites. Um dos autores não possui qualquer vivência quanto às lutas, enquanto o outro possui experiência com instrução em capoeira.

Nascimento e Almeida (2007) afirmam que os conteúdos relativos ao ensino de lutas são pouco utilizados nas escolas, e quando o mesmo acontece, isso se deve a abertura da escola às pessoas que são externas ao seu contexto. Citando uma pesquisa anterior, realizada por Nascimento (2007), os autores apresentam dois dos principais argumentos dos professores para o não ensino das lutas, sendo: a falta de vivência pessoal e a preocupação com a violência, que os professores entendem como intrínseca das lutas.

Nascimento e Almeida (2007) fundamentam-se na cultura corporal de movimento para afirmar que o papel da Educação Física na escola é formar o sujeito crítico, emancipado, e que a tematização das lutas neste contexto é possível e necessária.

Um dos pesquisadores, que não possuía experiências quanto às lutas, desafiou-se a ensiná-las, testando, então, o argumento de que é necessário que os professores tenham vivências nas lutas para poderem ensiná-las.

Nascimento e Almeida (2007) se apóiam nos PCN (BRASIL, 1997) para defender as lutas como componente curricular, e ainda como metodologia ao considerar a necessidade de se tematizar os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conhecimentos, sendo

que, ao citar Darido (2001), afirmam que os professores têm se prendido apenas ao aspecto procedimental.

Após avaliar com os alunos quais lutas conheciam, buscando elencar características que as dissociam, e quais dentre elas se relacionam em técnicas de imobilização, de exclusão de determinando espaço e desequilíbrio, entendidos por eles como elementos conceituais, Nascimento e Almeida (2007) desenvolveram, então, através de jogos de lutas, os aspectos procedimentais.

Apropriando-se da transformação didático-pedagógica do esporte proposta por Kunz (2001), os referidos autores apresentaram alguns jogos de oposição, à partir dos quais os alunos criaram novos jogos. Através das regras destes, discutiam os aspectos atitudinais com o próximo, a função da regra para preservar o outro.

Nascimento e Almeida (2007) perceberam a participação de alunos que em modalidades esportivas costumam ser excluídos, bem como diálogos sobre perder e ganhar. Assim, os referidos autores concluem que não há a necessidade de um professor ter conhecimento especializado para tratar as lutas pedagogicamente nas aulas de Educação Física.

Quanto à violência, os referidos pesquisadores perceberam que esta estava presente em diversos momentos das aulas de Educação Física, em conteúdos muito aceitos e utilizados como, por exemplo, o futebol. Contudo, ao desenvolverem as aulas de lutas, à partir das reflexões e dos encaminhamentos dados, não encontraram qualquer sinal maior de violência neste conteúdo. Portanto, Nascimento e Almeida (2007) concluem que não se justifica o não ensino das lutas nas aulas de Educação Física sob a alegação da violência que estas poderiam suscitar.

Avançando quanto à reflexão das possibilidades de se tematizar as lutas na escola, Rufino e Darido (2012) abordam este conteúdo tendo em vista sua pedagogização, a partir de revisão bibliográfica, utilizando-se das seguintes temáticas: a abordagem pedagógica do esporte, a pedagogia do esporte e as lutas corporais e considerações acerca da prática pedagógica das lutas corporais.

Os referidos autores afirmam que as lutas são expressões importantes da cultura corporal de movimento humano e presentes na atual realidade social, as quais devem ser tematizadas na escola sob uma perspectiva crítica e reflexiva.

Para isto, conceituam a pedagogia do esporte, como aquela preocupada em não apenas reproduzir formas de se ensinar o esporte, mas de reinventá-lo, contextualizá-lo. Rufino e Darido (2012) invocam a importância de se avançar nos conhecimentos sobre o ensino e os

conteúdos próprios do esporte, apontam que é preciso pensá-lo de forma pedagógica, embora admitam que apesar dos grandes progressos na área, muito tem que se avançar.

Os referidos autores, ao discorrerem sobre a produção científica da pedagogia do esporte, afirmam que esta tem aumentado desde 1995, sob diferentes perspectivas. Mas, ao mesmo tempo, ao analisarem periódicos nacionais descobrem que apenas 2,19% dos artigos se pautam sobre a pedagogia do esporte.

Rufino e Darido (2012) ressaltam o conceito de lutas corporais, como maneira de diferenciar os outros sentidos possíveis para o termo lutas. Identificam, a partir de Oliveira (2009), uma classificação das lutas, que poderiam ser divididas em: traumatizantes, fintas, bloqueios, esquivas, desequilibrantes, imobilizações, estrangulamentos, acrobáticos, entre outros.

Entre outras classificações existentes quanto às técnicas das lutas, Rufino e Darido (2012) propõem, com base em Paes (2010) aquela que é parte dos conteúdos básicos nas DCEs (PARANÁ, 2008), ou seja, as lutas de curta, média e longa distância.

Rufino e Darido (2012) retomam o processo de esportivização que algumas lutas sofreram, mas ressaltam que nem todas elas passaram por esses processos, e que entre as que passaram, isso se deu entre elas de forma diferenciada.

Os referidos autores, com base no conceito de Kunz (1994, p. 62), para o qual o sentido da pedagogia do esporte na escola não deve se preocupar com a reprodução do gesto técnico, mas sim possibilitar uma “transformação didática do esporte”, transformação essa que se daria a partir da identificação dos elementos centrais do esporte e suas ressignificações.

Rufino e Darido (2012) indicam os aspectos quanto à seleção e as finalidades dos conteúdos a serem ensinados na escola, utilizando-se de Coll, Pozo, Sarabia e Valls (2000), os quais indicam as dimensões sob as quais devem ser tratados os conteúdos, as mesmas presentes nos PCN (BRASIL, 1997): dimensão atitudinal, conceitual e procedimental.

Os referidos autores destacam algumas metodologias de ensino, como o método parcial e global, a prática em blocos e a prática randômica, entre outros, concluindo que diversas perspectivas devem ser utilizadas, desde que se atenda a clara definição dos objetivos a serem alcançados.

Rufino e Darido (2012, p. 297) concluem afirmando que é necessário se buscar o sentido do ensino de práticas corporais.

Portanto, é preciso que a prática pedagógica das lutas corporais seja instituída de sentido. Um sentido que não seja pautado nas formas externas “inquestionáveis”, mas sim no indivíduo que se movimenta, ampliando os conteúdos ensinados por meio da explícita contextualização das dimensões dos conteúdos. Uma prática que

atribua sentidos singulares e que compreenda as contribuições que a pedagogia do esporte pode trazer, promovendo a constante ressignificação da própria prática na busca desses sentidos. E sentidos que sejam, sobretudo, mais humanos.

Buscando desvelar os possíveis significados presentes na cultura corporal, a partir do conteúdo de lutas, Santos (2009) investiga os sentidos da capoeira à partir de um referencial histórico-cultural e de estudos sobre a linguagem.

O referido autor busca em Vygotsky (1995) e Bakhtin (1981) para discutir o significado de linguagem e a forma própria de linguagem através dos gestos. Santos (2009) retomam a discussão do Coletivo de Autores (1992) quanto à linguagem, fundamentando o objeto de estudo da Educação Física como cultura corporal.

Rufino e Darido (2012) afirmam, ainda, que toda prática corporal nasce em determinado tempo/lugar, e constrói seus próprios significados. É difícil, senão impossível, definir a capoeira senão na própria capoeiragem.

Segundo os referidos autores, a capoeira nasce em um contexto de escravidão, tornando-se uma forma de identidade dos escravos. Além dessa identidade, tece outras, repletas de simbologias e compreensões próprias, como a maladrage do jogo, o desejo de superioridade, o sentimento de revolta e liberdade, a relação com a terra. O jogo de capoeira torna-se diálogo, na medida em que um praticante pretende preencher o espaço vazio deixado pelo outro. Há o respeito pelo mestre, a busca pela harmonia.

Rufino e Darido (2012) concluem que a capoeira é repleta de significados, uma linguagem, e que como toda linguagem pode ser compreendida pelo que expressa e pelo contexto no qual se constitui.

Percebe-se que dentre os conhecimentos relativos às lutas estão mais presentes nos estudos e nas aulas a capoeira, o karatê o judô. É sobre este último que Rizzo (2011) se propõe investigar.

Após estabelecer relações com a prática pedagógica escolar, a perspectiva crítico-superadora, motivado também pelas DCE (PARANÁ, 2008) que previam o judô enquanto conteúdo, Rizzo (2011) apresenta uma experiência realizada com alunos da 1ª a 3ª séries do ensino fundamental.

Reforça o autor o que outros estudos têm apontado: que as lutas pouco têm sido ensinadas na escola e, que, são um importante conteúdo dentro da perspectiva da cultura corporal, pois permitem ampliar a compreensão sobre a realidade. Rizzo (2011) destaca ainda a suposta característica educativa do judô, tendo em vista os valores morais e éticos que pautam sua prática.

Rizzo (2011) discute, ainda, a apropriação feita pela sociedade atual ao judô, como, por exemplo, sua midiatização, que resultou na troca da cor de sua vestimenta própria, o judogui³⁰, de forma que um dos oponentes o veste na cor azul, afim de facilitar a identificação por parte do espectador, enquanto tradicionalmente se usa o branco, que possui uma série de simbologias em sua cultura de origem.

A partir de Saviani (2007) e Vygotsky (2001), Rizzo (2011) fundamenta o papel da escola como instituição que oportuniza o acesso e a reflexão da produção humana criada pelos homens ao longo da história, discutindo as possibilidades e fundamentos no ensino do judo na escola.

Para a metodologia das aulas, Rizzo (2011) seguiu a didática proposta por Gasparin (2007), que também é seu orientador, na qual prevê cinco elementos, tendo como pano de fundo a concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2005), sendo: a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e volta à prática social.

Rizzo (2011) conclui que através do uso de atividades lúdicas e das reflexões utilizadas nas aulas, foi possível aos alunos compreenderem os movimentos do judô, seus objetivos e significados, e ainda relacioná-los aos aspectos sociais mais amplos.

Colaborando com a perspectiva de se construir procedimentos didáticos para o ensino de lutas, Gomes (2008) entrevistou professores e mestres em artes marciais. Gomes (2008) busca a inserção das lutas na escola, contudo, seu texto permeia uma visão esportivizada das lutas. Assim, a referida autora classifica as lutas em “Esportes de Luta”, os quais poderiam ser divididos, à partir de Espartero (1999), em lutas de agarre, lutas e golpes e com implemento. Contudo, Gomes (2008) salienta que se esta divisão pode ser interessante para o treinamento de lutas, não é tão interessante sob o ponto de vista pedagógico.

A referida autora apresenta ainda outras classificações, sob o ponto de vista da ação motora e das técnicas de lutas. Por fim, opta pelo modelo de Bayer (1994), o qual classifica as lutas por princípios condicionais, que seriam: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente/alvo e regras.

Gomes (2008) apresenta também a mesma classificação presente nas DCE (PARANÁ, 2008), e que de certa forma já se tornou clássica na Educação Física, a classificação das lutas por curta, média e longa distância. A de longa distância é classificada pela autora como a que utiliza implementos, tornando a divisão proposta pelas DCE (PARANÁ, 2008) redundante, pois apresenta as lutas que mantém à distância e com implementos como conteúdos

³⁰ Vestimenta própria para a prática do Judô, vulgarmente conhecido como quimono.

diferentes.

Conclui-se que existem possibilidades para o ensino de lutas na escola, inclusive sob uma perspectiva crítica, contudo, torna-se necessário aprofundar a produção do conhecimento quanto às lutas e seu ensino. Até mesmo as DCE (PARANÁ, 2008), que buscam se fundamentar em uma concepção crítica, recaem à uma concepção tecnicista ao classificar as lutas quanto aos seus elementos técnicos, e não históricos e sociais como propõe seu encaminhamento metodológico.

Se ainda há de se avançar na produção do conhecimento e na formação de professores, torna-se necessário analisar o que tem se efetivado quanto às recomendações oficiais e a formação de professores. É o que se propõe no próximo capítulo, ao se analisar a formação inicial dos professores de Educação Física realizada nas universidades no município de Curitiba-PR, bem como as recomendações apontadas nos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012).

CAPÍTULO 3

A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No sentido de se buscar a coerência com os pressupostos teóricos presentes neste trabalho, optou-se por desenvolver a pesquisa de acordo com o materialismo histórico-dialético. Tal opção implica na compreensão de que o materialismo histórico-dialético não é apenas um método, mas uma forma de compreender o mundo, o conhecimento. Para Masson (2007, p. 4),

Isso quer dizer que as categorias do método materialista histórico e dialético (contradição, práxis, mediação, totalidade) não podem ser desvinculadas do conteúdo da obra marxiana e, ainda, que determinadas categorias não poderão ser preconcebidas, pois são expressões do desenvolvimento histórico objetivo do real, no qual o investigador se propõe a analisar.

Para isso não existe forma específica, mas pressupostos gerais que fundamentam a ação do pesquisador. Classificações tradicionais como “pesquisa qualitativa” ou “quantitativa”, de “campo” ou “descritiva” parecem não se adequar a este referencial, como afirma Masson (2013, p. 4):

Nesse sentido, Chasin (2009), ao analisar a elaboração marxiana da problemática do conhecimento, aponta que ela tem a sua ‘própria arquitetônica reflexiva’, a qual é completamente distinta do convencional epistemologismo. Para o autor, é possível captar e expor as linhas mestras da concepção de Marx em quatro aspectos: a) a fundamentação ontoprática do conhecimento; b) a determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto; c) a teoria das abstrações; e d) a lógica da concreção.

Partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, significa compreender que se trata de uma metodologia específica, que exige adequação aos pressupostos indicados por Chasin (2009). Optar por esta fundamentação não significa abdicar das características necessárias ao conhecimento científico, como o rigor, mas sim a produção do conhecimento que busca compreender a realidade em seus movimentos de mudança, pois, para o marxismo, a realidade existe e é fruto da construção histórica, da relação entre os homens e a natureza, e dos homens entre si.

Ao contrário da crença positivista, não existe neutralidade, já que o pesquisador realiza escolhas, opções, pautadas em sua realidade história, em sua história de vida, em seus interesses. Contudo, não se trata de cair no subjetivismo, no qual as opiniões do pesquisador são válidas por si só.

Adotar o materialismo histórico-dialético como referencial significa a escolha de um objeto de estudo, o concreto, que será decomposto por meio de abstrações, possibilitando a compreensão mais ampla sobre o mesmo. Após este caminho, o objeto será compreendido sob um novo olhar, agora depurado, qualificado. Neste sentido (Chasin, 2009, p. 221-222 *apud* MASSON, 2013, p. 6) indica o caminho a ser percorrido: “[...] trânsito entre a afirmação e a dissolução da certeza sensível imediata” para se chegar aos conceitos mais simples (abstrações razoáveis), a fim de se fazer o caminho inverso e se desvendar a lógica da *coisa*, ou seja, a lógica da realidade objetiva. Nas palavras de Marx (2008, p. 258), tal caminho:

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples: do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Chama-se a atenção à importância da relação da produção do conhecimento com a realidade concreta. Não é intenção produzir apenas discursos racionais sobre determinado objeto, até porque é na confrontação com os dados da realidade que se constrói o conhecimento. Não há conhecimento *à priori*. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser: ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Por isto o materialismo histórico-dialético tem implicância sob a maneira de se compreender o conhecimento:

Dar as costas aos automovimentos da razão e voltar-se para os automovimentos do mundo real, eis o giro marxiano. Calar o pensamento que só fala de si, mesmo quando ardentemente deseja falar das “pedras”, para deixar que as “pedras” falem pela boca da filosofia. Esganar a especulação filosófica que fala pelo mundo, para que o mundo possa falar de si pela voz, assim tornada concreta, da filosofia. Descentrado de si mesmo e recentrado sobre o mundo, o pensamento, rompido o hermafroditismo da especulação, pode abraçar a substância que o forma e o fortalece. Procedente do mundo, ao mundo retorna. Não para uma tarefa tópica ou para alguma assepsia formal. Volta ao mundo para tomá-lo no complexo de complexos de sua totalidade. Debruça-se sobre ele para capturá-lo pela raiz, colhê-lo pela “anatomia da sociedade civil”, pela matriz da sociabilidade (Chasin, 1988, p. 44-45 *apud* SILVA, 2003, p.39).

O percurso que a pesquisa seguirá não pode ser descrito *à priori*, uma vez que ao decompor a realidade se percebem novas necessidades, novas questões. Os instrumentos são utilizados, então, de maneira a propiciar a melhor compreensão destes dados.

[...] se por método se entende uma arrumação operativa, *a priori*, da subjetividade, consubstanciada por um conjunto normativo de procedimentos, ditos científicos, com os quais o investigador deve levar a cabo seu trabalho, então não há método em Marx. Em adjacência, se todo método pressupõe um fundamento gnosiológico, ou seja, uma teoria autônoma das faculdades humanas cognitivas, preliminarmente estabelecida, que sustente ao menos parcialmente a possibilidade do conhecimento, ou, então, se envolve e tem por compreendido um *modus operandi* universal da racionalidade, não há, igualmente, um problema do conhecimento na reflexão marxiana (CHASIN, 2009, p. 89).

Não é possível compreender a realidade apenas pela observação e sua aparência, é preciso um método que permita compreender as múltiplas determinações que conformem esta aparência pois “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1998, p. 1080).

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori* (MARX, 1998, p. 26).

Torna-se preciso lembrar que havia, e talvez ainda exista, uma grande influência e tentativa de se aplicar a ciência positivista nas ciências humanas. Contrariamente ao que se propõe esta perspectiva filosófica/científica, não é possível se isolar um objeto para estudo de sua realidade. Contrariamente, a própria escolha do objeto já indica a atuação do sujeito que pesquisa. O próprio ato de pesquisar e as escolhas feitas durante a pesquisa é uma construção humana repleta de determinações. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético percebe que é inconcebível um conhecimento puro, universal. Leis rígidas servem para satisfazer os homens em determinados momentos, porém, estão longe de serem verdadeiras.

Quanto ao homem que aplica o critério de uma verdade autêntica, imutável, definitiva em última análise, a conhecimentos que pela sua própria natureza ou devem permanecer relativos durante muitas gerações e completarem-se pouco a pouco, ou – como em cosmogonia, geologia e história humana – permanecerão sempre defeituosos e incompletos, quanto mais não seja devido a lacunas da documentação histórica, esse homem não faz mais do que demonstrar a sua própria ignorância e insensatez, ainda que a pretensão da infalibilidade pessoal não constitua, como aqui acontece, o autêntico fundo de suas declarações (ENGELS, 2011, p. 71).

Ao contrário, este método, entende a realidade, e, portanto, o conhecimento, em constante transformação, um processo vivo, e determinado pelos sujeitos, por suas condições reais de vida, de produção,

[...] em Marx encontramos uma concepção filosófica que define a ciência e a tecnologia como produtos da história. Marx critica, portanto, a idéia da “ciência pura”, acima das relações sociais, que por ser desvinculada da política e da economia seria capaz de orientar o desenvolvimento da sociedade. A ciência é, ao contrário, produto da história e continuará a sê-lo enquanto houver relações dos indivíduos entre si e com a natureza. Isto é, só posso conhecer, conceituar e pesquisar o mundo quando admito que o indivíduo age socialmente com ou contra seus semelhantes (grifado do autor) (Sobral, 2012, p. 10 *apud* MEKSENAS, 2011, p. 84).

Distingue-se o método de investigação e o método de exposição, não como coisas separadas, mas como momentos distintos que envolvem o processo de conhecimento do movimento do real.

A investigação, ou o método de investigação (Forschungsmethode), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (Darstellungsmethode), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. A exposição é uma expressão (tradução) ideal do movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se “espelhe” no ideal (CHAGAS, 2012, p. 3).

Desta forma, o grande avanço da teoria de Marx não é a descoberta das forças econômicas como eixo da história, mas sim a ideia de totalidade (KONDER, 1981). O método proposto por Marx pretende confrontar as ideias com a realidade, em uma via de mão dupla, de forma a buscar sempre a maior compreensão possível da realidade.

Não é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa: é o ponto de vista da totalidade. Somente o ponto de vista da totalidade, segundo Lukács, permite à dialética enxergar, por trás da aparência das ‘coisas’, os processos e inter-relações de que se compõe a realidade (KONDER, 1981, p. 32).

A totalidade é compreendida como a maior compreensão possível das múltiplas determinações que conformam uma realidade. Importante perceber que, para Marx, no fundo dessas determinações, é a forma de organização do sistema produtivo que determina as demais variáveis. Totalidade aqui não assume a forma da visão do todo, porque isto é

humanamente impossível, mas da compreensão que os fatos estão interligados e têm uma dimensão histórica. Assim, analisar um fato em si, apenas em si, induz a erros de interpretação, pois não se percebe as relações que se estabelece com outros fatos, e que podem mudar a sua compreensão. É necessário, então, buscar suas relações com outros fatos, na intenção de se compreender o fenômeno na sua máxima extensão possível (KONDER, 1981).

Engels concentrou, então, sua atenção no exame dos princípios daquilo que ele chamou de ‘dialética da natureza’ e chegou à conclusão de que as leis gerais da dialética (comuns tanto à história humana como à natureza) podiam ser reduzidas, no essencial, a três: 1) lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice versa); 2) lei da interpenetração dos contrários; 3) lei da negação da negação (KONDER, 1981, p. 28).

Na primeira lei parte-se do princípio de que as mudanças ocorrem em velocidades variantes. Há um processo mais lento de mudança e culmina em processos rápidos. Um exemplo seria a da água aquecendo, que vai alterando seu estado lentamente até que há uma mudança mais brusca quando esta passa à ebulição.

A segunda, que é conhecida também como lei dos contrários, nos lembra que tudo está relacionado a tudo, em uma rede de relações. Assim não é possível compreender a realidade analisando apenas uma de suas características isoladamente. É necessário confrontá-la às demais características para compreendê-la no contexto das relações que estabelece com outros elementos da realidade.

A terceira lei refere-se a síntese. Da contradição e da negação chega-se a um novo patamar de compreensão, que não é mais o conhecimento inicial, mas sim um conhecimento mais amplo sobre a realidade.

A partir destes pressupostos, optou-se por tematizar nesta pesquisa um dos aspectos presentes na formação inicial dos professores de Educação Física: as expectativas quanto aos conhecimentos de lutas presentes nos Documentos Oficiais que orientam a prática docente do professor de graduação, e, portanto, a formação inicial dos professores de Educação Física, e sua confrontação com aquilo que expressa os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) sobre o conhecimento das lutas a ser ofertado na educação básica, mais precisamente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Para isto foram escolhidas três (03) universidades do município de Curitiba-PR, especificamente que ofertam o Curso de Licenciatura em Educação Física, para a realização da análise das ementas e planos de ensino das disciplinas relacionadas às lutas, e, ainda, a

aplicação de um questionário para os acadêmicos do último ano/período dos referidos Cursos, a fim de que se possa avaliar a percepção destes quanto ao ensino das lutas na escola.

No intento de se investigar o conhecimento sobre as lutas presentes nos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) e nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR, busca-se nessa pesquisa, verificar como estão organizados os currículos dos referidos cursos, bem como verificar o que tem sido proposto sobre o ensino das lutas nos mencionados documentos oficiais.

Nesse sentido, a fim de que seja possível avaliar a formação inicial dos professores quanto ao conhecimento de lutas optou-se pela utilização dos instrumentos da análise documental e do questionário. Entre os documentos a serem analisados estão às orientações dos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) e as ementas e os planos de ensino das disciplinas relacionadas às lutas, dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR.

Parte-se da premissa de que os documentos oficiais não são retratos de forma fiel com a realidade, mas sim são registros que indicam as intenções e aspirações dos cursos. Assim, é possível analisar o que se acredita que deve ser efetuado na formação inicial dos professores. Sabe-se que entre estas intenções, a efetivação da formação profissional, existe uma série de fatores, que perpassam desde ao perfil dos acadêmicos aos professores que são responsáveis pela execução das disciplinas, entre outros.

Os documentos permitem então que se analisem as aspirações de acordo com os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) quanto aos conhecimentos que os alunos devem ter na escola, bem como as aspirações em relação a como deveria se dar a formação dos professores, tanto a nível federal, no caso das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação, quanto nas propostas formuladas pelas universidades. É possível que mesmo no plano do discurso presente nos documentos, existam falhas quanto à formação do professor para o ensino das lutas.

Além dos documentos, existem outros fatores que atuam sobre a formação inicial dos professores, como suas experiências anteriores, os fatores culturais locais, a influência da mídia, os saberes da prática, entre outros (TARDIF, 2014). Contudo, tendo em vista a delimitação desta pesquisa, optou-se por investigar, além dos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) e as ementas e os planos de ensino das disciplinas relacionadas às lutas dos Cursos de Licenciaturas em Educação Física, a

compreensão dos acadêmicos do último ano/período desses cursos, por meio de um questionário formulado com questões objetivas e uma aberta.

Espera-se que com o cruzamento dos dados obtidos, organizados e interpretados dos documentos analisados e das respostas dos questionários, seja possível construir novas interpretações e possibilidades de compreensão sobre a formação inicial dos professores e o ensino de lutas na escola.

Busca-se, nesta pesquisa, justamente compreender os “sentidos manifestos” quanto aos conhecimentos de lutas presentes nos documentos que orientam a formação inicial dos professores de Educação Física e que orientam o ensino de lutas na escola, a fim de se compreender e avaliar as aproximações e distanciamentos, as lacunas e as potencialidades do atual quadro na formação de professores de Educação Física.

3.2 O CAMPO DA PESQUISA

Entre os objetivos elencados nesta pesquisa destacam-se: verificar como estão organizados os currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR quanto ao ensino de lutas; averiguar o que tem sido proposto sobre o ensino das lutas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCEs (PARANÁ, 2008) e no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012).

Nesse sentido, serão analisadas as ementas e os planos de ensino das disciplinas de lutas dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das três (03) universidades do município de Curitiba-PR, bem como os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) quanto aos conhecimentos sobre as lutas.

Dessa forma, fez-se uma primeira sondagem do portal E-mec³¹ quando se percebeu o elevado número dos referidos cursos em Curitiba, sendo mais de dez (10).

Tendo em vista essa realidade, optou-se por investigar apenas as universidades, partindo-se do princípio de que estas possuem maior relação com a pesquisa e a extensão, de forma que tende a oferecer oportunidades de acesso aos conhecimentos mais recentes e contextualizados.

Segundo o portal E-mec do Ministério da Educação existem cinco (5) universidades em Curitiba, sendo que destas quatro (4) possuem o Curso de Licenciatura em Educação Física. Contudo, no decorrer da pesquisa constatou-se que uma delas não tinha turmas em

³¹ Site do Ministério da Educação que disponibiliza as Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 out. de 2013.

funcionamento no Curso de Licenciatura, reduzindo assim a amostra da pesquisa para três (3) instituições, sendo as mesmas denominadas na pesquisa de A, B e C.

As instituições escolhidas estão entre as maiores do Paraná, e mesmo do Brasil. Curiosamente, todas possuem conceito três (3) no Enade para o Curso de Licenciatura em Educação Física.

Na pesquisa busca-se verificar o que propõe o currículo dos Cursos de Licenciatura, a compreensão dos acadêmicos quanto o ensino de lutas na escola, e quais conhecimentos sobre as lutas são apontados nos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012). Pretende-se ainda identificar as aproximações e distanciamentos relativos aos conhecimentos sobre lutas entre os referidos documentos e as ementas das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR, bem como analisar as lacunas e potencialidades na formação inicial de professores de Educação Física quanto ao ensino de lutas na escola.

3.3 LEITURA DA REALIDADE: SELECIONANDO ELEMENTOS PARA ANÁLISE

A formação inicial de professores envolvem diversos fatores, como o currículo, os professores do curso, as vivências acadêmicas curriculares e extracurriculares, a participação em eventos acadêmicos, artísticos, políticos, à experiência em estágios, entre outros.

Dessa forma, optou-se por analisar apenas um aspecto desta realidade: aquilo que os documentos que orientam esta formação registram como objeto a ser ensinado nas disciplinas referentes às lutas.

Após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)³², contataram-se as coordenações dos Cursos de Licenciatura das universidades selecionadas, de forma a explicar os objetivos da pesquisa e agendar contato pessoal para apresentação dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). As universidades foram solícitas, atendendo prontamente e aceitando participar da pesquisa.

Em um primeiro momento solicitou-se a elas as ementas das disciplinas relacionadas às lutas e aos planos de ensino. Quanto às ementas não houve maiores preocupações, sendo que uma das instituições inclusive disponibiliza as mesmas no *website* da universidade. Já quanto aos planos de ensino houve alguns empecilhos. Na universidade A não havia professor

³² Parecer nº 696.660 de 25/06/2014.

para a disciplina de lutas, de forma que esta forneceu o plano de ensino do professor do semestre letivo anterior. Já a universidade C não se sentiu a vontade para disponibilizar este documento, pois mesmo ciente dos cuidados éticos seguidos para o desenvolvimento desta pesquisa, houve receio quanto à exposição do professor da disciplina, já que este documento é formulado pelos professores.

No decorrer do processo percebeu-se que seria importante ouvir também os alunos do último período do Curso de Licenciatura, pois são eles que estarão se formando dentro da proposta destes documentos. Desta forma, seria possível avaliar o impacto das propostas para a formação dos professores em Educação Física quanto ao ensino das lutas no curso.

Assim, elaborou-se um questionário para ser aplicado junto aos acadêmicos, baseado na plataforma “form”³³. Para a utilização deste teve-se de fazer uma nova consulta ao CEP da UEPG, uma vez que o projeto inscrito originalmente não previa esta ação. Após a aprovação do CEP, conforme a resolução citada anteriormente contatou-se novamente as coordenações, solicitando a permissão e o encaminhamento do questionário para os acadêmicos. Todas as universidades aceitaram este encaminhamento, enviando via e-mail os questionários aos acadêmicos.

Contudo, num primeiro momento, não houve muitas respostas, motivo pelo qual se realizou uma visita pessoal as turmas, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a participação dos graduandos. Ao final obtiveram-se dez (10) respostas.

3.3.1 Os instrumentos

No intento de avaliar a formação inicial dos professores quanto ao conhecimento de lutas optou-se pela utilização dos instrumentos da análise documental e do questionário. Para a análise dos dados utilizou-se as categorias centrais do marxismo: contradição, práxis, mediação, totalidade, bem como os requisitos para uma ação educativa emancipatória proposta por Tonet (2005). É no agrupamento e organização dos dados que as sínteses são elaboradas.

Foram analisadas as ementas e os planos de ensino das disciplinas relacionadas às lutas dos Cursos de Licenciatura das universidades do município de Curitiba-PR participantes da pesquisa. Foram analisados também os Documentos Oficiais da Educação Básica do

³³ Serviço gratuito disponibilizado via internet que permite a realização de questionários via on-line.

Estado do Paraná, a saber: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012).

Na sequência, construíram-se quadros de forma a classificar os termos recorrentes para cada documento. A partir dessa classificação, chegou-se às categorias centrais, cruzando-as com o referencial teórico e as respostas dos questionários, na sequência, teceram-se as considerações que esta pesquisa apresenta.

3.3.2 Os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012)

Existem diversos documentos oficiais que se relacionam com o ensino no Estado do Paraná. Contudo, para esta pesquisa, foram selecionados dois documentos que fundamentam e orientam o ensino em uma perspectiva teórico-pedagógica: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012). Cada um desses documentos surge em momentos históricos distintos, em governos diferentes, sendo ainda construídos por processos distintos.

3.3.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008)

As DCE (PARANÁ, 2008) resultam de um processo de construção que se iniciou na segunda gestão do governo de Roberto Requião, no Estado do Paraná gestão essa que se iniciou em 2004³⁴.

Neste momento, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) possuía, em sua organização administrativa, um departamento para o ensino fundamental e outro para o ensino médio. Como consequência, surgiram no início duas propostas para as Diretrizes Curriculares de Educação Física para o ensino médio: uma ancorada na perspectiva teórica da corporalidade (TABORDA DE OLIVERA, 2000; TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA *et al*, 2008), e outra para o ensino fundamental ancorada na perspectiva da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Ambas as versões foram elaboradas com a participação dos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, a qual se dava por meio de eventos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR).

³⁴ Roberto Requião de Mello e Silva já havia sido governador do estado em 1991.

Já em 2007, próximo, portanto, à reeleição daquele governo, houve uma reestruturação interna da SEED-PR, a qual unificou os dois departamentos, dando origem ao Departamento da Educação Básica (DEB). Como consequência deste reordenamento, houve a junção das diferentes versões das Diretrizes em um único documento, prevalecendo à perspectiva da cultura corporal.

A publicação da versão definitiva do referido documento ocorreu apenas em 2008, após quase quatro anos do início do seu debate, a qual se deu como resultado de um longo processo que contou com a participação dos professores da rede pública estadual de ensino e de assessores externos, convidados das instituições de ensino superior de todo o país. Conforme afirma o próprio documento:

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola. Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva (PARANÁ, 2008, p. 8).

As DCE (PARANÁ, 2008) de todas as disciplinas apresentam um texto introdutório comum, o qual discorre sobre os sujeitos da Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar, as dimensões dos conhecimentos, relacionando-os aos conhecimentos disciplinares, à interdisciplinaridade e a contextualização sócio-histórica, e por último apresentando sua concepção de avaliação.

Na sequência, nas DCE (PARANÁ, 2008) apresenta-se o texto específico das disciplinas. No texto voltado à Educação Física, faz-se uma retomada da apresentação histórica da disciplina, pontuando sua inserção na escola e algumas das mudanças que ocorreram ao longo da história, apresentando as abordagens teóricas da Educação Física e alguns documentos oficiais que marcaram sua trajetória no Brasil e no Paraná, como o Currículo Básico Comum (PARANÁ, 1990) e os PCN (BRASIL, 1997).

No capítulo 2, dedicado a explicitar a fundamentação teórica que embasa a Educação Física escolar, o texto aponta seus atuais limites, sendo:

- A persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, dentre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações;

- A banalização do conhecimento da cultura corporal, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem a sua criação;
- A restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independentemente de condições físicas, de etnia, sexo ou condição social;
- A utilização de testes e medidas padronizadas, não como forma de acesso aos conhecimentos oriundos do esporte de rendimento, mas com objetivos exclusivos de aferir o nível das habilidades físicas, ou como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de Educação Física;
- A adoção da teoria da pirâmide esportiva como teoria educacional;
- A falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua contradição com a reflexão sobre a Cultura Corporal (PARANÁ, 2008, p. 50).

Abordando a discussão sobre o desafio da legitimidade da Educação Física enquanto disciplina escolar, o texto apresenta a defesa de sua relevância no currículo e da articulação de seus conhecimentos com o contexto social, apresentando a discussão da relação entre a cultura e o trabalho, acabando por indicar a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física escolar, aproximando-se, assim, da definição proposta pelo Coletivo de Autores (1992).

O texto apresenta ainda o conceito de “elemento articulador”³⁵, sendo indicados nove elementos articuladores, os quais se configuram como grandes temas que articulam e relacionam os conteúdos da Educação Física escolar:

Os elementos articuladores alargam a compreensão das práticas corporais, indicam múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica em situações que surgem no cotidiano escolar. São, ao mesmo tempo, fins e meios do processo de ensino/aprendizagem, pois devem transitar pelos Conteúdos Estruturantes e específicos de modo a articulá-los o tempo todo (PARANÁ, 2008, p. 53).

Os elementos articuladores buscam então contextualizar e estabelecer nexos entre os conteúdos e a realidade dos alunos através de temas considerados de grande relevância, sendo eles: Cultura Corporal e Corpo, Cultura Corporal e Ludicidade; Cultura Corporal e Saúde, Cultura Corporal e Mundo do Trabalho, Cultura Corporal e Desportivização, Cultura Corporal – Técnica e Tática, Cultura Corporal e Lazer, Cultura Corporal e Diversidade e Cultura Corporal e Mídia (PARANÁ, 2008, p. 53).

³⁵ A proposta dos Elementos Articuladores se aproxima daquilo que Pistrak (2000) denomina por Sistema de Complexos Temáticos, isto é, aquilo que permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais. A organização do trabalho pedagógico através de um sistema de complexo temático garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade atual mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak (2000), deve estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais (PARANÁ, 2008, p. 53).

Após explicitar discussões sobre cada um dos elementos articuladores propostos, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam o conceito de “Conteúdos Estruturantes”, definindo-os como “conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino” (PARANÁ, 2008, p. 62). Esses “Conteúdos Estruturantes”, seriam os cinco conteúdos da Educação Física escolar, apontados também na obra do Coletivo de Autores (1992), a saber: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, capoeira e dança. Nas DCE (PARANÁ, 2008) estes conteúdos sofreram adaptações, como a inserção do termo “brincadeiras” junto aos jogos, e a inserção das lutas no lugar da capoeira.

Após realizar uma breve discussão de cada conteúdo, o referido documento apresenta a perspectiva metodológica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Aproximando-se da abordagem histórico-crítica, propõe um encaminhamento metodológico que se aproxima daquele descrito por Gasparin (2002), passando pela leitura inicial que os alunos fazem do conteúdo, problematizando esta leitura e apresentando o conhecimento sistematizado, para então oportunizar que os alunos desenvolvam uma nova leitura deste conteúdo.

As DCE (PARANÁ, 2008) apresentam, ainda, uma discussão quanto à avaliação na Educação Física, apontando inicialmente as falhas do sistema tradicional, que avaliava de forma quantitativa, por rendimentos, e, ainda, baseados em Luckesi (1995), afirmam que os professores com frequência fazem verificação e não avaliação.

Assim, buscando superar esse quadro, o referido documento sugere uma avaliação qualitativa de todo o processo, com instrumentos variados, e com critérios que considerem o comprometimento e envolvimento dos alunos.

Na sequência as DCE (PARANÁ, 2008, p. 83) apresentam um conceito até então pouco presente na Educação Física escolar, sobre os conteúdos básicos, onde consta:

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Esses conteúdos básicos aparecem como subdivisões dos conteúdos estruturantes, Assim, por exemplo, o conteúdo lutas comporta os conteúdos básicos lutas de aproximação, lutas que mantém à distância, lutas com instrumentos mediadores e capoeira.

Apresentam então uma tabela com os conteúdos básicos, seriados, a serem ensinados na escola. Este quadro foi sistematizado pelos técnicos pedagógicos da equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (SEED/PR), a partir das discussões com os professores que ocorreram em diversos momentos ao longo daquela gestão.

Além dos conteúdos estruturantes e básicos, essa tabela apresenta também uma lista de conteúdos específicos, sendo que estes seriam apenas sugestões. Segundo o texto das DCE (PARANÁ, 2008, p. 89): “Na tabela a seguir sugerem-se alguns conteúdos específicos a serem abordados a partir dos conteúdos básicos. Caberá ao professor, selecionar e/ou adicionar outros conteúdos, de acordo com a sua realidade regional”.

Os conteúdos específicos são escolhidos pelo professor de acordo com a realidade de sua escola e de seus alunos, sendo que esta tabela tem a função de exemplificar e sugerir possíveis conteúdos a serem abordados, contrariamente ao Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012), que indica quais saberes e habilidades são esperados dos alunos, conforme se apresenta a seguir.

3.3.2.2 Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012)

O outro documento oficial considerado nessa pesquisa, sob a denominação Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) surge na gestão do governo Richa (2010 – 2014), o qual foi apresentado aos professores durante a semana pedagógica, logo no início daquele governo.

Este referido documento caracteriza-se por pontuar os critérios de avaliação, os conhecimentos que deveriam ser ensinados em cada série. Segundo o texto introdutório do Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012, p. 5):

Em 2011 iniciaram-se as discussões sobre a possibilidade de elaboração do Caderno de Expectativas de Aprendizagem pelo Departamento de Educação Básica. O documento foi elaborado de maneira coletiva, com a participação dos professores da rede e dos técnicos-pedagógicos que atuam nos Núcleos Regionais da Educação, apresentando a sistematização de, aproximadamente, 11.720 contribuições dos professores, debatidas durante a Semana Pedagógica de julho de 2011, bem como as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos NRE, discutidas na formação continuada, realizada pelo DEB.

Este caderno teria então, a intenção de indicar os conhecimentos que deveriam ser adquiridos pelos alunos ao final de cada série. Segundo o documento, seria uma continuação do processo de implementação da DCE (PARANÁ, 2012, p. 5):

É necessário destacar que a opção pela elaboração das Expectativas de Aprendizagem deu-se pela necessidade de continuar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual (Parecer CEE/CEB n. 130/10)³⁶, referencial teórico curricular que fundamenta o documento. A elaboração das Expectativas de Aprendizagem busca, sobretudo, atender a um princípio legal: o direito à educação com qualidade e equidade.

Ainda no texto introdutório, indica-se que a intenção é que este documento auxilie os professores na implementação dos preceitos presentes nas DCE (PARANÁ, 2008), não tentando substituí-la.

Após um breve texto de introdução, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) se subdivide nas disciplinas. No item dedicado à disciplina de Educação Física, há um pequeno texto introdutório, o qual reafirma a intenção de complementar as DCE (PARANÁ, 2008). Afirmar, ainda, que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, considerando que ambas são complementares e recíprocas.

O Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) apresenta então uma tabela, a qual se organiza por séries, tendo como colunas os conteúdos estruturantes, os conteúdos básicos e as expectativas de aprendizagem, que seriam uma breve descrição do que se espera que os alunos dominem naquela série/ano.

3.3.3 Os documentos das universidades pesquisadas

Os documentos utilizados das universidades participantes dessa pesquisa foram as ementas e os planos de ensino das disciplinas relacionadas às lutas, do Curso de Licenciatura em Educação Física, os quais foram disponibilizados pelas instituições pesquisadas.

Embora todas tenham fornecido as ementas, o mesmo não aconteceu com os planos de ensino. A instituição “A” forneceu o plano de ensino, contudo, não era o mais atualizado, pois o professor da disciplina estava afastado da função e ainda não havia um substituto, de forma que não havia um plano de ensino mais atualizado. A instituição “B” forneceu os documentos sem maiores ressalvas. Já a instituição “C” se negou a fornecer o plano, alegando que este é um documento que depende do professor, e, dessa maneira, mesmo obedecendo-se os requisitos éticos para a pesquisa com seres humanos, poderia expô-lo, e, assim, a instituição se sentiu constrangida em fornecer este documento.

³⁶ O Conselho Estadual de Educação emitiu parecer reconhecendo as DCEs, sugerindo que seu nome fosse alterado para Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede de Ensino (Parecer nº 130/10, disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=71>). Neste estudo continuamos a utilizar o título original das DCE publicado em 2008 (PARANÁ, 2008).

A partir de uma primeira leitura analítica dos documentos, foi possível perceber que estes seguem um formato próximo, com as principais informações classificadas de forma parecida. Assim, as informações utilizadas nesta análise das ementas foram classificadas quanto ao nome da disciplina, o texto das ementas, a carga horária destinada à disciplina, as modalidades de lutas citadas ao longo do documento e a referências básicas e complementares (APÊNDICE III).

Já os planos de ensino foram classificados nas seguintes categorias: nome da disciplina, programa, procedimentos didáticos, objetivos (competências), avaliação, período no qual ocorre a disciplina com relação ao curso, interdisciplinaridade e referências. (APÊNDICE IV).

3.3.3.1 As ementas das disciplinas

A ementa apresentada pela instituição “A” apresenta a disciplina de “Lutas aplicada a Educação Física”. Essa disciplina apresenta uma carga horária de 4 horas semanais, sendo 2 h/a de atividades teóricas e 2 h/a de atividades práticas, ocorrendo de forma semestral, ocupando, contudo, dois semestres.

Das ementas analisadas, esta é a que apresenta maior carga horária para uma mesma disciplina. O nome da disciplina remete à intenção de que esta ofereça conhecimento para a relação entre as lutas e a Educação Física de uma forma ampla, não restrita, portanto, a seu ensino na escola. Por estar situada nos primeiros semestres do curso, remete a uma disciplina integrante do núcleo comum. De fato, a ementa traz a informação de que esta disciplina atende ao curso de bacharelado e licenciatura em Educação Física.

Já a instituição “B”, apresentou a ementa da disciplina de lutas II – judô e capoeira. Embora a instituição tenha fornecido a ementa da disciplina de capoeira, com 36 horas/aula, na grade do curso disponível em seu *website* essa disciplina não aparece.

A instituição “C” apresentou a ementa da disciplina “Lutas I”, com carga horária de 40 horas, indicando a tematização de diversas modalidades, tentando abranger um leque grande de possibilidades, que passam da relação com “a cultura esportiva” a aspectos motores, intelectuais e afetivos.

3.3.3.2 Os planos de ensino

Os planos de aula apresentam semelhanças na forma como estão organizados. Em geral, apresentam os objetivos ou competências esperadas dos alunos, os conteúdos a serem ensinados, os procedimentos didáticos, a forma da avaliação, as possibilidades de interdisciplinaridade e referências bibliográficas básicas e complementares.

Embora a estrutura dos planos de aula das universidades seja semelhante, há muitas diferenças entre os conteúdos elencados. Embora a instituição “C” não tenha apresentado o plano de aula da disciplina, sua ementa apresenta informações detalhadas, que permitem comparar as mesmas categorias presentes nos demais planos de aula, como competências, avaliação, entre outros.

Torna-se importante destacar que os planos de aula são elaborados pelos professores das disciplinas, ao contrário das ementas que fazem parte da própria proposta do curso, aprovada pelo MEC. Assim, os planos de aula podem variar de um semestre para outro, pois o mesmo professor pode alterá-lo conforme encontre necessidade, ou, ainda, espera-se que um novo plano seja elaborado quando da troca do professor responsável.

Isso permite a autonomia do professor para construir o processo educativo que efetive aquilo que prevê a ementa da disciplina, e, portanto, comporta possibilidades de complementações e adequações conforme a formação e experiência do professor.

3.3.4 Os questionários

Aplicou-se um questionário para os acadêmicos que estão cursando o último período do Curso de Licenciatura em Educação Física das universidades participantes da pesquisa.

O questionário³⁷ foi elaborado através do recurso “Form”, disponibilizado pela plataforma “Google Drive”³⁸, disponível gratuitamente na internet. A escolha desta ferramenta se deu pela facilidade de disponibilização do formulário online, permitindo assim que os estudantes pudessem respondê-lo em qualquer tempo/local dentro do prazo determinado na pesquisa, buscando-se, dessa forma, aproveitar também o atual estágio de desenvolvimento tecnológico no qual já é bastante comum o acesso contínuo à conectividade e a internet.

³⁷O questionário pode ser visualizado através do link: Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1Kx_6kk-D1n_Mn5I7PlmIv-GsNB_cfyVKSqDRcQ4z6Y/viewform>.

³⁸<https://drive.google.com/>

No questionário inseriu-se, na primeira página, a carta de apresentação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), de forma que só era possível ao estudante continuar respondendo ao questionário se o mesmo marcasse a seguinte opção: “Eu li a proposta acima e entendi os procedimentos. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Proponho-me a participar como sujeito desta pesquisa”. Ao final da referida opção consta o termo “concordo”, que o estudante deveria marcar caso quisesse participar da pesquisa respondendo ao questionário. O respondente é direcionado a determinadas questões de acordo com a resposta assinalada, conforme pode ser verificado no Apêndice I.

Os dados obtidos a partir das respostas dos questionários foram analisados de forma a verificar quais as alternativas mais escolhidas. A partir disso, buscou-se estabelecer relações entre os elementos mais citados e menos citados com o que propõe as ementas das disciplinas relacionadas às lutas, do Curso de Licenciatura em Educação Física, das universidades pesquisadas, os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) e o referencial teórico deste trabalho.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise realizada nessa pesquisa utilizou as categorias centrais do marxismo: contradição, práxis, mediação, totalidade, bem como os requisitos para uma ação educativa emancipatória proposta por Tonet (2005) sendo: o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento também mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes.

Buscou-se avaliar de que maneiras os documentos oficiais se articulam com estes pressupostos. Torna-se importante salientar que os documentos resultam de uma série de disputas de poder e das condições nas quais foram produzidos. Dessa forma, é preciso analisar criticamente sua construção, as escolhas feitas, e, inclusive, as lacunas presentes. Para Sacristán (2000, p. 17): “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação”.

Compreendendo o currículo como mais do que uma lista de conhecimentos a serem ensinados, é possível compreender que existe uma enorme gama de possibilidades entre o que se propõe nos documentos oficiais e aquilo que se efetiva na formação dos alunos. Nesse processo, a formação inicial dos professores do ensino superior é um dos fatores determinantes, e, dentro desta, as ementas, os planos de ensino indicam aquilo que se almeja enquanto instituição de ensino superior. Da mesma maneira, as DCE (PARANÁ, 2008) sistematizam aquilo que o estado almeja (ou almejara no momento de sua publicação) quanto à educação que se efetivará na escola.

Para melhor compreensão desses pressupostos, far-se-á a análise dos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) e dos documentos das universidades de forma separada, para, então, nas considerações finais, serem esboçadas as aproximações e distanciamentos entre eles e dos questionários.

3.4.1 As DCE (PARANÁ, 2008)

O Estado do Paraná, no processo de construção de suas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008), adotou a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) como fundamentação teórica para sua proposta. Avançando na discussão proposta por esta abordagem, sugeriu desdobramentos dos conhecimentos e encaminhamentos metodológicos, objetivos e critérios de avaliação para auxiliar os professores em sua operacionalização.

Contudo, estudos têm indicado (LAGE, JUNIOR e NAGAMINE, 2007; FERREIRA, 2006; NASCIMENTO, 2007) que muitas das proposições feitas por estes documentos não se concretizam no dia a dia escolar. Dentre os conhecimentos menos abordados, ou o que tem sido relatado pelos professores, como o conhecimento sobre o qual possuem menos condições de desenvolver na escola, seriam os conhecimentos relativos às lutas.

Embora, na elaboração das DCE (PARANÁ, 2008) a participação dos professores tenha sido efetiva, não significa que as reflexões destes tenham sido absorvidas no documento. O propósito de se consultar os professores se deve a diversos fatores, entre outros as discussões internacionais que recomendavam a maior participação popular, com vistas a conferir maior coesão e aceitação das políticas públicas. Contudo, essa consulta pode ter sido transformada em estratégia de manipulação, uma vez que as ações efetivas nem sempre estão de acordo com aquilo que foi discutido e indicado pelos professores. Noda (2014) indica que

a política implementada por esta gestão do governo Requião (2004-2010), embora em muitos momentos pareça progressista, em outros se aproxima das políticas neoliberais, isto por que:

Desta forma, o PPE PR, antes de ser uma resposta do governo Requião às críticas feitas ao governo anterior, por promover uma educação voltada aos interesses neoliberais e sem o devido diálogo com os professores e funcionários estatais, era uma exigência da legislação federal, que também cumpria as recomendações dadas pelas agendas das agências internacionais para as reformas dos sistemas educacionais dos países periféricos (NODA, 2014, p. 100).

De fato perceberam-se, na primeira década do século XXI, diversas ações no âmbito político que contavam com a participação da sociedade, como pode ser observar na discussão, por exemplo, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior (BRASIL, 2004) para as quais foram convidadas instituições acadêmicas e profissionais, contanto inclusive, em alguns momentos, com a participação de estudantes. Contudo, como menciona Noda (2014), nem sempre o resultado final e os encaminhamentos que dele procedem respeitam o proposto pelos participantes, como se viu no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ensino Superior de Educação Física. (BRASIL, 2004).

Quanto às DCE (PARANÁ, 2008) seria necessária uma análise histórica mais profunda para avaliar de que maneira a participação dos professores está ou não contemplada no documento final, o que não é o objetivo deste trabalho.

Cabe, porém, neste momento, analisar o que registra o documento final quanto às possibilidades de uma formação que vise à emancipação humana.

Embora as DCE (PARANÁ, 2008) não sejam o currículo em si, trazem a concepção de ensino, à abordagem teórica e até mesmo a proposição de conteúdos que deveriam ser ensinados, estando, portanto, sujeita aos interesses e forças de que apresenta Sacristán (2000).

Embora esse documento tenha tido uma boa aceitação, não significa que os professores conseguiram utilizá-lo de imediato em sua rotina escolar. Para efetivar os pressupostos teóricos metodológicos contidos neste documento foi realizada uma série de ações de formação continuada, entre elas oficinas de dezesseis (16) horas, nas quais a escola parava suas atividades para que os professores fizessem os cursos, que eram ministrados pelos próprios técnicos pedagógicos da SEED-PR, que, por sua vez percorreram o estado inteiro no evento que ficou conhecido como “deb itinerante³⁹”.

³⁹ Em 2008 fui convidado a compor a equipe de Educação Física do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação. O convite se deu, para além das demandas do departamento, para que eu pudesse contribuir nesta ação, que exigia que os técnicos percorressem o estado, demandando pessoas com disponibilidade para viagem e afinidade com a abordagem teórica das DCE. Neste momento já haviam

Essa formação atendeu a todos os professores da rede daquele momento. O objetivo era disseminar as DCE (PARANÁ, 2008), uma vez que sua publicação não era o suficiente para que ela se concretizasse no dia a dia escolar. Contudo, mesmo que os professores conhecessem seu conteúdo e fossem favoráveis a ela, estariam aptos a operacionalizá-las nas aulas? É muito provável que não, pois não bastam ações de formação continuada pontuais, se não existir domínio teórico mínimo que dê conta dos aspectos relacionados aos conhecimentos a serem ensinados, como sobre o ensino de lutas na escola, ainda mais em uma perspectiva emancipadora.

Como resolver, o que a literatura indica, esta falta de formação dos professores para o ensino de lutas? Ofertar formação técnica sobre algumas lutas (existe um número muito grande de modalidades diferentes) não seria o suficiente para resolver a dificuldade dos professores, pois, o que buscam as concepções renovadoras, não é justamente ir além da reprodução técnica-motora dos movimentos? Quais seriam, então, os conhecimentos necessários para que eles pudessem efetivar o ensino de lutas na escola sob uma perspectiva emancipadora? Este ensino ocorreria com quais objetivos? Qual o conhecimento sobre os fins da educação dos professores? Como operacionalizam os conhecimentos específicos das lutas com as questões mais amplas da sociedade? Não existe uma resposta “verdadeira” a estas perguntas. Existem princípios, eixos norteadores, cabendo a cada professor, dentro das condições concretas que possui, construir essas práticas. Contudo, o professor não fará isto apenas pela experiência, mas há conhecimentos necessários para que ele possa construir esta prática, se a deseja mesmo emancipadora.

O texto das DCE (PARANÁ, 2008) se aproxima do objetivo da pedagogia crítica, ou seja, a emancipação humana, e, portanto, conforme demonstra Tonet (2005), a construção de uma sociedade comunista?

Percebe-se ao longo de toda DCE (PARANÁ, 2008) a preocupação da educação sob um viés crítico. Contudo, ela evita usar termos como a construção de uma sociedade socialista ou superação de uma sociedade capitalista. Como indica Tonet (2005), esses termos estão hoje carregados com uma série de preconceitos e más compreensões cunhadas nos conflitos ocorridos no século XX. Da mesma forma que Tonet (2005) prefere usar o termo emancipação ao invés de comunismo, as DCE (PARANÁ, 2008) podem ter adotado termos mais “amenos” a fim de evitar ser estigmatizada, e, desta maneira, ter menor aceitação entre os professores e a opinião pública.

Se uma das condições para se ter uma educação emancipatória é o conhecimento dos fins últimos da educação, as DCE (PARANÁ, 2008) aparentam se orientar por este objetivo, pois já na sua apresentação destaca que “Contrapondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar”. (PARANÁ, 2008, p. 7), e que:

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna (PARANÁ, 2008, p. 7).

Os alunos da classe trabalhadora dificilmente teriam um futuro que vislumbre uma “vida digna” neste modelo de sociedade. Como destaca Tonet (2005), a cidadania, no modelo de sociedade atual não se relaciona diretamente com emancipação humana. Então, é preciso avaliar de que cidadania se refere as DCE (PARANÁ, 2008).

Percebe-se, no entanto, a influência das teorias críticas em educação ao indicar os interesses políticos na formação e na seleção do conhecimento, contrariando o pensamento positivista do conhecimento como “puro” e desprovido dos interesses sociais. Assim, se lê na carta da chefia do Departamento de Educação Básica qual a sua compreensão sobre como deveria se dar a seleção dos conhecimentos na escola: “Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica”. (PARANÁ, 2008, p. 8).

Em diversos momentos encontram-se nas DCE (PARANÁ, 2008) citações de autores marxistas, indicando, assim, a aproximação desse documento com o materialismo histórico-dialético:

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida *porque* a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a *práxis*, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto *aufgehoben* no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (Kosik, 2002, p. 150 *apud* PARANÁ, 2008, p. 13).

Dessa maneira, o texto das DCE (PARANÁ, 2008) é organizado de forma a apresentar seus pressupostos teóricos gerais, sendo este texto único para todas as disciplinas, demonstrando a unidade conceitual/política que se tenta imprimir ao documento, para após adentrar as disciplinas.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação (PARANÁ, 2008, p. 8).

Percebe-se que no capítulo específico de cada disciplina inicia-se com uma retomada história da disciplina, evidenciando a concepção de conhecimento, ciência e dos saberes escolares como construção histórica, adequando, nesse sentido, aos princípios da práxis e do conhecimento mais amplo possível, a respeito do processo social em curso (TONET, 2005; MASSON, 2007). O documento busca evidenciar, nos pressupostos teóricos, o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa. Ao defender o currículo disciplinar, o texto das DCE (PARANÁ, 2008) se posiciona em sentido contrário aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as pedagogias do “aprender a aprender”, entendendo que estas esvaziaram a escola de sua principal função social: possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado construído ao longo da história da humanidade, mostrando afinidade ao princípio da “apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana” (TONET, 2005), e, ao elencar os elementos articuladores como recurso que visa relacionar os conteúdos específicos das disciplinas às questões sociais mais amplas se aproxima da “[...]a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes” (TONET, 2005, p. 155).

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem (PARANÁ, 2008, p. 14).

Ao contextualizar a opção pelo currículo disciplinar, as DCE (PARANÁ, 2008) se propõem a discutir quem são os sujeitos da educação básica. Defende que, nas últimas décadas a escola brasileira passou a atender cada vez mais os estudantes oriundos das classe

trabalhadora. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político

[...] Indicando então esta discussão, neste documento, se pautam nas teorias críticas da educação elencando as questões que precisam ser pensadas ao se discutir os sujeitos da educação básica. [...] sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade quer para o país [...] Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? [...] Justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos. 'Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos' (PARANÁ, 2008, p. 14).

O documento apresenta sua preocupação com a função política da educação. Percebe-se que, destaca ainda, qual a sociedade que a educação deve ajudar a construir.

Certamente isto não é possível no seio de uma sociedade capitalista, haja vista que a desigualdade é uma consequência direta do seu modo de produção e reprodução. O entendimento nas DCE (PARANÁ, 2008) parece ser o mesmo, pois utiliza a citação de um autor amplamente reconhecido por suas críticas à sociedade capitalista, assim explicitada:

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de '[...] uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa' (Meszáros, 2007, p. 212 *apud* PARANÁ, 2008, p. 15).

Percebe-se, portanto, que os pressupostos teóricos contidos no texto referente aos sujeitos da educação já indicam a busca de se aproximar com uma educação emancipatória. Porém como pensar um currículo que esteja coerente com este objetivo?

Para enfrentar essa questão, se propõem a discutir o que é currículo, defendendo-o como construção histórica e resultante do equilíbrio de forças que gravitam sobre ele, como afirma Sacristán (2000).

Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social [...] Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam [...] (PARANÁ, 2008, p. 16).

Desta forma defendem que o currículo deve ser objeto de discussões contínuas. A preocupação constante encontrada no texto quanto à perspectiva sócio histórica do currículo subverte a compreensão de que a realidade é fruto da ação social dos homens, sempre influenciada por sua condição política. Neste sentido buscam refratar a ideia de currículo como a síntese de conhecimentos universais e imutáveis, e refutar a importância do conhecimento por si mesmo.

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechada em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade (PARANÁ, 2008, p. 17).

Ao criticar o cientificismo e o academicismo do currículo, as DCE (PARANÁ, 2008) demonstram buscar se aproximar do materialismo histórico-dialético, uma vez que imputa a este tipo de currículo o limite de perder a dimensão da totalidade, já que a totalidade é uma das categorias centrais do materialismo-histórico dialético (MASSON, 2007).

Após apresentar conceitos relativos ao currículo, demarcando a opção por um currículo disciplinar, mas que ao mesmo tempo busca evitar cair no academicismo propõe analisar o currículo sobre a perspectiva das teorias críticas em educação. Para isto retoma o currículo básico, documento formulado na década de 1990 do século passado, que vinculavam-se ao materialismo histórico-dialético.

O fato de dedicar um capítulo inteiro às concepções críticas de currículo, e ainda destacar a matriz teórica do currículo básico, o documento oferece pistas sobre a tendência teórica que as DCEs buscam se aproximar. Esta aproximação fica exposta quando afirma que “estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular [...]” (PARANÁ, 2008, p. 19).

O vínculo com o materialismo histórico-dialético se reforça quando o documento afirma que:

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade (PARANÁ, 2008, p. 20).

O termo totalidade não é utilizado de forma casualmente. De fato, ao utilizar o mecanismo de busca do programa leitor de arquivos “pdf”⁴⁰, encontra-se cinco menções a este termo. Utilizando a mesma estratégia encontramos o termo práxis sendo citado em três ocasiões. Contudo, quanto aos fins da educação, preferem evitar termos diretos que indiquem sua matriz teórica, pois o termo “emancipação humana” aparece apenas uma vez, assim com os termos “capitalismo”, “burguesia” e “proletariado”, que são citados também uma única vez. Já Marx, autor do materialismo histórico-dialético, é mencionado cinco vezes⁴¹.

Essa aproximação com o materialismo histórico-dialético é percebida também no capítulo 3, que se propõe a discutir as dimensões do conhecimento. Já no primeiro parágrafo recupera Gramsci para destacar a função do currículo que se pretende.

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica (PARANÁ, 2008, p. 20).

Buscando fugir do academicismo/cientificismo elencam três dimensões dos conhecimentos: dimensão científica, artística e filosófica. Acredita, com isto, estar possibilitando “um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano” (PARANÁ, 2008, p. 21).

Sendo a práxis um dos pressupostos sobre como se constrói o conhecimento e a compreensão da realidade para o materialismo histórico-dialético, aparenta buscar meios de efetivá-la, quando afirma que ao abordar o conhecimento a partir das três dimensões “entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade” (PARANÁ, 2008, p. 21).

Esta concepção de conhecimento e de compreensão da realidade é afirmada mais a frente, quando recorrem ao próprio Marx: “Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não

⁴⁰ pdf é um formato de arquivo digital protegido, no qual o leitor consegue visualizar o documento mas não alterá-lo. As DCE estão publicadas em forma digital e livres para *download* no link: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>, acesso em: 05 mai 2015. É este documento que se analisa neste trabalho.

⁴¹ Não incluindo as referências bibliográficas.

apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (Marx, 1987, p. 178 *apud* PARANÁ, 2008, p. 23).

Dedicam-se então a discutir a importância das disciplinas curriculares. Para isto recorre a Sacristán (2000, p. 15 *apud* PARANÁ, 2008, p. 24):

A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto.

Dessa forma acredita-se que o professor deve ser sujeito do processo educativo, não sendo apenas um reprodutor. Tendo isso em vista, criticam modelos de currículo que esvaziaram a escola dos conteúdos disciplinares, como demonstra Saviani (2008) ao conceituar as teorias “crítico-reprodutivistas”, estando consoante ainda a Tonet (2005, p. 155) quando defende que para uma prática emancipatória é necessário “a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana”.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 24).

Para defender essa compreensão, as DCE (PARANÁ, 2008) recorrem novamente a Sacristán (2000, p. 120 *apud* PARANÁ, 2008, p. 24) destacando que:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve.

Se o conhecimento disciplinar é necessário para que o projeto educativo da escola se efetive, é preciso se discutir como se dá a seleção dos conteúdos. Estes devem ser decididos no interior da escola “É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais” (PARANÁ, 2008, p. 24).

Nesse sentido, põe-se em dúvida o Caderno de Expectativa de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) como estratégia de continuação na implementação das DCE (PARANÁ,

2008). Isso porque define, de antemão, o que se espera que os alunos venham a aprender em determinada série de ensino. Isso ocorre também com a tabela de conteúdos presentes ao final das DCE (PARANÁ, 2008), tabela está que será discutida na sequência deste trabalho.

Como organizar os conhecimentos a serem ensinados? Para resolver esta questão, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam o conceito de conteúdos estruturantes, entendendo

[...] por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Na Educação Física a seleção destes conteúdos torna-se complexa na medida em que ela não é uma ciência, mas busca em diversas ciências os conhecimentos que compõe seu objeto de estudo. Então, como delimitar os conteúdos a serem ensinados por essa disciplina? A abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61-62) identifica a cultura corporal como o objeto de estudo, cujo conhecimento refere-se ao conhecimento historicamente construído sobre o corpo ao longo da história da humanidade e classificado nas DCE (PARANÁ, 2008) como conteúdos estruturantes, sendo: ginástica, dança, esporte, jogos e brincadeiras e as lutas.

Os conteúdos estruturantes representam grandes temas, dentro dos quais serão selecionados os conteúdos que serão ensinados em cada série, assim:

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado (PARANÁ, 2008, p. 25).

A seleção dos conteúdos não é fortuita, não se dá ao acaso. Como indica o Coletivo de Autores (1992, p. 19), a seleção do conteúdo tem de atender a alguns princípios, como a provisoriidade e a relevância social, “[...] que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar”.

As DCE (PARANÁ, 2008) se aproximam desta concepção ao afirmar que:

O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar

tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (Sacristán, 2000, p. 152-153 *apud* PARANÁ, 2008, p. 26).

Destaca-se a relevância que se concede a possibilidade da incorporação de novos conteúdos de acordo com a realidade histórica e social. Embora isso seja extremamente relevante e necessário para uma prática contextualizada, é preciso pensar sobre como o professor terá acesso a esses novos conteúdos. É provável que estes não tenham sido ofertados na formação inicial do professor. É preciso levar em conta ainda, como afirma Tardif (2014), que existem diversos saberes que compõe a prática profissional, inclusive o saber da prática, aquele construído na própria ação. Considerando-se que existe uma cultura escolar instituída, e que os professores desenvolvem suas práticas docentes aprendendo com os colegas, torna-se mais complicado a inserção de novos conteúdos, pois isto significa a inserção de novos saberes e novas práticas.

De fato, embora a produção teórica na Educação Física seja ampla e possibilite diferentes encaminhamentos e abordagens, percebe-se que na prática mantêm-se muitas vezes conteúdos e metodologias desenvolvidas há décadas atrás, como a tradição do ensino das quatro modalidades esportivas (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), de forma tecnicista, prática esta oriunda a períodos que remontam a ditadura militar (DARIDO, 2001; FILHO, 2010).

Nesse sentido, as lutas são citadas como conteúdos da Educação Física desde a década de 1990 do século passado, no mínimo⁴², contudo, podem ainda ser consideradas como “conteúdos novos” pelos professores, na medida em que não se tem a tradição de tematizá-los nas aulas nas escolas.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos ‘mais estáveis’, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes (PARANÁ, 2008, p. 26).

Os conteúdos, por si só, não garantem a compreensão mais ampla da sociedade. Desta maneira, é necessário que se estabeleça relações com outros conteúdos, disciplinas e temas de interesse amplo.

Para contemplar esta preocupação, as DCE (PARANÁ, 2008, p. 27) defendem a proposta de interdisciplinaridade, apontando que:

⁴² Estudo de Trusz e Nunes (2007) indicam que as lutas estão no currículo dos cursos de formação de professores há muitas décadas.

A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando: • conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina; • ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

As DCE (PARANÁ, 2008) aproximam-se do princípio da totalidade na medida em que buscam ampliar a compreensão do aluno de forma sistemática, lembrando os princípios indicados por Saviani (2005) e presentes no Coletivo de Autores (1992) da necessidade de uma prática rigorosa, radical e de conjunto.

Nesse sentido, o referido documento destaca a importância da contextualização sócio-histórica dos conteúdos, mas sem cair nos perigos do construtivismo e relativismo.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento (PARANÁ, 2008, p.28).

Isso pressupõe, entre outros fatores, a leitura histórica dos dados da realidade. Contudo, falar em história remete a uma disciplina, uma ciência própria, com métodos, referenciais específicos. Seria possível ao professor tematizar história sem uma formação para a história? Ao abordar a história sem o devido cuidado o professor poderia cair no anacronismo, ou no simples relato de dados históricos, sem que isto de fato auxilie a compreender melhor o fenômeno estudado. As DCE (PARANÁ, 2008, p. 29) parecem estar atentas a isto na medida em que defende que “Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares”.

Esta discussão torna-se relevante para este trabalho, entre outros motivos, porque com frequência cita-se nos conteúdos a importância da tematização da “história” da modalidade de luta ou esportiva, mas não elenca elementos que orientam aos professores que aspectos desta história poderiam ser tematizados. Será que a “história” das diversas lutas já foi escrita, ou, ao menos, suficientemente estudadas a ponto de oferecer subsídios aos professores para

tematizá-la nas aulas? Mesmo que a respostas a esta pergunta fosse sim, o acesso a este conhecimento estaria sendo garantido na sua formação?

Embora existam limites para a concretização do desejo de contextualização exposto nas DCE (PARANÁ, 2008), a expressão disso reafirma a tentativa deste documento de se aproximar das teorias marxistas, descritas por este documento como “teorias críticas”⁴³. Para as teorias críticas, nas quais essas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias, abertas, e, portanto, mutáveis (PARANÁ, 2008, p. 30).

No que se refere especificamente à Educação Física, o compromisso com uma abordagem teórica que busque a superação de uma sociedade capitalista, com a transformação social, fica evidente já no início do capítulo dedicado a esta disciplina, quando este começa com uma citação de Leandro Konder, autor reconhecidamente marxista. “O pensamento só pode enfrentar a tarefa de transformar o mundo se não se esquivar à luta pela autotransformação, ao acerto de contas com aquilo que ele tem sido e precisa deixar de ser” (PARANÁ, 2008, p. 37).

As DCEs (PARANÁ, 2008), no capítulo dedicado à Educação Física, iniciam fazendo uma retomada história da disciplina de Educação Física, demarcando suas transformações ao longo do tempo, desde o surgimento com a implantação dos métodos ginásticos, de caráter higienista no Brasil, passando pelas esportivização e chegando ao movimento renovador.

Após esta retomada, apresenta os princípios teóricos nos quais fundamenta sua proposta, reafirmando sua adequação aos princípios gerais do documento e a função da Educação Física, aproximando novamente do princípio da totalidade (KONDER, 1981) ou, como define Saviani (1991), da consciência filosófica:

Isto é, partindo do pressuposto de que os alunos possuem um conhecimento sincrético sobre a realidade, é função da escola, e neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, levando os alunos a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético (PARANÁ, 2008, p. 45).

Identifica, então, o Currículo Básico do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), documento oficial da década de 90 do século XX, o qual buscou também se fundamentar em

⁴³ Ao utilizar o termo “teorias críticas” ou “teorias críticas da educação” pode-se correr ao risco de confundir tais teorias com a teoria crítica da escola de Frankfurt. Ao julgar pelos autores citados, não seria a estas teorias que as DCE (PARANÁ, 2008) se referem, mas sim aquelas teorias que pretendem transformar a realidade, no sentido defendido por Saviani (2008).

uma abordagem histórico-crítica (SAVIANI, 2005), mas que teria falhado neste intento ao indicar quais os conteúdos deveriam ser ensinados de forma limitada

No entanto, o Currículo Básico apresentava uma rígida listagem de conteúdos, os quais eram denominados *pressupostos do movimento* (condutas motoras de base ou formas básicas de movimento; condutas neuro-motoras; esquema corporal; ritmo; aprendizagem objeto-motora), esses enfraqueciam os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica, pois o enfoque permaneceu privilegiando abordagens como a desenvolvimentista, construtivista e psicomotora (Fratti, 2001; Navarro, 2007 *apud* PARANÁ, 2008, p. 47).

A indicação dos limites do currículo básico (PARANÁ, 1990) indica ao leitor que a proposta das DCE (PARANÁ, 2008), embora parta do mesmo princípio teórico, a pedagogia histórico-crítica, pretende não reproduzir as falhas daquele documento.

Na Educação Física, a fundamentação baseada na pedagogia histórico-crítica fica evidente na medida em que opta pela abordagem teórica crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que reconhecidamente baseia-se naquela pedagogia. Isto fica claro nas DCE (PARANÁ, 2008) quando apresenta qual seria o objeto de estudo da Educação Física.

Nesse sentido, partindo de seu objeto de estudo e de ensino, Cultura Corporal, a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural (PARANÁ, 2008, p. 49).

Ao defender esta abordagem, fica perceptível a aproximação com os princípios elencados por Tonet (2005) para uma educação emancipadora, principalmente quanto à consciência dos fins últimos da educação, a superação da sociedade capitalista, na medida em que reconhece a ontologia do ser social baseada na forma de produção e distribuição dos bens “A gênese da cultura corporal, referida acima, está relacionada à vida em sociedade, desenvolvendo-se, inicialmente, nas relações Homem-Natureza e Homem-Homem, isto é, pelas relações para a produção de bens e pelas relações de troca” (PARANÁ, 2008, p. 51) e como a cultura surge desta organização social: “Por isso, ‘cultura’ implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza” (Escobar, 1995, p. 93, *apud* PARANÁ, 2008, p. 52).

A consciência dos fins últimos da educação fica demarcada também quando reconhece que o controle sobre o corpo perpassa as estruturas que permitem e mantêm a existência da sociedade capitalista.

O trabalho é, então, constitutivo da experiência humana, concomitante com a materialidade corporal e como ato humano, social e histórico, assumiu, ao longo da história da humanidade, duplo caráter. Se por um lado, ele é fundamental para a existência humana e nós dependemos dele, por outro, na sociedade capitalista, ocorre um processo de estranhamento, no qual não nos reconhecemos no produto do nosso trabalho. Para manter este segundo caráter – de trabalho alienado – são necessários mecanismos e mediações referentes à disciplina corporal para atender aos interesses do modo como o capital organiza a vida em sociedade (PARANÁ, 2008, p. 52).

Caso ainda existissem dúvidas quanto à aproximação com a teoria marxista, as DCE (PARANÁ, 2008) citam o próprio Marx (2004) para fundamentar o trabalho como categoria fundante das relações sociais e o trabalho alienado como forma de manter a estrutura da sociedade capitalista.

No trabalho alienado, o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, [...] se lhe opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor. O trabalho é externo ao trabalhador, ou seja, não faz parte de sua natureza e, por conseguinte, ele não se realiza em seu trabalho, mas nega a si mesmo, tem um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas, mas fica fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (Marx, 2004, *apud* PARANÁ, 2008, p. 52).

Contudo, se por um lado expõe a teoria que a embasa, ao inserir a citação de Marx (2004) em nota de rodapé, indica o não desejo de que sua fundamentação marxista seja evidenciada, o que pode se explicar devido aos grandes debates ocorridos com o socialismo real e que levaram a certo preconceito social quanto às teorias marxistas, que em se tratando de uma política pública de nível estadual poderia criar limites para sua efetivação.

Contudo sua abordagem teórica fica explícita novamente na medida em que reafirma o objeto de estudo da Educação Física na escola defendido, o mesmo da abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) “É partindo dessa posição que estas Diretrizes apontam a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, evidenciando a relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais decorrentes” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Para que seja possível a relação entre os conteúdos específicos da disciplina e as relações sociais e históricas mais amplas apresenta o conceito de elementos articuladores, os quais devem ser tematizados com relação aos diversos conteúdos.

A proposta dos Elementos Articuladores se aproxima daquilo que Pistrak (2000) denomina por Sistema de Complexos Temáticos, isto é, aquilo que permite ampliar o conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais. A organização do trabalho pedagógico através de um sistema de complexo temático garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade atual mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak (2000), deve estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais (PARANÁ, 2008, p. 53).

Estes elementos articuladores seriam temas amplos, de interesse social, que se relacionam com os conteúdos específicos da Educação Física, como corpo, ludicidade, saúde, mundo do trabalho, desportivização, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 53).

Após apresentar uma breve discussão sobre cada elemento articulador elencado, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam os “conteúdos estruturantes”, que seriam os temas que organizam e dão identidade a uma disciplina escolar. Para a Educação Física adotou-se a classificação que se tornou “clássica” na área, entre outros, pela sistematização apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) de esporte, dança, lutas, jogos e brincadeiras e ginástica (PARANÁ, 2008, p. 62).

Após apresentar os conteúdos estruturantes, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam uma breve discussão sobre cada conteúdo. Nas lutas destaca as diferenças entre as modalidades quanto a seus aspectos sociais e históricos. Ao destacar a importância de se relacionar as lutas com o tempo e lugar na qual surgem e são praticadas exemplifica com o jiu-jitsu.

Exemplo disso, conforme analisa Cordeiro Jr. (1999), no contexto histórico feudal japonês, marcado pela tirania dos latifúndios, a luta entre camponeses e samurais, e/ou entre estes, quando defendiam senhores de terra diferentes, envolvia golpes de morte. Os camponeses, que precisavam se defender de samurais armados com espadas, desenvolveram uma prática corporal coletiva – o jiu-jitsu. Em grupo, atacavam os samurais, imobilizando-os e desarmando, prendendo seus braços e/ou pernas para, rapidamente, derrubá-los e então aplicar-lhes chaves, torções, etc. (PARANÁ, 2008, p. 69).

Exemplifica ainda a capoeira:

De fato, as lutas desenvolvidas nos diversos continentes estão permeadas por esses aspectos. Ao se pensar em outra prática corporal genuinamente brasileira, a capoeira foi criada pelos escravos como forma de luta para se conquistar a liberdade. Não

obstante, hoje ela é considerada um misto de dança, jogo, luta, arte e folclore (Falcão, 2003, *apud* PARANÁ, 2008, p. 69).

Além de destacar a abordagem teórica, o documento busca discutir a repercussão e a metodologia do ensino, uma vez que existe receio na tematização das lutas, por parte dos professores, já que estes temem a apologia à violência e que os alunos utilizem as lutas de forma a lesionar os colegas. Por isto indica a possibilidade do ensino de lutas através dos jogos de oposição, atividades nas quais é possível ensinar princípios das lutas de forma lúdica. Frisa ainda o respeito que deve haver nas aulas quanto ao corpo do próximo.

Uma das possibilidades de se trabalhar com as lutas na escola é a partir dos jogos de oposição, cuja característica é o ato de confrontação que pode ocorrer em duplas, trios ou até mesmo em grupos. O objetivo é vencer o companheiro de maneira lúdica, impondo-se fisicamente ao outro. Além disso, deve haver o respeito às regras e, acima de tudo, à integridade física do colega durante a atividade (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

As DCE (PARANÁ, 2008, p. 73) tentam ainda combater a crítica feita à abordagem crítico superadora de teorizar as aulas de Educação Física retirando delas o caráter “prático”.

Cabe ressaltar que tratar o conhecimento não significa abordar o conteúdo ‘teórico’, mas, sobretudo, desenvolver uma metodologia que tenha como eixo central a construção do conhecimento pela práxis, isto é, proporcionar, ao mesmo tempo, a expressão corporal, o aprendizado das técnicas próprias dos conteúdos Educação Física.

Após apresentar os conteúdos estruturantes e breves discussão sobre cada um deles, o que na forma do texto aproxima-se do Coletivo de Autores (1992), que também apresenta uma breve descrição dos cinco conteúdos e possibilidades de ensino, as DCE (PARANÁ, 2008) de Educação Física apresenta o encaminhamento metodológico que se aproxima da proposta de Gasparin (2002) de uma didática para a pedagogia histórico-crítica, na qual parte-se da experiência do aluno com o conteúdo, problematiza-se esta experiência, se oferece acesso ao conhecimento sistematizado, permite ao aluno tentar aplicar este conhecimento na resolução da problemática encontrada, de forma que este volte para a sua realidade social com uma compreensão mais ampla.

No final das DCE (PARANÁ, 2008) há uma tabela de conteúdos, a qual se divide em conteúdos estruturantes, conteúdos básicos, organizados de forma seriada, e ainda uma coluna dedicada à descrição metodológica do ensino deste conteúdo, e outra coluna dedicada à avaliação. Os conteúdos estruturantes da Educação Física são os cinco grandes conteúdos tidos como “clássicos” na área: Esporte, dança, lutas, jogos e brincadeiras e ginástica. Já os

conteúdos básicos são desdobramentos dos conteúdos estruturantes, que segundo as DCE (PARANÁ, 2008, p. 83):

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Nas DCE (PARANÁ, 2008) de Educação Física, os conteúdos básicos são desdobramentos dos conteúdos estruturantes, como na dança onde os básicos são “dança de rua”, “dança folclórica”, entre outros, ou até modalidades específicas, como no caso das lutas, onde a capoeira é citada como um conteúdo básico. Cada conteúdo básico subdivide-se ainda em conteúdos específicos. Contudo, os conteúdos específicos não são explicitados nas tabelas por série, mas apenas listados como sugestões gerais em uma tabela separada, indicando que cabe ao professor escolher o conteúdo específico que considera mais relevante.

De fato o texto das DCE (PARANÁ, 2008) defende que esta tabela de conteúdos é um subsídio, o qual deve ser adaptado pelo professor no seu plano de ação docente, pois visa não recorrer no erro do currículo básico (PARANÁ, 1990) de engessar o currículo.

Percebe-se, portanto que as DCE (PARANÁ, 2008) buscam se aproximar das teorias críticas, quisá marxistas, ao adotar a fundamentação a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005) e a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Percebe-se ainda que ela remete às lutas a mesma importância e espaço no currículo dedicado aos demais conteúdos, apresentando alguns elementos de como deseja que se efetive o ensino deste conteúdo, exemplificando sua contextualização sócio-histórica e indicando os conhecimentos a serem abordados por série, bem como as possíveis relações com os temas societários mais amplos, através dos elementos articuladores.

Contudo, os conhecimentos elencados na tabela seriada ao fim do documento, bem como a autonomia da escola e do professor pode ser colocada em dúvida quando é lançado o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012), tema que se discute na próxima seção.

3.4.2 O Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012)

O Caderno de Expectativas de Aprendizagem foi publicado em 2012, sob a gestão do então Secretário de Estado da Educação Flávio Arns. Na seção “carta do secretário”, ele afirma que o documento foi escrito de forma participativa durante o ano de 2011, e que estabelece “parâmetros em relação aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados com todos os alunos (as) da Educação Básica da Rede Estadual, independente da região” (PARANÁ, 2012, p. 3).

Nesta carta percebe-se já uma compreensão determinada de currículo, composto por conhecimentos pensados de antemão por uma determinada gestão, mesmo que de forma colaborativa (seria necessário se averiguar de que forma se deu esta participação), de forma que estes sejam posteriormente reproduzidos pelos professores, entendidos então como aplicadores do conteúdo, e não como os sujeitos responsáveis pela seleção dos conhecimentos a serem escolarizados de acordo com a realidade na qual estão inseridos. Surge então a necessidade de se discutir a contextualização: contextualizar um conteúdo significa apenas estabelecer relações entre os conteúdos e exemplos locais, ou significa selecionar os conhecimentos que se relacionam com a realidade na qual se está inserido?

Torna-se importante ainda questionar de que forma estes conteúdos foram selecionados. Existe, na Educação Física, acúmulo de conhecimento que permite a classificação de um determinado conteúdo para uma determinada série? Sob qual critério se faz essa seleção?

No terceiro parágrafo da “carta do secretário” lê-se ainda que “Com o envolvimento de todos nesse processo, certamente teremos condições ainda melhores para a aplicação/transmissão dos conteúdos, enriquecendo o trabalho dos docentes e, consequentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes”.

Entende-se então os conteúdos como “conhecimentos prontos”, bastando ao processo “transmití-los” e “aplicá-los”. Se tomarmos como referência uma educação emancipatória, não basta que os conhecimentos sejam “transmitidos”, mas fundamentalmente interpretados quanto ao sua produção, veiculação e sentido na atual realidade.

O secretário termina a carta demonstrando sua expectativa: “Esperamos que o Caderno de Expectativas de Aprendizagem seja um grande aliado na nossa caminhada pela melhoria da qualidade da educação pública no Paraná” (PARANÁ, 2012, p. 3). O discurso em torno da aprendizagem torna-se falacioso na medida em que não se explicita o que se espera que seja

aprendido. O que é a educação com qualidade para este governo? Qualidade não conota juízos de valor? Quem aprende, aprende algo.

Percebe-se então que este documento não explicita o projeto de sociedade, qual o papel que acredita-se que a escola deva cumprir, denotando assim o entendimento de uma proposta conservadora. Na sequência o texto apresenta uma breve introdução explicitando os objetivos que levaram a publicação do caderno de expectativas. No primeiro parágrafo desta seção, lê-se que:

Em 2011 iniciaram-se as discussões sobre a possibilidade de elaboração do Caderno de Expectativas de Aprendizagem pelo Departamento de Educação Básica. O documento foi elaborado de maneira coletiva, com a participação dos professores da rede e dos técnicos-pedagógicos que atuam nos Núcleos Regionais da Educação, apresentando a sistematização de, aproximadamente, 11.720 contribuições dos professores, debatidas durante a Semana Pedagógica de julho de 2011, bem como as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos NRE, discutidas na formação continuada, realizada pelo DEB (PARANÁ, 2012, p. 5).

Como se deu a participação dos professores nas semana referida semana pedagógica? Eles tinham ciência de que suas produções se tornariam o caderno? A forma como esta participação foi construída não se deu de forma a direcionar para um resultado pré-determinado anteriormente? Como os técnicos dos NRE e do DEB sistematizaram essas contribuições para chegar à edição final do caderno? Este foi submetido a revisão pelos professores antes de ser publicado? Estas questões implicam na compreensão de como se constrói o texto do caderno que aqui se apresenta. É possível que o caderno de expectativas de aprendizagem não tenha contemplado, ou ainda, não tenha sido bem recebido por parte dos professores.

Na sequência, o documento afirma que a opção de construção do caderno se deu pela necessidade de continuar o processo de implementação das DCEs, buscando “sobretudo, atender a um princípio legal: o direito à educação com qualidade e equidade” (PARANÁ, 2015, p. 5). Afirma ainda que “as Expectativas de Aprendizagem expressam aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, dentro de cada conteúdo básico definido nas Diretrizes” (PARANÁ, 2012, p. 5).

Neste sentido tanto as DCE (PARANÁ, 2008) quanto o caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) contrastam com o Coletivo de Autores (1992) e com o próprio texto da DCE de Educação Física, quando estes apresentam a noção de conhecimento espiralar e não sequencial, no qual o aluno dá saltos qualitativos na compreensão dos conhecimentos, buscando, desta forma, a totalidade.

Afirma o documento ainda que as expectativas apresentam “um norte, um objetivo final a ser atingido, uma vez que é prerrogativa da mantenedora definir o desenvolvimento básico esperado para todos os alunos, em todos os anos” (PARANÁ, 2012, p. 5). Embora afirme ter esta prerrogativa, o texto não diz qual seria este grande objetivo, subtendendo que os conteúdos são os objetivos em si. Tonet (2005) indica ser o conhecimento dos fins da educação um dos princípios necessários para uma educação emancipatória, e, neste sentido, este documento não deixa claro a qual fim direciona sua ação, remetendo, quando muito, a serem continuidade das DCE (PARANÁ, 2008), e, assim, espera-se, coadunando com os fins propostos por aquele documento. Ainda na introdução sobre a importância do Caderno de Expectativas lê-se que:

Nessa perspectiva, servirão como mais um subsídio ao trabalho docente, podendo ser utilizadas como referencial, tanto para o planejamento das aulas, quanto para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Vale ressaltar que esse documento poderá subsidiar a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente, visto que a elaboração desses são atribuições dos professores dos estabelecimentos de ensino, os quais possuem autonomia para sua produção. Desse modo, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem não tem a intenção de substituir esses documentos, pois cabe ao coletivo escolar definir o quê, como, para quem e para quê ensinar, bem como planejar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. As Expectativas de Aprendizagem representam, assim, um objetivo a ser alcançado, cabendo ao estabelecimento e a cada professor, no seu Plano de Trabalho Docente, definir o caminho que será percorrido para que os alunos aprendam (PARANÁ, 2015, p. 5).

Destaca-se que na mesma página este documento afirma ser “prerrogativa da mantenedora definir o desenvolvimento básico esperado para todos os alunos, em todos os anos”, e, logo em seguida, que o Caderno de Expectativas não tem a intenção de substituir a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, já que “cabe ao coletivo escolar definir o quê, como, para quem e para quê ensinar”. Define-se ao coletivo o quê e para que ensinar, por que de se publicar um documento com conteúdos seriados que devem ser seguidos por todas as escolas e em todo o Paraná? Afirma o documento ainda que:

Vale ressaltar que a numeração das Expectativas de aprendizagem se fez necessária apenas por uma questão organizacional, mas não tem, em hipótese alguma, a intenção de hierarquizar o conhecimento e nem de apresentar uma sequência linear de trabalho com os conteúdos (PARANÁ, 2012, p.6).

O documento acaba por afirmar o que nega em seu texto, já que se baseia em uma tabela de conteúdos, apresentados de forma seriada. Questiona-se, ainda, que questão organizacional tornou necessária a publicação deste documento.

Percebe-se, ao longo de todo o texto introdutório a preocupação em destacar que o caderno de expectativas não visa substituir as DCE (PARANÁ, 2008), mas busca-se apresentá-lo como sequência do processo de implementação destas. Contudo, os pressupostos contidos nas afirmações podem indicar que este documento se aproxima de uma perspectiva teórica diferente das manifestas nas DCE (PARANÁ, 2008), quando indica os conteúdos como fins últimos da educação, sendo estes, inclusive, aqueles publicados pela Secretaria de Estado da Educação através do Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012), cabendo ao professor fazer apenas adaptações de maneira a “implantar” e “transmitir” os conhecimentos descritos, tornando o professor um executor/operário das determinações pré-estabelecidas.

Após o texto introdutório, apresenta-se então capítulos relacionados às disciplinas curriculares. Para cada disciplina há um pequeno texto introdutório, para então se apresentar a tabela de conteúdos e o que se espera que o aluno domine para cada série da Educação Básica.

No capítulo reservado à Educação Física, inicia-se o texto com um agradecimento às contribuições na composição do material, embora não esclareça quais e como se deu estas contribuições.

Afirma então que o caderno visa complementar o que propõe as DCE (PARANÁ, 2008), bem como auxiliar os professores no planejamento de suas aulas. Tendo em vista que as DCE (PARANÁ, 2008) já apresentam uma tabela de conteúdos, divididos por série, e ainda divididos em estruturantes e básicos, com sugestão de específicos, torna-se necessário compreender o que diferencia as expectativas de aprendizagem da DCE (PARANÁ, 2008).

De fato, no terceiro parágrafo afirma que “A postura assumida na composição linear das Expectativas, conforme os anos de ensino, buscou garantir a especificidade da nossa área de conhecimento, a qual se organiza fundamentalmente pelos saberes do corpo” (PARANÁ, 2012, p. 25).

Destaca-se o linear, que contrapõe a noção de espiralar presente no Coletivo de Autores (1992) e no próprio texto das DCE (PARANÁ, 2008). Ressalta-se ainda que ao defini a área de conhecimento são os saberes do corpo, enquanto que as DCE e o Coletivo de Autores (1992) utilizam o termo cultura corporal. Não se trata apenas de diferenças semânticas, mas da própria compreensão do objeto de estudo da área, como se observa na intensa produção científica da área das décadas de 1980 e 1990 que geraram diversos e frutíferos debates.⁴⁴ Ao indicar ainda a noção de conhecimento linear depõe contra a noção de

⁴⁴ Sobre este debate ver Ferreira (1995).

totalidade, pressuposto fundamental do materialismo histórico-dialético que fundamenta a abordagem crítico-superadora, e, por conseguinte, as DCE (PARANÁ, 2008).

Outro aspecto relevante deste material é que se caracteriza pelo rompimento da dicotomia teoria/prática, uma vez que ambas existem em complementaridade recíproca. Isso foi possível devido à sua configuração ampla, a qual permite a autonomia docente. A partir dos conteúdos básicos, aspirou-se a uma negociação aberta entre as “Expectativas de aprendizagem” e as possíveis metodologias que a subsidiem, sempre com a intenção de possibilitar, ao trabalho do professor, a liberdade criativa e específica que cada situação exige (PARANÁ, 2012, p. 25).

Ao indicar o “rompimento da dicotomia teoria/prática”, pode estar refrindo-se a práxis presente no método materialista histórico-dialético. Contudo ao descrever que essa quebra se dá graças à autonomia docente não esclarece como esta autonomia poderia permitir o processo de construção dos conhecimentos que buscam captar as múltiplas determinações que compõe a realidade a fim de aumentar a compreensão sobre esta, como propõe o materialismo histórico-dialético. Seria a autonomia docente pressuposto suficiente para que a práxis ocorra? Se cabe ao professor decidir a metodologia, como garantir que a práxis se efetive? Este professor não poderia utilizar de sua autonomia para ações docentes baseadas em teorias pré-concebidas da realidade, e, portanto, em uma perspectiva diferente da práxis? O texto introdutório da Educação Física termina afirmando que

acreditamos ser oportuno ressaltar que as discussões que permearam a elaboração e a análise das contribuições realizadas sempre estiveram pautadas de forma coerente com os conceitos de sujeito e educação, trazidos nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino como, também, com os fundamentos teórico-metodológicos e os elementos articuladores dos conteúdos da disciplina de Educação Física (PARANÁ, 2012, p. 25).

Basta que se afirme a coerência com as DCE (PARANÁ, 2008) para que ela exista? Caso o Caderno de Expectativas (PARANÁ, 2012) seja realmente coerente com as DCE (PARANÁ, 2008), haveria necessidade de se reafirmar isto constantemente? Do texto introdutório, de uma página, segue-se a tabela de conteúdos e expectativas. Os conteúdos estruturantes e básicos são os mesmos presentes nas DCE (PARANÁ, 2008). Contudo, ao lado deles, é inserida uma coluna de “Expectativas de Aprendizagem”, que descreve, de forma numerada e sequencial, os conhecimentos esperados dos alunos ao final da série/ano. Como exemplo apresenta-se os quadros presentes nas DCE (PARANÁ, 2008) e no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) para o 6º. Ano:

DCE (PARANÁ, 2008)

QUADRO I – Tabela de Conteúdos Estruturantes e Básicos para o 6º Ano

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Abordagem teórico-Metodológica	Avaliação
Lutas	Lutas de aproximação Capoeira	Pesquisar a origem e histórico das lutas. Vivenciar atividades que utilizem materiais alternativos relacionados às lutas. Experimentar a vivência de jogos de oposição. Apresentação e experimentação da música e sua relação com a luta. Vivenciar movimentos característicos da luta como: a ginga, esquiva e golpes.	Conhecer os aspectos históricos, filosóficos, as características das diferentes manifestações das lutas, assim como alguns de seus movimentos característicos. Reconhecer as possibilidades de vivenciar o lúdico a partir da utilização de materiais

Fonte: Paraná (2008, p. 85).

QUADRO II – Tabela de Expectativas de Aprendizagem para o 6º Ano

Lutas	Lutas de Aproximação Capoeira	19. Vivencie as relações corporais de peso e espaço consigo mesmo e com o outro. 20. Vivencie ritmos e sons. 21. Conheça alguns cantos da capoeira e saiba contextualizá-los.
-------	----------------------------------	---

Fonte: Paraná (2012, p. 26).

Percebe-se que a primeira e a segunda coluna, referentes aos conteúdos estruturantes e básicos se manteve. Já a terceira coluna das DCE (PARANÁ, 2008), que refere-se à metodologia, indica a necessidade de se aliar o histórico das lutas a vivências de materiais e movimentos das lutas, e na avaliação indica que deve ser avaliado se o aluno conhece aspectos históricos, filosóficos, características das lutas, movimentos destas, bem como experiências lúdicas à partir de materiais. Este quadro apresenta algumas incoerências, como, por exemplo, a capoeira ser considerada um conteúdo básico, enquanto que todas as outras lutas “de aproximação” compõem outro conteúdo básico, ou seja, o professor que deseja seguir as DCE (PARANÁ, 2008) escolherá uma ou mais modalidades que atendam às lutas de aproximação para atender a este conteúdo, enquanto que forçosamente deverá abordar a capoeira, que poderia ser classificada, por exemplo, como luta que mantém à distância, já que na maioria de seus movimentos não se toca o adversário.

Ao comparar o quadro das DCE (PARANÁ, 2008) com o do Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) percebe-se uma contradição ainda maior, uma vez que de todos os elementos elencados pelas DCE (PARANÁ, 2008), o aluno deverá saber ao fim do 6º. ano apenas três elementos: conhecer cantos da capoeira e saber contextualizá-los, ter vivenciado ritmos e sons e ter vivenciado as relações corporais de peso e espaço consigo e com o próximo.

Vivência é conhecimento? Se o caderno propõe os “conhecimentos” que os alunos devem “adquirir” durante as aulas, a vivência é um meio para ser atingir determinado conhecimento ou é um conhecimento em si? Estes três critérios de expectativas dão conta de todos os pressupostos elencados no encaminhamento e na avaliação proposta pelas DCE (PARANÁ, 2008)? Onde encontra-se então, por exemplo, a expectativa de aprendizagem que se relaciona ao “conhecer aspectos históricos e filosóficos” das lutas?

Percebe-se que o Caderno de Expectativas nega na prática aquilo que afirma em sua introdução: não complementa e nem mesmo garante que os conhecimentos previstos nas DCE (PARANÁ, 2008) sejam concretizados nas aulas. Recuperando, ainda, um dos critérios para uma prática emancipatória proposta por Tonet (2005), onde encontra-se nas expectativas de aprendizagem a relação com o contexto social, buscando a construção da práxis, da articulação específica com os grandes temas sociais? O que significa saber contextualizar os cantos da capoeira?

No quadro indicado para o 7º. ano, encontra-se como conteúdos básicos “lutas de aproximação” e “capoeira”. A capoeira encontra-se presente em todas as séries, inclusive no ensino médio, o que conota a ideia de conhecimento espiralar, de forma que a cada série/nível os alunos ampliam sua compreensão sobre o tema, o que condiz com o conceito de totalidade e conhecimento espiralar. Contudo, embora entenda-se sua relação com a cultura brasileira e a cultura de origem africana, o que justifica que ela especificamente esteja presente em todas as séries e as demais lutas não? Qual o conhecimento da capoeira que entende-se ser fundamental aos alunos e que não podem faltar para cada etapa/série de ensino?

Percebe-se, também, nas DCE (PARANÁ, 2008), que para todas as séries cita-se “conhecer os aspectos históricos” das lutas como critérios de avaliação. A história não é algo dado, construído, e seria no mínimo um esforço historiográfico que pudesse levar a uma compreensão da história de cada modalidade. Uma vez que isto tenha sido feito, seria necessário então que indicassem a que aspecto histórico se referem. Tratar a história sob o ponto de vista do materialismo histórico-dialético significa compreender que a realidade é fruto da relação do homem com a natureza e entre os homens, sendo construída e modificada

constantemente. A história, nesta perspectiva, não pode ser considerada, por exemplo, como um enumerado de fatos arbitrariamente selecionados.

Para o 7º. ano as DCE (PARANÁ, 2008) indicam como avaliação “Conhecer os aspectos históricos, filosóficos e as características das diferentes formas de lutas” (PARANÁ, 2008, p. 86), enquanto que o caderno para a mesma série indica “. Conheça os aspectos históricos e filosóficos das lutas de aproximação trabalhadas como conteúdo específico, como também os da capoeira, considerando a cultura afro-brasileira e indígena” (PARANÁ, 2012, p. 27).

Embora, expresse-se a intenção de se compreender estas manifestações da cultura corporal sob o ponto de sua constituição histórica, não aprofunda ou indica que elementos desta história poderiam ser abordados pelo professor. Da mesma forma, o termo “filosofia” não é claro sobre o que se entende por filosofia. Pode-se estar utilizando este termo para descrever uma série de valores morais e de comportamento presentes nas diferentes lutas. Ainda que assim o fosse, seria necessário então indicar ao professor que elementos dentro das possibilidades tão amplas que os termos “história” e “filosofia” comportam.

Ao utilizar estes termos genéricos, o documento pode estar registrando a intenção de deixar aberto ao professor fazer as escolhas dos elementos que acredita serem mais adequados à turma. Podem também indicar um desconhecimento sobre como desenvolver estes temas nas aulas. A Educação Física, em seu campo acadêmico, hoje conhece a história e a filosofia das lutas? Se sim, o que se conhece? Que elementos da história e da filosofia poderiam ser escolarizados e por quê?

Caso relegate-se ao professor a missão de selecionar este conhecimento, teria ele formação adequada para isto? Estariam os cursos de graduação ou a formação continuada ofertando formação quanto aos elementos históricos e as filosofias das lutas?

As DCE (PARANÁ, 2008) indicam a utilização dos elementos articuladores como forma de relacionar os conteúdos específicos das disciplinas à realidade social mais ampla. Desta forma, estes elementos não deveriam aparecer na avaliação e na expectativa de aprendizagem? Percebe-se que quando se pretende abordar os conhecimentos da Educação Física para além da questão técnica nas lutas, recorre a termos como a história e filosofia, além de apontamentos esparços como a relação com a indústria cultural e o lúdico. Contudo, ao abordar a capoeira para o 8º ano, na avaliação lê-se “Aprofundar alguns elementos da capoeira procurando compreender a constituição, os ritos e os significados da roda” (PARANÁ, 2008, p. 86). A constituição, os ritos e os significados da roda não compõe os conhecimentos descritos como históricos e filosóficos? Se sim, porque na capoeira escreve-se

de forma específica, quais elementos devem ser estudados, enquanto que para as “lutas com instrumento mediador”, que comportam variações de lutas que vão desde o kendo à esgrima, passando pela própria capoeira, no caso do maculelê, utiliza-se termos genéricos como “aspectos históricos e filosóficos”?

Não se encontra, tanto no quadro das DCE (PARANÁ, 2008) quanto no quadro apontado no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012), em nenhum momento, a indicação de se estabelecer a relação entre as lutas e a saúde, o corpo, desportivização, temas estes descritos nas DCE (PARANÁ, 2008) como elementos articuladores. Tendo em vista a categoria totalidade, seria necessário que se estabelecessem minimamente relações com estes grandes temas, buscando assim a contextualização e o rompimento com o conhecimento fragmentado proposto pelo próprio documento.

Embora o movimento renovador tenha buscado compreender a Educação Física na escola para além da realização do gesto motor, e, as DCE (PARANÁ, 2008) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012), ao se filiarem à tradição crítica, através da abordagem crítico-superadora, busquem (ou deveriam buscar) compreender as manifestações da cultura corporal sob o ponto de vista da constituição social da humanidade, buscando a compreensão das múltiplas determinações que compõe o real, como propõe o materialismo histórico-dialético, quando tenta sistematizar os conhecimentos de que trata a Educação Física recorre primeiramente aos elementos técnicos destes. Isto explica-se, em parte, pelo fato da técnica ser um dos elementos que distinguem uma manifestação de luta de outra. Contudo, as lutas diferenciam-se também pela sua constituição histórica e social, e pelos processos de transformação ao longo de sua trajetória. Evidenciar o aspecto técnico pode demonstrar a dificuldade que a própria área tem quanto ao conhecimento com relação a constituição das lutas.

De fato, ao analisar a tabela de expectativas de aprendizagem, percebe-se que para cada série, o primeiro elemento elencado refere-se a aspectos históricos-sociais, e, os demais, a aspectos técnicos, relacionados a vivências de diferentes movimentos e identificação de elementos técnicos centrais de cada manifestação das lutas.

Conclui-se que os conhecimentos descritos nas DCE (PARANÁ, 2008) e no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) são conhecimentos escolhidos de forma relativamente aleatória, sintetizando, de alguma forma, o pensamento atual da Educação Física quanto às lutas, ou, ao menos, aquele conhecimento selecionado e incorporado pelo processo de constituição destes documentos oficiais.

3.4.3 As ementas e planos de ensino

Ao analisarem-se as ementas e planos de ensino chama a atenção o número reduzido de disciplinas e a carga horária dedicada às lutas. De fato em duas instituições (A e C) havia apenas uma disciplina no currículo voltada diretamente às lutas, enquanto que em outra instituição havia duas disciplinas (instituição B). Além disto, percebe-se que se abordam as lutas de uma maneira geral, não as vinculando diretamente a seu ensino na escola. Embora se aproximem em alguns aspectos, as ementas possuem particularidades, respeitando a autonomia que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação preveem (BRASIL, 2004). Desta forma passa-se a analisar as particularidades de cada instituição quanto às suas ementas e planos de ensino das disciplinas voltadas às lutas.

3.4.3.1 Instituição A

A instituição “A” apresenta uma disciplina intitulada de “Lutas Aplicadas a Educação Física”. Embora no texto da ementa desta disciplina se cite “As diversas modalidades de Lutas como meio da Educação Física”, em seu programa descreve a “Análise das diversas manifestações de luta próprias das crianças sob o prisma da ESGRIMA, do JUDÔ e da LUTA OLÍMPICA”⁴⁵. Por que se citou nominalmente apenas modalidades que se tornaram esportivizadas? Por que só se citou nominalmente as modalidades que são esportes olímpicos? Subtende-se que esta disciplina pode estar entendendo as lutas como variações de outras manifestações esportivas, de forma que estas só se justificam de serem estudadas sob a lógica do esporte. O fato de o texto destacar, em caixa alta, o nome das modalidades, pode indicar que estas ocupam maior atenção no desenvolvimento da disciplina.

Destaca-se a utilização do termo “meio”, ao se referir as modalidades de lutas, subtendendo-se que as modalidades de lutas não se justificam por si, mas como meio para se atingir outros objetivos. Que objetivos seriam estes? O conhecimento sobre as lutas é importante por si mesmo, ou só se justifica se permitir alcançar outros objetivos, como, talvez, a formação esportiva?

De fato, das dezesseis referências bibliográficas indicadas na ementa, sete possuem no título da obra a indicação de sua relação com o esporte, indicando que é uma das

⁴⁵ Grifos no original.

preocupações desta disciplina a formação de atletas e o trabalho do professor de Educação Física neste processo.

Assim como nos documentos oficiais, o programa indica relação com “as demais áreas de conhecimento da Educação Física: sociologia, história, filosofia, pedagogia, jogos e brincadeiras, esporte, metodologia do treinamento desportivo (periodização, fisiologia e biomecânica).” Assim como ocorre nos documentos oficiais, os conhecimentos relativos às lutas que fogem das questões técnicas e do movimento corporal são classificadas de forma genérica em “filosofia”, “história”. Contudo ao mencionar a relação com o esporte, emprega termos mais específicos, como “biomecânica”, “fisiologia”, “periodização”. O fato de se conseguir descrever com mais clareza os elementos que compõe o conhecimento de lutas relativo ao treinamento desportivo indica maior familiaridade ou maior reconhecimento a este aspecto das lutas.

Ao analisarmos a matriz curricular do curso, encontra-se a disciplina de lutas presente no 7º período do curso de licenciatura e no 8º período do curso de bacharelado. Contudo a ementa apresentada pela coordenação do curso é única, possibilitando a compreensão de que a disciplina é a mesma para ambas as habilitações, e que, se ocorrem adaptações visando à aproximação com o bacharelado ou a licenciatura isto ocorre apenas no encaminhamento didático do professor, não estando previsto nos documentos que regem o ensino.

Indica a ementa ainda a “Análise de manifestações espontâneas das lutas nas crianças, sob o prisma do judô, da luta olímpica, esgrima e outras”. As manifestações espontâneas podem indicar que existem elementos das lutas presentes nas brincadeiras feitas pelas crianças, embora estas não possuam consciência disto. Demonstrar estas aproximações pode indicar uma tentativa de dar as lutas um caráter lúdico e afastá-las da ideia de violência ou briga. Contudo destaca-se ainda o aspecto técnico frente aos aspectos culturais destas lutas.

Os procedimentos didáticos listados não oferecem elementos suficientes para se analisar de que maneira as aulas poderiam ou não aproximar os conhecimentos sobre as lutas da realidade escolar, uma vez que elencam estratégias didáticas gerais como “exposição verbal”, “discussão”, “uso de recursos audiovisuais”, “recursos pedagógicos de diferentes matizes para compreensão e análise do movimento a ser proposto para aulas práticas”, entre outros. Destaca-se novamente a preocupação com o movimento. O uso dos recursos aparece, também, como ferramenta para melhor se compreender o movimento. Não transparece, por exemplo, o seu uso para demonstrar o contexto de surgimento de determinada luta, suas transformações ao longo da história, que são elementos que poderiam possibilitar a aproximação com a “história” e a “filosofia” que se indica no programa.

A tentativa de tentar abarcar as habilitações de bacharel e licenciado aparecem nos objetivos, ao indicar “identificar e caracterizar as diversas manifestações de lutas no contexto da Educação Física sob o ângulo pedagógico e escolar e esportivo e de esporte de alto rendimento, tendo possibilidades de elaborar formas de atuação profissional, com um melhor embasamento teórico-prático, inseridas neste contexto”. A frase inicia-se demonstrando a preocupação com a escolarização das lutas, caracterizada como “pedagógico” e “escolar”, mas indica, também, a preocupação com o treinamento desportivo e a atuação em academias ao pontuar os âmbitos “esportivo, e de alto rendimento, tendo possibilidades de elaborar formas de atuação profissional”.

A ementa indica que a disciplina possui 04 horas semanais, totalizando 60 horas, sendo a maior carga horária para uma disciplina de lutas entre as instituições pesquisadas. Sua ementa prevê que duas (2) aulas semanais dedicam-se a aulas práticas e duas (2) teóricas, demonstrando certa preocupação com a práxis.

Da bibliografia básica, cinco (5) de dezesseis (16) referências relacionam-se diretamente à relação com a escola, estando entre eles os PCN (BRASIL, 1997) e uma apostila produzida para o município de Curitiba que tematiza o ensino de lutas na escola (SANTOS, 2006), indicando sua preocupação com a escolarização das lutas.

Conclui-se que a disciplina busca conciliar a preocupação do conhecimento relativo às lutas em seus aspectos pedagógicos-escolares e os conhecimentos relativos à atuação profissional e o treinamento desportivo. A indicação dos termos “história” e “filosofia” indicam que existe a preocupação e o reconhecimento de que os conhecimentos das lutas devem extrapolar os conhecimentos meramente técnicos e procedimentais. Contudo, não traz elementos suficientes para se avaliar de qual forma estes conhecimentos são abordados.

Embora demonstre avanço no sentido de buscar ampliar os conhecimentos sobre as lutas, ao destacar determinadas modalidades e descrever de forma mais específica os conhecimentos relativos ao esporte e treinamento demonstra que ainda existe dificuldades em descrever quais são os elementos históricos e filosóficos presentes nas lutas, que devem ser compreendidos pelos acadêmicos e posteriormente escolarizados. Percebe-se ainda o forte apelo da esportivização das lutas.

Ao comparar a ementa com a divisão dos conteúdos presentes das DCE (PARANÁ, 2008), evidencia-se que as modalidades citadas na ementa (esgrima, judô e luta olímpica) enquadram-se nos conteúdos básicos de lutas com instrumento mediador (esgrima), e lutas de aproximação (judô, luta olímpica), não estando contempladas, portanto, as lutas que mantêm a distância e a capoeira. A preocupação com os fins últimos da educação (TONET, 2005), ou

com os fundamentos do materialismo histórico dialético (MASSON, 2007) não são evidenciados na ementa.

3.4.3.2 Instituição B

A instituição B apresentou ementas de duas disciplinas: capoeira e judô II. Contudo na disciplina de capoeira consta que esta é uma disciplina do bacharelado, e, desta forma, não será analisada neste estudo.

A disciplina de lutas II Judô, como indica o nome, dedica-se apenas a esta modalidade. Ela acontece no 5º. Período e possui uma carga horária de 36 horas, sendo a disciplina com menor carga horária das estudadas neste trabalho.

A ementa indica a preocupação com a história e a filosofia do judô, reproduzindo os termos que se encontram nos demais documentos. Destaca a preocupação com o ensino-aprendizagem e aspectos educacionais, demonstrando assim sua preocupação pedagógica. Dedicar-se então a descrever os fundamentos, divididos em três grupos: cair (ukemi), projeções (nage-waza) e imobilizações (kaeshi-waza). Termina por indicar o objetivo de conhecer e aplicar as regras oficiais. Este ponto refere-se, provavelmente, à vertente esportiva do judô.

O fato de indicar a “história” e a “filosofia”, bem como aspectos relacionados à aprendizagem indicam existir a preocupação do ensino do judô sob um viés educacional. O fato de se escolher esta modalidade não se dá ao acaso. Trusz e Nunes (2007) indicam que o judô é uma das modalidades sugeridas nos PCN (1997) e que instituições de ensino superior acabaram aderindo. Além disso, a própria história do judô colabora com sua função educativa.

Jigoro Kano, criador do judô, é relatado como um sujeito baixo e franzino (possuía 1,50 m. de altura e peso próximo a 50 kg. Devido a isto era vítima frequente de violência por conta de colegas de escola maiores. Decidido a se defender destas agressões, Jigoro Kano resolveu treinar Jiu-Jitsu. Contudo, ao longo da prática achou que esta arte marcial possuía golpes muito agressivos, e se dedicou a aperfeiçoá-los, de maneira a torna-los menos lesivos, sistematizando assim o judô⁴⁶.

A troca do jitsu (que pode é frequentemente traduzido por jutsu, arte de guerra) pelo do (caminho, na perspectiva budismo da prática como um caminho em busca da iluminação)

⁴⁶ Sobre os aspectos históricos da origem do judô consultar Casado e Villamón, (2009) e <<http://www.fpj.pt/o-judo/a-vida-de-jigoro-kano>>. Acesso em: 23 de maio de 2015.

indica a mudança da perspectiva de uma prática voltada de uma arte da guerra para uma arte do caminho, e, portanto, da paz.

¿Por qué he querido llamarlo judo en lugar de jujutsu? Si bien existieron diferentes motivos, el más importante y decisivo fue que el objetivo primordial de la enseñanza del judo Kodokan debía estar fundado sobre el do y no sobre la habilidad en la técnica (jutsu), que es un fin o medio secundario para alcanzar el objetivo principal que para nosotros está en el do (CASADO; VILLAMÓN, 2009, p. 16).⁴⁷

Jigoro Kano via no judô uma prática corporal para educar as pessoas, de forma a auxiliar na formação de um país mais pacífico, como aconteceu com outras artes marciais no início do século XX, que ficaram conhecidas com a denominação de budo (bu significa marcial, de guerra, e do caminho. Budo seria a busca do caminho através das artes marciais).

Com o Japão passando por um processo civilizador (ELIAS, 1994), no qual saía de um longo período bélico e se aproximava da cultura ocidental, graças a influência imperialista dos Estados Unidos e da Inglaterra, muitas artes marciais adquiriram um formato menos agressivo e com propósito de educar as pessoas para a paz. Seguindo este princípio, Kano retirou movimentos mais lesivos. O próprio Jiu-Jitsu baseia-se em alavancas e imobilizações, não possuindo assim técnicas de percussão, que incluem movimentos de ataque, por este motivo estas artes são conhecidas como artes de defesa. A suavização desta defesa, unido a princípios do não uso da força e da condução da energia do movimento do oponente para aplicar a técnica, de forma que não é necessária força física, possibilitando também que pessoas mais franzinas tenham condições de disputar em igualdade com pessoas mais fortes, deram ao judô a característica educativa pelo qual é reconhecido e frequentemente inserido em atividades extra curriculares nas escolas, e, neste caso, na ementa do curso de licenciatura em Educação Física da instituição B.

O judô se tornou então uma das artes mais representantes neste processo civilizador das artes marciais, entre outros motivos, por ter se tornado um esporte olímpico mais tarde.

O processo de esportivização do judô não se deu de forma natural. Seu criador, Jigoro Kano, não era favorável que sua arte se transformasse em um esporte, por entender que a busca pelo resultado no esporte poderia deturpar os valores morais de sua arte, chegando a afirmar que [...] “mientras él siguiera vivo, el judo no sería parte de las disciplinas olímpicas,

⁴⁷ Em uma tradução livre: “Porque preferi chamar de judô ao invés de jujutsu? Existem diferentes motivos, mas o mais importante e decisivo foi que o objetivo primordial do ensino do judô Kodokan devia estar fundado sobre o do e não sobre a habilidade na técnica (jutsu), que é um fim ou meio secundário para alcançar o objetivo principal para nós, que está no do”.

porque, de ser así, el judo moriría” (CASADO; VILLAMÓN, 2009, p. 11)⁴⁸. Em outra passagem, ao ser indagado por um de seus discípulos mais próximos sobre a inclusão do judô nos jogos olímpicos, Kano afirma que “[...] mi punto de vista sobre este asunto es más bien pasivo [...] Si así lo desean otros países y miembros, yo no tendría ninguna objeción. Pero no me siento inclinado a tomar ninguna iniciativa” (CASADO; VILLAMÓN, 2009, p. 11)⁴⁹.

Estaria a disciplina indicada na ementa da instituição B ciente deste processo? Seria a isto que ela se referia ao indicar a “filosofia” e a “história” do judô?

Percebe-se nas ementas a preocupação com o viés esportivizado das artes marciais, muitas vezes se sobrepondo às outras possibilidades. Isto parece verdade neste caso na medida em que, ao estabelecer as competências esperadas na disciplina de lutas II judô, elenque por primeiro “Conhecer e estudar as técnicas do Judô esporte, para as faixas etárias escolares adaptadas para a expressão natural das crianças, manifestadas através da luta corpo a corpo.”.

Aqui repete-se a ideia presente na ementa da instituição A, na qual refere-se a existência de movimentos naturais das lutas realizados pelas crianças. Fica clara também a preocupação do Judô esporte, e não apenas do Judô como arte marcial.

Na sequência afirma que espera-se que o acadêmico seja capaz de “ministrar aulas de judô para alunos de primeiro e segundo graus, bem como acompanhar seu desenvolvimento e avaliar seu aproveitamento”. Seria uma disciplina de 36 horas o suficiente para que os egressos deste curso se sentissem aptos a ministrar aulas de judô? Partindo-se da premissa que isto envolve dominar as técnicas em um nível mínimo, que na arte costuma-se levar mais de um ano para atingir, certamente os acadêmicos não serão aptos com apenas esta disciplina conseguir promover isto sob o ponto de vista técnico, contudo, possivelmente, serão capazes de determinar as características principais, tipos de movimentos, suas funções.

A ementa avança indicando, nas competências, quais seriam estas técnicas básicas, indicando “Dominar as formas básicas de cair (ukemi). Reconhecer e praticar as técnicas de projeções (nage-waza), e de imobilizações (katame-waza). Adquirir noções de técnicas de contra golpes (kaeshi-waza), e de ataques sucessivos (ren-raku-renka-waza).” Reforça ainda o aspecto esportivo ao descrever como competências “Conhecer e aplicar as noções básicas sobre arbitragem de Judô”. Não existe arbitragem na prática do judô enquanto arte tradicional, pois não se objetiva no treino vencer a alguém, mas sim, de acordo com o princípio do

⁴⁸ Em tradução livre: “enquanto seguir vivo, o judô não será parte das modalidades olímpicas, porque, se assim for, o judô morreria”.

⁴⁹ Em tradução livre: “(...) meu ponto de vista sobre este assunto é mais passivo (...) Se assim desejam os outros países e membros, eu não teria nenhuma objeção. Porém não me sinto inclinado a tomar nenhuma iniciativa.”

Wagatsu Agatsu (verdadeira vitória sobre si mesmo), busca-se superar os próprios limites, onde o oponente é visto como um auxiliar, e não adversário, não havendo assim porque desrespeitar regras ou se definir quem venceu, dispensando a figura do árbitro.

Ao discutir as técnicas, a ementa é capaz de classificá-las e organizá-las, demonstrando possuir certo conhecimento sobre os elementos que constituem esta prática. Contudo, ao tentar ampliar o enfoque para questões sociais, utiliza apenas “Conhecer a origem, o histórico e a filosofia do Judô”.

Quais seriam os elementos históricos importantes de serem classificá-los? Já se conhece minimamente a história do judô no meio acadêmico e da Educação Física? Quais seriam os princípios filosóficos da arte?

A ementa tenta descrevê-los mais adiante quando elenca “temas de estudo”, e, entre eles:

1 - História e filosofia do Judô; Aspectos filosóficos segundo ensinamentos do Prof. Jigoro Kano; Conhecimento da origem do Judô. Item 2 - Aspectos como elemento de preparação para educação integral dos praticantes. Item 3 - Saudações (REI); A importância do respeito no ensino do Judô.

A preocupação com o aspecto esportivo do judô aparece novamente nos temas de estudo ao elencar “8 - Estudo e prática de arbitragem. Regras utilizadas nas competições de Judô. Item 9 - Organização e prática de festivais e competições de Judô. Organizar e desenvolver festivais de Judô para crianças”.

Percebe-se então na ementa a tentativa de abarcar diferentes possibilidades do Judô, sob os aspectos culturais, definidos como históricos e filosóficos, os aspectos técnicos, o aspecto esportivo e sua relação com o ensino/escola. Contudo descrevem-se com maior detalhamento e precisão os aspectos técnicos, indicando maior conhecimento ou ênfase nestes, em detrimento dos demais.

Percebe-se que em nenhuma das ementas fica clara alguma relação com as abordagens teóricas da Educação Física escolar, de forma que caberia ao acadêmico estabelecer estas relações. Na bibliografia básica são indicadas apenas duas obras, ambas específicas do judô, não havendo indícios nos títulos destas se abordam a relação com a tematização do judô na Educação Física escolar.

Na bibliografia complementar existem quatro obras, sendo três delas relacionadas diretamente ao judô e um caderno publicado pelo Ministério da Educação, indicando assim a relação com a Educação Física Escolar.

Há uma seção na ementa chamada “interdisciplinaridade”, na qual se subteme a busca de romper a fragmentação do currículo, de forma a estabelecer relações entre as disciplinas curriculares. De fato percebe-se na ementa o esforço de indicar com que disciplinas a disciplina de lutas II – judô poderia estabelecer estas relações. Indica assim que “Na parte relacionada com organização de festivais e competições de Judô, envolver a disciplina de Marketing e Organização; Acompanhar e relatar competições de Judô. Na parte de História do Judô, envolver a disciplina de História e Filosofia da Educação Física”. Estas preocupações se aproximam do conhecimento mais amplo possível a respeito do processo social em curso, previsto por Tonet (2005) como um dos critérios para uma prática educativa emancipadora. Contudo não aprofunda ou apresenta mais elementos de como se daria esta relação com as demais disciplinas, como, por exemplo, quais conhecimentos das disciplinas de História e Filosofias da Educação poderiam se articular ao Judô. Ficaria isto a cargo dos professores destas disciplinas? Se sim, teriam eles conhecimentos suficientes sobre o Judô para fazer esta articulação?

Se a própria ementa indica ser uma competência esperada de o acadêmico conhecer o histórico do judô, por que existe a necessidade de que isto seja tematizado na disciplina de história e filosofia? O que estas disciplinas poderiam tematizar que a própria disciplina de judô não seria capaz?

Percebe-se então que esta ementa traz alguns avanços com relação à instituição A sob o ponto de vista técnico, já que descreve de forma mais específica os conhecimentos técnicos que compõem o judô. Contudo oferece menos subsídios ao acadêmico, já que este conhecerá apenas uma modalidade de luta em sua graduação no que depender da estrutura curricular.

As relações com a tematização desta arte marcial na escola, os procedimentos didáticos, a intencionalidade deste conteúdo frente à função da escola, sua didatização tendo em vista a busca de contextualização e conhecimento do processo social em curso no que tange ao judô ficam obscuros, cabendo ao professor da disciplina construir estas relações caso assim deseje.

3.4.3.3 Instituição C

A instituição C apresentou a ementa de uma disciplina, de 40 horas de duração. A ementa descreve ser objetivo proporcionar o conhecimento das artes marciais como elemento da cultura esportiva, citando a importância da relação teoria-prática e o aprimoramento das

capacidades motoras, sociais, intelectuais e afetivas. Afirmar ainda que busca oportunizar aos alunos a vivenciarem e correlacionarem os conteúdos com as atividades físicas, desportivas e cotidianas.

Percebe-se que não enuncia sua relação com a educação física escolar, ao passo que destaca a relação das lutas com o esporte, ao utilizar os termos “cultura esportiva” e “desportivas”. Ao utilizar os termos “motoras, sociais e intelectuais” tematiza a divisão classicamente abordada pelas abordagens desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988) e da psicomotricidade (LE BOULCH, 1987), demonstrando uma maior preocupação com elementos biológicos do que sociais, que por sua vez demonstra o afastamento das abordagens críticas da educação.

Uma maior preocupação com o movimento em si aparece também ao indicar as competências esperadas de serem alcançadas na disciplina, em que de sete competências listadas, quatro fazem referência a elementos técnicos como identificar os movimentos de diferentes lutas, identificar capacidades físicas e desenvolver programa para iniciação nas lutas. Duas competências indicam aspectos históricos e sociais ao mencionar “compreender as lutas em seu tempo histórico” e “valorizar as lutas como forma de cultura”. Outra competência relaciona-se a tentativa de ensino de lutas sob o ponto de vista lúdico, ao indicar o uso de jogos de oposição e sua relação com as lutas.

Embora os termos que relacionam ao histórico, cultural e o uso do lúdico indiquem possibilidades de ensino de lutas na escola não se limitam apenas a esta possibilidade. O uso do aspecto lúdico é comumente usado em aulas de artes marciais para crianças, assim como nos treinamentos é habitual referir-se ao histórico da modalidade.

Embora a ementa indique estar voltada ao curso de licenciatura, não indica em seu texto e nas competências esperadas aspectos específicos da educação física escolar, ou que permita deduzir sua tematização sob o ponto de vista crítico, o que colabora com a compreensão do Ministério da Educação (BRASIL, 2004) de que a licenciatura não forma profissionais apenas para a atuação em escolas.

Ao indicar os temas de estudo, a ementa relaciona as seguintes modalidades das lutas: judô, luta olímpica, capoeira, taekwondo, karatê, boxe e jogos e brincadeiras relacionadas às lutas.

Percebe-se que são citadas apenas modalidades que se tornaram esportes, o que reforça a possibilidade de que as lutas estejam sendo tematizadas a partir dos valores do esporte e menos de seus valores culturais.

Esta possibilidade se mostra ainda destaca na bibliografia básica, na qual, de cinco

referências, quatro se referem a aspectos técnicos normalmente relacionados ao treinamento desportivo, como fisiologia, biomecânica, manual de treinamento desportivo, um artigo que discute a relação entre velocidade e distância no impacto de chutes do taekwondo. A outra obra tematiza do judô da iniciação à faixa preta.

Já nas referências complementares encontra-se, de cinco obras, duas relacionando a capoeira na escola, indicando assim existir certa preocupação com a escolarização das lutas. Contudo, ao não ser uma referência básica, supõe-se que esta discussão não seja o principal foco da disciplina. Das outras obras citadas na bibliografia complementar, uma aborda a história e a cultura da capoeira, uma é uma obra clássica quanto às artes marciais orientais, escrita por Miyamoto Musashi, famoso personagem japonês relacionada aos samurais e outra obra voltada ao karatê.

Ao julgar pela forma como foi composta a bibliografia percebe-se que se dá maior atenção aos aspectos físicos das artes marciais, e em um segundo plano os aspectos histórico, culturais e educacionais. Se considerarmos que o movimento renovador da Educação Física buscou datar a Educação Física na escola de um sentido cultural, que fosse além do movimento, na ementa percebe-se que o aspecto técnico/motor ainda se sobrepõe, possibilitando a conclusão que a efetivação das propostas críticas encontra barreiras no próprio ensino superior, e, portanto, na formação dos professores. A instituição não forneceu os planos de ensino, sob a alegação de que estes são elaborados pelos professores, de forma que, mesmo a pesquisa respeitando os ditames da ética em pesquisa com humanos, poderia expor e constranger os professores.

3.4.4 O questionário aplicado aos acadêmicos

Buscando mais elementos para ampliar a reflexão sobre como se dá a formação inicial dos licenciados em Educação Física quanto às lutas, fez-se um questionário, via online, buscando testar suas impressões quanto ao ensino de lutas na escola.

Responderam 10 acadêmicos ao todo, de todas as instituições pesquisadas. Daqueles que responderam, 6 eram mulheres e 4 homens, com a faixa etária bastante distribuída, sendo que 4 respostas foram da faixa etária que compreende dos 17 ao 22 anos, quatro de 23 a 30 anos e 2 de 30 a 45 anos, demonstrando a heterogeneidade do perfil dos graduandos em Educação Física.

Apenas dois possuíam experiência na prática de lutas, ambos do sexo masculino, indicando que as lutas ainda se relacionam com o estereótipo machista, no qual atividades que envolvam força, confronto físico costumam ser vinculados a atributos masculinos enquanto que atividades que envolvam sensibilidade, cuidado, ao estereótipo feminino. O fato de mais homens praticarem lutas pode contribuir para que seja o professor aquele que tem mais afinidade para abordar este conteúdo na escola.

Quanto às modalidades nas quais possuíam experiência um indicou judô e karatê, artes tradicionais japonesas identificadas com o espírito do “do”, enquanto que outro indicou capoeira e taekwondo. Possivelmente as pessoas tendem a se identificar com determinadas lutas de acordo com a influência cultural e local na qual se formaram, mas é notável que as lutas japonesas e a capoeira são as modalidades mais citadas nos documentos e na experiência dos alunos. Dos entrevistados apenas um respondeu que não possui interesse pelo tema “Lutas”. É de se esperar então que a falta de sua tematização na escola não se dê por falta de interesse, mas por outros fatores.

Quando questionados como se manifesta este interesse, os entrevistados podiam escolher várias das opções listadas. Assim, 3 marcaram que apenas têm curiosidade, e, portanto, não têm acesso a maiores informações sobre as lutas. Neste caso, se não for garantida acesso a este conhecimento durante a graduação, pode ser que este também não venha a ser adquirido após. Um afirmou que assiste apenas nas olimpíadas, de forma que sua formação para as lutas limita-se ao modelo esportivo. Dois afirmaram que assistem a filmes sobre o tema e acompanham a competições como o MMA e o UFC. Apenas um afirmou que lê sobre o tema em revistas e livros especializados, enquanto que outro afirmou que apenas assiste a filmes. Evidencia-se então a leitura superficial que os acadêmicos possuem sobre as lutas, sendo que esta é extremamente influenciada pela mídia, haja vista que poucos possuem outras fontes de informação sobre as mesmas.

Embora as três instituições possuam lutas no currículo, apenas cinco afirmaram terem estudado lutas na graduação. Isto indica o pouco peso que a disciplina possui na formação, já que ao final da graduação alguns alunos mal se lembram da disciplina. Isto provavelmente se deve mais a pouca carga horária dedicada a este conteúdo do que a didática da disciplina em si. Outro fator que contribui é a dificuldade em encontrar professores para lecionar esta disciplina, o que poderia levar a uma turma a se formar sem o acesso a seus conhecimentos de forma adequada.

Quanto às modalidades mais estudadas o Jiu-Jitsu é a que recebeu mais votos, com cinco respostas. Um dos fatores que contribuem para isto é o sucesso do Jiu-Jitsu brasileiro,

conhecido como Brazilian Jiu-Jitsu, sendo este uma adaptação brasileira da arte tradicional oriental, a qual ganhou notoriedade devido ao uso em campeonatos de artes marciais mistas, como o UFC. O interesse pelo Jiu-Jitsu indica também a maior ênfase dada às lutas esportivizadas.

A segunda modalidade mais votada foi o judô, colaborando com a tradição apresentada quanto à inserção desta luta nos currículos do ensino superior. O karatê recebeu dois votos, enquanto que a capoeira, Muay-Thai, luta olímpica, sumô e esgrima receberam um voto cada. Chama a atenção os poucos votos dados à capoeira, uma vez que esta é indicada frequentemente como a luta brasileira e possui fortes relações com a história e a cultura nacional, mas mesmo assim ainda é preterida com relação às artes marciais orientais.

A luta olímpica que também é bastante citada nas ementas não foi lembrada, o que indica o peso do contexto social na resposta a estas perguntas. É provável que os acadêmicos tenham escolhido aquelas modalidades que mais conhecem ao invés daquelas que realmente foram estudadas, ou, a ementa não se cumpriu, e aquelas modalidades citadas não são necessariamente as mais desenvolvidas durante as aulas.

Havia uma questão indagando de que maneira o acadêmico teve acesso ao conhecimento sobre as lutas na graduação. De fato nove afirmaram que este se deu através da disciplina específica de lutas, demonstrando que este tema é pouco revisto em outras disciplinas. Um indicou que teve acesso através de um amigo que é atleta e apenas um indicou que teve acesso em outras disciplinas. As respostas a esta questão se contrapõem as respostas obtidas na questão “você estudou lutas na graduação?”, na qual apenas 5 afirmaram que sim, mas ao questionar-se sobre como se deu o acesso ao conhecimento sobre as lutas 9 afirmaram que foi através de disciplina específica. Se o acesso às lutas se deu em disciplinas específicas, provavelmente todos os acadêmicos passaram por elas, a não ser em casos de alunos que fazem o curso for do período regular, que por eventualidade não tiveram a disciplina no momento esperado ou que passaram por mudanças curriculares. Esta diferença pode se explicar também por não ter sido uma disciplina marcante, de forma que em um primeiro momento o entrevistado não se lembrou dela, mas na sequência do questionário se lembrou de que havia uma disciplina.

Estas respostas colaboram com a afirmação de que a disciplina de lutas é um momento isolado na formação inicial, e, como muitas vezes ocorre nos primeiros períodos, tende a ser menos lembrada ao final do curso. Apesar do pouco reconhecimento dado a disciplina de lutas, todos foram unânimes ao responder que as lutas devem ser ensinadas na escola. Para avaliar sob que justificativa se daria este ensino, a próxima questão formulava alternativas

baseadas nas abordagens teóricas da educação física escolar, contudo, sem enunciar em qual abordagem teórica se fundamentavam, buscando avaliar assim se há no plano do discurso à identificação com as teorias críticas da Educação Física escolar.

Partindo dos requisitos sugeridos por Tonet (2005) para uma prática emancipadora, tendo em vista a sociedade na qual vivemos, consta a identificação do fim última da educação, e, ainda, partindo da compreensão que a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), por estar filiada à pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005), busca a superação da sociedade capitalista, formulou-se a alternativa “Ajudar o aluno a compreender os conflitos de classe da sociedade, possibilitando-o se posicionar criticamente frente a estes.”.

Apenas dois dos questionados escolheram esta opção como a justificativa para o ensino de lutas na escola.

Já a alternativa “Auxiliar na formação de um aluno autônomo, capaz de fazer escolhas e se responsabilizar por elas.” baseou-se na proposta de concepções abertas de ensino (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), que enfatiza a necessidade dos alunos fazerem escolhas no processo educativo. Esta tendência atraiu quatro votos, que se justificam não apenas pela relação com a abordagem teórica, mas com o senso comum de que a prática de artes marciais ajudam a educar, que comporta, entre outros, a ideia de responsabilidade.

Na alternativa “Fazer parte da cultura infantil, e através de atividades lúdicas permite o desenvolvimento completo da criança.” buscou-se aproximação com a abordagem construtivista-interacionista, creditada ao pensamento de João Batista Freire (1992). Esta abordagem atraiu três dos entrevistados, demonstrando a preocupação destes do papel da Educação Física com a formação da criança, e, ainda, a relação que se estabelece entre a Educação Física escolar e as crianças, mesmo que muitas vezes os alunos da Educação Física escolar sejam adolescentes e adultos.

A aproximação com a abordagem da psicomotricidade (LE BOULCH, 1987) se deu através da alternativa “Desenvolver aspectos como lateralidade, consciência corporal, consciência espaço temporal, entre outros.”, a qual recebeu um voto, enquanto que a abordagem desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988) estava presente através da alternativa “Ajudar no desenvolvimento de aspectos necessários para a habilidade motora.”, a qual não recebeu nenhum voto.

Destaca-se que as abordagens desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988) e da psicomotricidade (LE BOULCH, 1987) foram criticadas por se basearem em pressupostos biológicos e por estabelecerem poucas relações com as discussões relativas à educação e a

escola, sendo por isto considerada tradicionais na perspectiva indicada por Saviani (2008). O fato de terem sido menos votadas indica a preocupação com aspectos sociais e educativos por parte dos alunos que responderam os questionários.

Se por um lado as ementas indicam preocupações motoras e técnicas, a escolha da justificativa para o ensino de lutas na escola por parte dos acadêmicos se deu para fatores que estão além do movimento em si, estando clara a preocupação com os aspectos sociais do conhecimento. Outros fatores podem ter colaborado para a escolha das respostas, como a própria redação da alternativa, contudo, a escolha pelas alternativas que se relacionam a fatores sociais e culturais em detrimento daquelas relacionadas a aspectos biológicos e motores indica o impacto do movimento renovador da educação física no pensamento dos professores, inclusive daqueles que ainda estão terminando sua graduação.

Se as abordagens não se concretizam no dia a dia escolar, isto se não apenas a limites na formação inicial, mas a outros fatores, como a falta de uma cultura escolar que se alinhe a elas ou a falta da discussão sobre como didatizá-las, como sugerem Bracht e Caparroz (2007). É isto que indica a próxima pergunta, que questionava se o acadêmico se sente apto a ensinar lutas na escola. Apenas dois afirmaram que sim. Fica claro o abismo entre o discurso e a prática. Todos concordam que deve-se ensinar lutas na escola, porém dois se sentem aptos para efetivar isto.

Não se deve relacionar isto apenas a formação inicial, uma vez que como indica Tardif (2014), são vários os saberes que irão compor a prática docente. Mas espera-se que os acadêmicos se formem sentindo-se minimamente aptos a abordar os conhecimentos de sua área de ensino, o que claramente não ocorre com as lutas. Ao serem indagados sobre o porquê de não se sentirem aptos, três indicaram não possuir conhecimentos técnicos suficientes sobre as lutas. Aqui se encontra um paradoxo: as ementas parecem priorizar os conhecimentos técnicos sobre os culturais/sociais. Os acadêmicos justificam a importância do ensino de lutas sob os aspectos sociais/culturais, porém indicam que um dos limites para se concretizar este ensino é o domínio técnico das lutas.

Embora apenas três tenham escolhido esta opção, outros três afirmaram não se sentir aptos pela soma de todos os fatores listados nas alternativas. Portanto, o aspecto técnico contribuiu para que seis dos dez que responderam ao questionário não se sintam aptos para ensinar lutas. Dois indicaram que não sabem como adequar o conhecimento sobre as lutas de forma a didatizá-los na escola. A falta de se discutir, nas disciplinas de lutas, os aspectos relacionados a seu ensino na escola contribui sobremaneira para este quadro. De fato, em

nenhuma das ementas está clara que existe esta preocupação sobre como didatizar o ensino de lutas na escola.

Dos que responderam se sentir aptos, um deles é o acadêmico que afirma ter experiência nas lutas. Ou seja, o fato dele possuir conhecimentos técnicos e de vivência o permite projetar como abordar este conhecimento na escola, colaborando com o argumento de Tardif (2014) ao elencar os saberes que compõe a prática profissional. O estímulo à vivências de lutas para além das disciplinas parece contribuir significativamente para que os professores possam fazer a transposição didática delas mais tarde.

Por outro lado, somente a experiência não é suficiente, pois o outro entrevistado que afirmou ter experiência em judô e karatê afirmou não possuir conhecimentos técnicos suficientes para o ensino de lutas na escola. Sua resposta indica que a vivência em uma ou duas modalidades não é o suficiente para que o professor se sinta apto para ensinar as lutas de uma forma geral na escola.

Destaca-se ainda a resposta de um dos entrevistados, que escolheu a opção “outro”, que permitia que a resposta fosse descrita de forma aberta, e alegou que “infelizmente todos”, ou seja, todas as opções listadas contribuem para sua insegurança no ensino de lutas. O uso do termo infelizmente demonstra o quão insatisfeito ele se sente com este fato. Portanto, embora os professores possam desenvolver estratégias pessoais para suprir as deficiências da formação, a questão não se encontra apenas na “vontade” ou “boa intenção” dos professores, mas também das oportunidades de formação que estes têm.

A última questão explicitava uma citação sobre os princípios morais e éticos do judô e um trecho das DCE (PARANÁ, 2008) que discute como poderia ser tematizado na escola a discussão sobre a esportivização do judô. Após indagava, de forma aberta, sobre qual a opinião dos entrevistados sobre o processo de esportivização do judô. O objetivo desta questão era avaliar a capacidade dos entrevistados de relacionar o contexto desta luta ao contexto social mais amplo (TONET, 2005).

Um dos entrevistados declarou abertamente não possuir conhecimento sobre o assunto, mas acredita que a esportivização dificulta as vivências no âmbito escolar devido às técnicas. Com isto ele pode estar se referindo ao risco maior de lesões, já que no modelo esportivo busca-se sobrepujar o adversário e isto pode levar a prática a extremos mais arriscados. Os alunos poderiam estar mais preocupados em vencer do que em aprender a técnica em si. O entrevistado não demonstrou domínio sobre o processo de esportivização das práticas corporais, que seria um dos elementos articuladores previstos nas DCE (PARANÁ, 2008). Mesmo que ele não possua muitos conhecimentos sobre o judô em si, poderia ter

tentado estabelecer relações com o processo de esportivização que sofrem outras expressões da cultura corporal, com a dança e a ginástica. Outro questionado também não tentou analisar o processo histórico:

Tenho pouco conhecimento para falar sobre o assunto, pois em minha graduação tive apenas uma disciplina direcionada a este conteúdo estruturante da educação física, além de que ocorreram contratemplos que prejudicaram mais ainda meu aprendizado. Porém, acredito que o judô seja trabalhado nas escolas apenas como atividade extracurricular e com foco desportivo.

Este acadêmico ressalta a pouca formação sobre o tema, e ao retratar que acredita que o judô está na escola apenas com caráter extracurricular e desportivo percebe uma faceta do processo de desportivização, embora não descreva de que maneira este processo transformou o judô.

A ideia de que o processo de desportivização mudou o judô, fazendo este “perder sua essência” aparece em outras quatro respostas. Os acadêmicos parecem perceber que existe um processo de desportivização e que este altera os princípios da arte, o que é compreendido como algo ruim, contudo não conseguem descrever de forma mais clara como se dá esta transformação. Qual seria a essência, os princípios perdidos para a esportivização?

Duas respostas começam com a afirmação “não possuo conhecimento”, deixando bastante exposta a lacuna em sua formação e a insegurança quanto ao tema. Um dos entrevistados remete a questão à postura do professor. Para ele tudo depende do enfoque dado pelo professor ao conteúdo, que pode focar no “aperfeiçoamento no indivíduo” ou ensinar “por briga, defesa pessoal, saber bater e se defender”. O que levaria o professor a escolher por um ou outro encaminhamento?

É uma constante, tanto no discurso dos acadêmicos quanto nos documentos oficiais o uso de termos genéricos como “história”, “filosofia”, “essência” ao se buscar relacionar às lutas a algo a mais que os aspectos técnicos. A dificuldade em descrever que elementos compõem, quais os desdobramentos da “filosofia” de cada luta pode indicar a falta de conhecimento específico de cada modalidade, os processos que se interpõem em sua constituição, as forças sociais que as transformam e como são apropriadas no atual contexto. Embora os acadêmicos percebam diferenças no judô e certa relação com o processo de desportivização, faltam-lhes elementos, e talvez a própria Educação Física, para melhor compreender este processo. Como esperar que esta compreensão sobre a relação entre o conteúdo de lutas e o contexto social mais amplo aconteça na escola, sem mesmo os professores, e talvez a área, ainda encontre dificuldades em fazer isto?

Na próxima seção discute-se alguns dos limites e possibilidades para superação deste quadro.

CAPÍTULO 5

DESVENDANDO LIMITES E POSSIBILIDADES DOS SABERES DAS LUTAS PARA O ENSINO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

As comparações entre os diferentes documentos e as respostas dos questionários indicaram a existência de lacunas na produção e acesso ao conhecimento quanto às lutas e sua relação com a Educação Física escolar. Não há um consenso sobre quais modalidades devem ser tematizadas, tanto na graduação quanto na escola, e nem mesmo sobre a forma como deve ocorrer sua tematização. Cada documento elegeu modalidades distintas e classificações distintas para as lutas.

Isto demonstra a que ainda existe pouca tradição sobre as lutas enquanto um conhecimento a ser escolarizado pela escola. Porque selecionar, quais os conhecimentos das lutas são tidos como universais ou fundamentais para que os alunos tenham acesso através da escola são questões que precisam ainda ser melhor compreendidas e debatidas no seio da área.

De outro lado, a pouca efetivação não tem contribuído para a formulação de práticas, estratégias didáticas, seriação destes conteúdos, entre outros saberes que podem ser desenvolvidos na prática. Contudo as experiências já realizadas indicam algumas possibilidades, como a adaptação das técnicas de forma a torná-las mais acessíveis, sem a preocupação com a eficiência enquanto luta, mas sim quanto a caracterização do que diferencia uma luta de outra, bem como atividades que buscam tematizar os momentos históricos nos quais as lutas se desenvolveram, bem como os significados presentes em sua prática hoje, de forma a propiciar a compreensão do movimento do real no que tange a esta prática corporal.

Há uma tendência de que o conhecimento sobre as lutas seja mais abordado por aqueles professores que possuem vivências pessoais relacionadas à elas. Isto se justifica tanto pela compreensão que a prática oportuniza sobre os elementos que elas possuem e que podem a vir ser considerados educativos como a familiaridade com a técnica que oferece mais elementos para adaptá-las na realidade escolar. Contudo há relatos de professores sem vivência e que obtiveram êxito ao tematizá-las em suas aulas.

Os saberes da experiência (TARDIFF, 2000) podem de fato facilitar o processo de didatização das lutas enquanto componente curricular, contudo a área não pode depender apenas dos professores que tiveram a oportunidade destas, até porque ter vivência não

significa estar ciente e dominar o que significa a sua transposição enquanto conhecimento escolarizado. Neste sentido torna-se necessário o desenvolvimento de práticas, estratégias e do conhecimento sobre por que e como tematizar as lutas na escola, principalmente o que isto significa quando se tem por referencial uma abordagem crítica ou emancipatória.

As diferentes perspectivas políticas e teóricas, bem como a pouca produção sobre o ensino de lutas podem ter contribuído para o quadro no qual se percebe a distância entre aquilo que sugere os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) e a formação inicial dos professores (Apêndice V).

Nas ementas das disciplinas das universidades percebe-se a preocupação com a esportivização, presentes em termos que indicam a preocupação com a técnica, o treinamento, tanto no enfoque às lutas que são olímpicas como nas referências que indicam as lutas enquanto esporte.

Existe certa preocupação com a escolarização das lutas, contudo não fica clara de que forma este tema se articularia com a especificidade da escola. A preocupação com a escolarização aparece sob a forma do ensino a partir de uma perspectiva lúdica e na preocupação com os aspectos “históricos” e “filosóficos” das lutas.

Em todos os documentos se utiliza os termos “histórico” e “filosófico” das lutas, mas nenhum deles descreve o que compreendem por tais temas, bem como que componentes da história e da filosofia são tematizados ou sob qual enfoque. Tornam-se, portanto termos genéricos, que justamente por não indicarem seus desdobramentos indicam o pouco conhecimento sobre como poderiam ser abordados. Uma vez que existe o reconhecimento da importância de tais temas, cabe à Educação Física, enquanto área do conhecimento, produzir e aprofundar tais temas, de forma a conhecer os aspectos históricos das lutas, sob que perspectiva de história os mesmos são desenvolvidos, bem como que aspectos se consideram filosóficos, descrevendo-os mais detalhadamente.

Foi possível verificar então a reduzida carga horária dedicada ao estudo de lutas na graduação, e o predomínio da perspectiva técnica sobre a perspectiva cultural, e que, mesmo quando da tentativa de sistematização dos conhecimentos sob uma perspectiva crítica, esta se dá sob o viés técnico, como ocorre com a classificação em lutas de aproximação, que mantém a distância ou com instrumentos mediadores, como propõe as DCE (PARANÁ, 2008).

Percebe-se também que as disciplinas das universidades relacionadas às lutas muitas vezes se preocupam com uma formação geral para as lutas e não sua tematização sob o ponto de vista de sua escolarização, tematizando temas como treinamento, técnicas de forma mais aprimorada, entre outros. Com isto aventa-se a questão de se há diferenças entre sua execução

a turmas do bacharelado e da licenciatura, ou se corresponde a mais um exemplo do “Tabarelado” (SOUZA JÚNIOR; BARBOZA, *et al.*, 2011).

Vale destacar que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ensino Superior, conforme ratifica no Parecer nº 274/2011 do CES/CNE/MEC (aguardando homologação), a licenciatura não se trata da formação específica para atuação na escola, mas sim da graduação que também habilita para esta possibilidade, de forma que as disciplinas do núcleo comum, como aqui analisada, não necessariamente se voltam ao ensino na escola, sendo que, muitas vezes, o ensino deste conteúdo na escola é apenas uma das preocupações da disciplina, nem sempre desenvolvida de acordo com o referencial teórico próprio da Educação Física escolar.

Dessa forma, é importante registrar que não há no Parecer CNE/CES no 58/2004, na Resolução CNE/CES nº 7/2004, nem em qualquer outra manifestação deste Conselho, indicativo da possibilidade de interpretar que a formação em Educação Física tenha natureza distinta daquela que está definida por estes documentos normativos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física são únicas, e qualquer outra interpretação é imprópria. Os conteúdos curriculares, assim como as competências e habilidades previstas nas Diretrizes, referentes ao campo técnico-científico da Educação Física, são idênticas para a licenciatura e o bacharelado, não havendo divisão possível para nenhum efeito. Mais uma vez, deve ser ressaltado que a licenciatura requer competências adicionais, nos termos da já citada Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002, p. 6).

A indefinição quanto às competências esperadas para a licenciatura e o bacharelado, que segundo as DCN (BRASIL, 2004) são iguais para ambas as possibilidades, pode gerar um quadro no qual as lutas não são tematizadas nos currículos dos cursos de licenciatura sob o viés de seu ensino na escola, quanto mais sob uma perspectiva crítica. Desta forma quando se estabelece a relação entre o ensino de lutas na escola isto se dá mais sob as iniciativas do professor da disciplina e sua compreensão de educação, ensino e escola, que nas ementas muitas vezes se relaciona à tematização das lutas de forma lúdica, com menor exigência técnica. Não se encontrou menções do estudo das lutas enquanto fenômeno histórico ou quanto às relações de poder e de conflitos de classe em sua gênese. Não se encontrou, por exemplo, indicações do estudo das mudanças ocorridas nas lutas entre suas origens e o tempo histórico atual, o que caracterizaria “o conhecimento também mais amplo possível, a respeito do processo social em curso” (TONET, 2005, p. 155), apesar das citações como “determinar os conceitos e a evolução histórica das lutas” (instituição A) ou “compreender as lutas em seu tempo histórico” (Instituição C).

É nítida então a grande distância entre aquilo que se propõe para a formação inicial dos professores e aquilo que é proposto pelos Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) quanto ao ensino de lutas na escola. Esta diferença se apresenta desde as modalidades tematizadas à forma como sugere que estas sejam estudadas.

As respostas dos questionários colaboraram com esta conclusão, na medida em que a maioria dos acadêmicos entrevistados não se sente apto a ensinar este conteúdo na escola, embora também a maioria acredite que as lutas devam ser ensinadas.

Quanto à compreensão dos acadêmicos em relação às lutas, chama a atenção que o objetivo para o ensino de lutas menos votado era aquele que indicava “ajudar o aluno a compreender os conflitos de classe da sociedade, possibilitando-o se posicionar criticamente frente a estes.” Ou seja, a alternativa elaborada de forma a se aproximar da perspectiva materialista e da abordagem crítico-superadora, a abordagem que fundamenta as DCE (PARANÁ, 2008) foi e menos reconhecida como o objetivo que os acadêmicos elencam para ensinar lutas na escola.

Com isto acredita-se que a formação inicial ainda tenha caráter conservador ou que os acadêmicos não pautam sua formação sob o prisma desta abordagem teórica, o que coloca em xeque a possibilidade de efetivarem aquilo que deseja as DCE (PARANÁ, 2008), pois, como lembra Tonet (2005, p. 155), são requisitos para uma prática emancipadora:

[...] o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento também mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; também o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes.

As respostas mais frequentes indicam preocupações centradas nos sujeitos, como aspectos biológicos ou relacionados à autonomia, que se aproximam das abordagens desenvolvimentistas e construtivistas. Os resultados encontrados indicam alguns desafios que precisam ser superados para que a formação inicial possa subsidiar os professores para o ensino de lutas sob uma perspectiva emancipatória (TONET, 2005) ou crítico superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), entre eles: aumentar a carga horária das disciplinas relacionadas às lutas, investir na produção do conhecimento sobre as lutas e investir na formação política dos professores.

Para se efetivar o ensino das diversas modalidades enquanto fenômenos socioculturais torna-se necessário um estudo mais apurado de cada modalidade em sua especificidade, onde

surgiu, devido a que forças, por quais processos de mudança passou e por quê, o que as diferencia de outras lutas, a vivência e o domínio técnico mínimo de diferentes lutas, entre outros, o que demandaria maior carga horária durante a formação inicial.

Contudo, para que isto seja possível, é necessário que se desenvolva o conhecimento sobre as lutas, pois na realidade atual o mesmo baseia-se muito nas experiências dos professores, o que limita, inclusive, encontrar professores aptos a ministrar estas disciplinas. Parte-se da perspectiva que o atual quadro não se deve somente em nível de dedicação dos professores, tanto da universidade quanto da escola, mas também ao atual estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre as lutas e suas relações com a escolarização na Educação Física. Para que as graduações possam tematizar as lutas de forma mais profunda e qualificada, e posteriormente os professores possam escolarizar este conhecimento, é preciso desenvolver os conhecimentos sobre as lutas, que a análise da produção teórica da área indicou serem bastante incipientes.

Caso se deseje de fato uma educação crítica, comumente citada em planejamento e projetos políticos-pedagógicos, mas nem sempre efetivada, torna-se necessário investir na formação política dos professores. A efetivação de uma abordagem crítica perpassa pela capacidade de leitura do mundo, da compreensão do processo histórico e social, que perpassa, por sua vez, à formação política dos professores. Caso estes não tenham clareza do fim último da educação (TONET, 2005), podem facilmente desviar suas ações para preocupações pontuais e desconexas com a realidade social mais ampla, como a preocupação exclusiva com o desenvolvimento de habilidades como a coordenação motora.

A superação destes desafios não depende somente da incorporação ou adequação das disciplinas de lutas existentes, mas também na organização de todo o currículo, pois como possibilitar a consciência sobre o fenômeno social em curso ou os fins últimos da educação a partir de apenas algumas disciplinas? Contudo as disciplinas de lutas têm de fazer o esforço de demonstrar essas relações também em seus conhecimentos, pois a forma curricular fragmentada atual baseia-se na ideia de que de posse dos conhecimentos os graduandos farão as conexões entre eles, sendo que estas relações não se dão de forma tão simples ou naturais. É preciso aprofundá-las na área e nas aulas da graduação, sob pena de não ocorrer o “alinhamento astral” (NUNES; FRAGA, 2006).

A questão que se indica aqui quanto ao ensino de lutas relaciona-se ao contexto da Educação Física escolar hoje, na medida em que no campo acadêmico o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino da Educação Física escolar tem diminuído frente a outros temas e a prática docente tem tido dificuldades em construir novas possibilidades de práticas

pedagógicas. Torna-se necessário aproximar a pesquisa e a prática pedagógica, ofertando as bases para a efetivação da práxis. Quanto as lutas isto significa ampliar o conhecimento sobre elas, seus contextos de origem, as mudanças pelas quais passam e os fatores que condicionam estas mudanças, as características que diferenciam e aproximam uma das outras, bem como estratégias e possibilidades de ensino na realidade escolar brasileira.

Optar por este caminho significa ter-se como norte a formação inicial não apenas como formação para o mundo do trabalho, mas principalmente enquanto formação humana. Isto significa a edificação de uma formação que se proponha a resistir à tendência e a pressão das políticas neoliberais, como indica Gentili (1996, sp) quando diz:

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversas índoles, sendo a educação uma delas.

Torna-se necessário buscar reaproximar a formação dos professores com a perspectiva de uma formação humana que vise ampliar a compreensão sobre a realidade, rompendo com ideia de formar trabalhadores que se adequem a um mercado de trabalho que escraviza e danifica as possibilidades de emancipação humana. Este parece ser um grande desafio que ainda precisa ser superado pela formação inicial, e que repercute diretamente no ensino sobre as lutas na graduação, e, posteriormente, na escola.

Contudo, a análise das ementas e planos e ensino não são retratos fiéis ao que acontece na graduação. Professores e a alunos são agentes que interagem de forma a conformar a formação que se efetiva. Desta maneira não existe uma forma única de se concretizar o que o currículo prevê sobre as lutas. Cada professor da graduação traz consigo uma determinada visão de mundo, experiências, saberes e conhecimentos. Além disto, as turmas costumam apresentar perfis diferenciados, de forma que para um mesmo professor e disciplina a formação nem sempre ocorre da mesma maneira. Desta maneira não é possível afirmar até que ponto a formação inicial se adequa ao que demonstram os documentos. Para avaliar isto seria necessário que se realizassem mais pesquisas, que acompanhassem as aulas, entrevistassem os acadêmicos e professores, entre outros.

Mas como seria possível didatizar as lutas sob o ponto de vista da abordagem crítico-superadora então? Não existe uma resposta única, uma vez que a prática docente é construída

pelo professor, contudo é possível identificar alguns elementos, como a necessidade de entender as lutas como fenômenos sociais e culturais, o que implica em conhecer os contextos nos quais elas surgem, os fatores que as conformam, o que diferencia uma luta de outra, o que as aproxima, quais as mudanças que sofrem e sobre quais interesses ou forças. Isto exige um esforço historiográfico, sociológico, técnico (sob o ponto de vista das técnicas corporais empregadas), entre outros, buscando assim a compreensão sob o princípio da totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitos desafios a serem superados para uma educação que se deseje emancipadora (TONET, 2005), as quais perpassam as questões estruturais, culturais, e, também, na formação dos professores. Sem dúvida, não se pode elencar a formação dos professores como causa e solução de todos os problemas que a educação enfrenta. Contudo, torna-se cada vez mais necessário se repensar sobre a mesma, caso se deseje uma educação que possa atender ao adjetivo de emancipadora...

Na Educação Física isto significa, entre outras coisas, voltar o foco à atuação docente, aos saberes que o mesmo utiliza em sua prática (TARDIF, 2014), bem como repensar os conhecimentos eleitos no currículo em sua formação inicial, entendendo-se que estes darão o suporte para que o professor busque ampliar sua formação ao longo do tempo.

Para a tematização das lutas isto se torna emergente na medida em que se constatou que tal conhecimento obtém uma baixa carga horária nos currículos, e, ainda, é tematizada de forma fragmentada e incompleta, não havendo um consenso na área e nos currículos sobre quais conhecimentos deveriam ser abordados e sob quais aspectos.

É pouco provável que os professores consigam realizar aquilo que prescrevem as DCE (PARANÁ, 2008), a partir do que se preconiza nos currículos dos cursos de graduação analisados, indicando, além da necessidade de complementação durante a graduação através de cursos, projetos de pesquisa e extensão, entre outros, da formação em serviço para aprimorá-los de forma constante.

Da mesma forma é necessário que as políticas públicas, tais como as que se materializam em documentos como as DCE (PARANÁ, 2008) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) estejam em constante debate e aprimoramento, pois encontrou-se lacunas quanto aos conhecimentos de lutas, lacunas estas que podem ser reflexo do atual estágio de desenvolvimento dos conhecimentos sobre lutas na Educação Física, bem como encontrou-se lacunas e contradições entre os dois documentos, que a priori, deveriam ser complementares. Esta revisão deve passar, entre outros, pelo aprofundamento e melhor descrição dos conhecimentos a serem ensinados, pois não ser capaz de descrevê-los pode implicar no fato de não serem ensinados na escola.

De fato foi possível perceber a carência da produção teórica quanto à tematização das lutas na escola, principalmente sob um enfoque crítico, sendo este um dos fatores que contribuem para as carências observadas nos currículos. Esta pouca produção se concretiza,

entre outras formas, na dificuldade encontrada em todos os documentos analisados em descrever quais seriam os aspectos históricos e filosóficos das lutas a serem ensinados, já que embora pareça ser um consenso à importância desta tematização, foram encontradas poucas descrições do que isto significaria, quais seriam os temas e reflexões possíveis dentro destes conceitos. Contudo a carência não se restringe apenas aos aspectos históricos e filosóficos, mas também técnicos, já que raramente se descreve, em todos os documentos estudados, quais as técnicas de cada modalidade de luta poderiam ser ensinadas e por quê. Percebe-se uma maior facilidade na descrição dos elementos da capoeira, o que indica maior domínio desta modalidade em nossa realidade, ainda que mesmo para esta modalidade carece-se de descrições mais apuradas dos elementos que as compõe de forma a viabilizar o planejamento e subsidiar o professor.

Reafirmar então a necessidade indicada pelo próprio Coletivo de Autores (2012), que na segunda edição reimpressa, ao serem entrevistados sobre os limites da obra, indicaram a necessidade de aproximá-la da prática docente. A dificuldade encontrada neste processo parece ser expressiva a ponto de ser recorrente a afirmação de que esta ainda não se efetiva na realidade escolar. Torna-se necessário então desenvolver conhecimentos, estratégias, e outras ações que auxiliem o professor a concretizar os princípios imaginados para sua prática escolar.

Responsabilizar o professor por todos os limites encontrados na realidade escolar atual, não contribui para que se avance na educação, pois este não teria condições de desenvolver pesquisas históricas para ajudar a solucionar quais seriam os “princípios históricos das lutas”, bem como dificilmente teria condições para realizar treinamentos em diferentes artes marciais, arcando com os custos, para dominar elementos técnicos e morais das mesmas. O desenvolvimento do conhecimento sobre estes elementos que compõem as lutas e sua tematização na escola se torna então fundamental.

Contudo encontram-se diversos avanços, na medida em que os Documentos Oficiais da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, 2012) bem com as ementas e planos de ensino das universidades pesquisadas, indicam elementos importantes que possibilitam se não resolver, ao menos se inserir as lutas, mesmo que de forma mais superficial que o desejado, no currículo escolar.

Constatou-se que as DCE (PARANÁ, 2008) foi o documento que indicou o maior número e possibilidades de modalidades de lutas a serem ensinados, enquanto que nas ementas e planos de ensino das universidades foram poucas modalidades citadas, sendo que no caso da instituição B estuda-se apenas uma modalidade. Constatou-se ainda que nas DCE

busca-se a compreensão das lutas sob os diferentes aspectos que as conformam, aproximando-se assim da totalidade (MASSON, 2007), enquanto que nas ementas prevalece a preocupação com a técnica e o treinamento, muitas vezes sob o ponto de vista esportivizado. Já o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) não traz maiores avanços e, contrariamente, muitas vezes reduz os conhecimentos previstos pelas DCE (PARANÁ, 2008).

Os documentos se aproximam na medida em que demonstram preocupação com a escolarização das lutas, mesmo que o que se entende por escolarização não seja consenso, mas reafirmando a compreensão de que este é um dos conhecimentos que devem ser abordados na Educação Física escolar.

Há ainda a prevalência da capoeira e das lutas japonesas que se aproximam do espírito do “do” nas modalidades citadas, principalmente o judô, o que pode ser explicado pelo fato destas serem exemplos presentes nos PCN (BRASIL, 1997), relação com a escravidão e a cultura negra, no caso da capoeira, fortalecida pela compreensão de ser esta a luta nacional, e quanto ao judô pelo fato de ser uma luta olímpica e ter em sua gênese a preocupação com aspectos formativos e não violentos, na medida em que utiliza de agarramento e desequilíbrio, não havendo assim golpes de percussão, considerados mais violentos.

Nos questionários aplicados aos acadêmicos do último período dos cursos de licenciatura das universidades pesquisadas ficou claro o consenso de que todos consideram as lutas um conteúdo importante de ser tematizado na escola, como também a insegurança para efetivar este ensino, já que 80% dos questionados afirmaram não se sentirem aptos para efetivar este ensino. Percebe-se também a menor preocupação dos acadêmicos com os aspectos culturais, uma vez que a maior parte indicou como motivos para ensino das lutas questões éticas e morais como respeito e disciplina, em detrimento a questões sociais e históricas, como o processo de esportivização das lutas.

Portanto torna-se necessário o desenvolvimento de conhecimento sobre as lutas e formação sobre as lutas, tanto em aspectos técnico como históricos e sociais, bem como o aprimoramento destes conhecimentos e formação para uma compreensão crítica destes conteúdos, ou seja, sua relação com os fins últimos da educação compreendendo estes conhecimentos como constitutivos da realidade social mais ampla (TONET, 2005).

Pode ser que a concretização do objetivo maior, a emancipação, ou a construção de uma nova sociedade, pareça uma utopia. Se assim o for, que os professores, a pesquisa em educação e todos aqueles que desejam a superação desta sociedade desigual e desumana possam ouvir o pensamento de Paulo Freire (1992), ao afirmar que para construir uma nova realidade primeiramente é preciso sonhá-la, ou como afirma Eduardo Galeano (2006, p. 167)

citando Fernando Birri (2006), para o qual "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; KORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T.; BIGOTTI, S. E. A. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999 – 2003, **Rio Claro**, v. 11, set/dez 2005. ISSN 3.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BERGAMO, G.; BERNARDES, M. Produção do Conhecimento. **Educ. Soc.**, 27, 179-198. jan./abr. de 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 90, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 17 jan. 2007.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Maringá, v. 13, n. 2, p. 282- 287, jan. 1992.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BIRRI, F. A utopia. GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. Ed. Siglo XXI, Montevideo, 2006.

BITTAR, M.; FERREIRA JR. A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educ. Soc.**, v. 30. p. 489-511, mai./ago., 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORGES, J. A Dialética do Esclarecimento, de Theodor Adorno e Max Horkheimer. **Revista Estudos Políticos**. 2011. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf> . Acesso em: 02 ago. 2013.

BRACHT, V. Educação Física no 1o. Grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo4.pdf>>. Acesso em: 07 Mai 2015.

_____. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 7-212, jan. 2002.

_____. (Org.). **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, Autores Associados, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-156

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 06 de Abril de 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1/2002**, de 18 de Fevereiro de 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 138/2002**, de 03 de Abril de 2002c.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.7/2004**, de 31 de março de 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.58/2004**, de 8 de 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 400/2005**, de 24 de novembro de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 184/2006**, de 07 de julho de 2006 (não homologado).

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4/2009**, de 6 de Abril de 2009.

_____. **Parecer CES/CNE/MEC n. 274/2011** de 6 de julho de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 255/2012**, de 6 de Junho de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação . **Resolução Nº 2**, de 1º de julho de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica 387/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC**.

_____. Currículo Mínimo de Educação Física. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 03/1987**, de 16 de junho de 1987, do. Brasília, 1987.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996.

_____. Lei nº 9698/1998, de 2 de setembro de 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, v. 7, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BREDA, M. *et al.* **Pedagogia do Esporte Aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

CASADO, J. E.; VILLAMÓN, M. La utopía educativa de jigor kano: el judo kodokan. Recorde, Revista de História do Esporte, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/761>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

CHAGAS, E.F. O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto. CeMarx – VII Colóquio Internacional Marx e Engels –Anais. Vol. 1, N.1, 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf>. Acesso em: 26 Set 2015.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. “Da razão do mundo ao mundo sem razão”. In: **Marx hoje**. São Paulo: Ensaio, 1988.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Campinas: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. Campinas: Cortez, 2012.

CORDEIRO Jr., O. Proposta teórico-metodológica do ensino do judô escolar. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora**: uma construção possível. Goiás: UFG, 1999. Memórias de Licenciatura.

COSTA SILVA, P. C. Capoeira e Educação Física – Uma história que dá jogo... Primeiros apontamentos sobre suas inter-relações. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 23, n. 1, p. 131-145, set. 2001. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/328/287>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

DAÓLIO, J. A antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M.; RÚBIO, K. (orgs.) **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (supl.), p. 5-25, 2001.

_____. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Guanabara-Koogan: Rio de Janeiro, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Trad. Prof. Lourenço Filho. 6. ed. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1965.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v. I.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

ENGELS, F. ANTI-DÜHRING. Cap IX: Moral, direito, Verdades eternas. In: MARX, K.; _____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha In: VILLAMÓN, M. **Introducción al Judo**. Barcelona: Editorial hispano Europea S. A., 1999.

EUZÉBIO, C. A.; ORTIGARA, V. Na teoria a prática é outra? Análise do conhecimento esporte nos Cursos de Formação Inicial de Professores de Educação Física no Sul Catarinense. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 653-669, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/887/68311>>. Acesso em: 03 out. 2014.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul./2007.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. D. Ensaando o "novo" em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 119-134, jan/mar 2011.

FERREIRA, M. G. Teoria da Educação Física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. (org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 193-224.

FERREIRA, H. S. As Lutas na Educação Física escolar. **Revista de Educação Física**, p. 36-44, n. 135, nov. 2006.

FILHO, A. L. Resenha: Pedagogia do Esporte aplicada às lutas. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 167-172, set.dez. 2010.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, E. 2006. **El libro de los abrazos**. Ed. Siglo XXI, Montevideo.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. 4. ed. Revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2007.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GOMES, M. S. **Procedimentos Pedagógicos para o ensino de Lutas**: contextos e possibilidades. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GUEDES D.P. e GUEDES J.E.R. P. Características dos programas de Educação Física Escolar. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, v.11, n.1. p.49-62,1997.

HERMIDA, J. F.; MATA, A. A. R. D.; NASCIMENTO, M. D. S. **A Educação Física Crítico-Superadora no Contexto das Pedagogias Críticas no Brasil. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**, 22 e 23 de outubro. Maceió -AL: [s.n.]. 2010.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. e LAGING, R. **Concepções Abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOUAISS. 2009. **Dicionário Eletrônico**. [cd] s.l. : Objetiva, 2009.

HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org.) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. v. 6, p. 79-92, jan./jun. 1996 Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LAGE, V.; GONÇALVES JUNIOR, L; NAGAMINE, K. K. O karatê-do enquanto conteúdo da Educação Física escolar. In: **Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, 3., 2007, São Carlos. O lazer em uma perspectiva latino-americana. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/1681/artigo/BoletimEF.org_O-karate-do-enquanto-conteudo-da-Educacao-Fisica-escolar.pdf>. Acesso em: 12 Mai 2015.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: a psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20.ed. São Paulo: Loyola, 2005a.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Alinea, 2005b.

LOMBARDI, J. C. Educação e Ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42. Londrina, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/5953>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. MARTINS, C. J.; KANASHIRO, C. Bujutsu, Budô, esporte de luta. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 638-648, jul./set. 2010.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARTINS, C. J.; KANASHIRO, C. Bujutsu, Budô, esporte de luta. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 638-648, jul./set. 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social"**. De um Prussiano. 1844. Tradução Ivo Tonet. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000012.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. **O Capital**. v. 1. 16. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MASSON, G. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista. **Revista de Ciências Humanas**, n. 44, abr. 2010.

_____. Neopragmatismo Rortyano e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 235-260, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2013v31n1p235/25656>>. Acesso em: 16 Jun 2015.

_____. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2. 105-114, jul./dez., 2007. Disponível em: <<http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/428>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: Tello, C.; Almeida, M. de L. P. de (orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras (2013), p. 55-76.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**. Campinas: Papirus, 1987.

MEKSENAS, P. **Considerações a Respeito do Método**. Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 73-106.

MÉSZÁROS, I. **Roda Viva**. Entrevistador: BARBEIRO, H., 12 Fev de 2002. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6Lh5ZSNo1Hc>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. A reconstrução necessária da dialética histórica. In: I. JINKINGS, & R. NOBILE. **IstvanMészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

NASCIMENTO, P. R. B. D.; ALMEIDA, L. D. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: rEstrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, set./dez. 2007.

NASCIMENTO, P. R. B. **Sistematização do tema/conteúdo de lutas para a Educação Física escolar**. 2007. (Mímeo).

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares**. 179f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

NODA, M. **A elaboração das diretrizes curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná - História: uma análise sobre a participação dos professores**. Maringá: Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa De Pós Graduação em Educação, 2014.

NUNES, R.V.; FRAGA, A.B. “Alinhamento Astral”: O Estágio Docente na Formação do Licenciado em Educação Física na Esec/Ufrgs. **Pensar a Prática** 9/2: 297-311, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/polifes/wp-content/uploads/2013/03/Alinhamento-Astral.pdf>>. Acesso em: 11 Jun 2015.

OLIVEIRA, A. L. Jogos/brincadeiras de lutas: as culturas corporais na formação de professores de educação física. In: **Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade**, 4.; Simpósio Sobre o Ensino de Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar, 3.; SHOTO

WORKSHOP, 5., 2009, São Carlos. Anais... São Carlos: UFSCar, 2009. p. 148-171. CD ROM.

PAES, R. R. Desenvolvimento das aulas de lutas: da compreensão teórica aos procedimentos práticos. In: BREDÁ, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, J. A.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

PALAFOX, G. H. M; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. EFDeportes.com. **Revista Digital** - Buenos Aires, año 12, n. 112, septiembre de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 24 set. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

RIZZO, M.A. **As apropriações e objetivações do conteúdo Judô nas aulas de Educação Física Escolar**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de (mestrado em Educação - Área de Concentração - Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou Da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **Do contrato Social**. São Paulo: Marin Claret, 2007.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Rev. bras.Educ.Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, abr./jun. 2012.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Emani F. da F. Rosa. 3. cd. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, J. V. **As lutas (taekwondo)**: o lado obscuro da Educação Física escolar no município de Guanambi – BA. Monografia, 44 p.2009.

SANTOS, G. D. O. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, jan. 2009, p. 123-136. Universidade Estadual da Bahia- UNEB. 2009. Disponível em: < http://boletimef.org/biblioteca/2643/monografia/BoletimEF.org_As-lutas-na-Educacao-Fisica-escolar.pdf>. Acesso em: 11 Mai 2015.

SANTOS, J. D. D. S. **A produção do conhecimento em Educação Física: Análise Epistemológica das Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil.** 2012. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SANTOS JUNIOR, C. L. **A formação de professores de Educação Física: a mediação e parâmetros teóricos-metodológicos.** 2005. 194 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, S. L.C.; OLIVEIRA, S. R. L. **Lutas Aplicadas a Educação Física.** Curitiba: PM, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia.** 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SERGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Compendium, 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. M. E. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira.** 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Física Mestrado em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, G. G. D.; NETO, V. M. Um estudo sobre a formação política de professores de Educação Física, **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 859-873, jul./set. 2012.

SILVA, A. N. **A “via democrática para o socialismo” na obra de Carlos Nelson Coutinho.** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Alagoas, Recife/ Maceió, 2003.

SILVA, P. C. D. C. Capoeira Nas Aulas De Educação Física: Alguns Apontamentos Sobre Processos De Ensino-Aprendizado De Professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 889-903, 2011.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, abr/jun 2011. 391-411.

TABORDA DE OLIVERA, M. A. Educação Física escolar: formação ou pseudoformação? **Educar**, Curitiba, p. 11-26, 2000. ISSN 16. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018222002.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. *et al.* Sobre a corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 11/3, p.303-318, set./dez. 2008

TAFFAREL, C. N. Z. As ideias pedagógicas sobre formação de professores no Brasil: (1960-80) veiculadas através dos resumos analíticos em Educação do INEP. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 6., 1991 e Encontro dos Países do Cone Sul Sobre Formação do Educador, 1., 1991, Porto Alegre.

TANI G. *et al.* **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRUSZ, R. A.; NUNES, A. V. A Evolução dos Esportes de Combate no Currículo do Curso de Educação Física da UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, p. 179-204, jan/abr 2007. ISSN 1. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2932>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

UESHIBA, K. **O espírito do Aikido**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

VASQUES, G. V.; BELTRÃO, J. A. MMA e Educação Física Escolar: a luta vai começar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 289-308, out./dez. 2013.

VERONEZ, L. F. C.; LEMOS, L. M. Diretrizes Curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, p. 809-823, out./dez. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento de da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2001.

_____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio:** Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: [≤http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf). Acesso em: 07 mai. 2015.

APÊNDICE I

Questionário aplicado aos acadêmicos do último ano do Curso de Licenciatura em Educação Física

Este questionário tem quinze (15) questões e foi desenvolvido pelo pesquisador através do recurso “Form”, o qual é disponibilizado na internet por meio da plataforma do Google Drive, o mesmo será aplicado aos acadêmicos que estiverem cursando o último período do Curso de Licenciatura em Educação Física.

1- Idade

() 17 - 22 anos () 23 - 30 anos () 30 - 45 anos () 46 ou mais anos

2 - Sexo

() Feminino () Masculino

3 - Possui experiência como praticante de lutas? *

() sim () não

*Se a resposta for sim será direcionado à questão 4, se não à questão 5.

4 - Em qual modalidade? *Podem ser escolhidas quantas alternativas forem necessárias.

() Judô () Capoeira () Muay-Thai () Jiu-Jitsu () Karatê () TaeKwonDo

() Esgrima () Sumô () Luta olímpica () Aikidô () Outro:

5- Você tem interesse pelo tema "lutas"?

() Sim () Não

* Se sim será direcionado à questão 6, senão à questão 7.

6- Como se expressa este interesse?

* Marque quantas opções achar necessário

() Assisto filmes

() Leio sobre o tema em revistas e livros especializados

() Apenas tenho curiosidade

() Assisto à competições estilo UFC e MMA

() Assisto somente nas olimpíadas

() Pratico como Hobby

() Pratico como atleta

Outro: _____

7- Você estudou lutas durante a graduação?

() Sim () Não

Se a resposta for não será direcionado à questão 10, se for sim à questão 8.

8 - Quais lutas você estudou durante sua graduação? *

Marque quantas alternativas considerar necessárias

() Judo () Capoeira () MuayThai () Jiu-Jitsu () Karatê () TaeKwonDo

() Esgrima () Sumô () Luta olímpica () Aikido () Outro:

9- De que maneira você teve acesso ao conhecimento sobre lutas na graduação? *Marque quantas alternativas forem verdadeiras.

() Disciplinas específicas () Projetos de extensão () Projetos de pesquisa

() Em outras disciplinas que não de lutas. () Outro: _____

10 - Você acha que as lutas devem ser ensinadas na escola?

() Sim () Não

Se a resposta for sim será direcionado à questão 11, senão à questão 12.

11- Com que objetivos?

* Escolha a opção que considerar ser a principal

- () Ajudar no desenvolvimento de aspectos necessários para a habilidade motora.
- () Desenvolver aspectos como lateralidade, consciência corporal, consciência espaço temporal, entre outros.
- () Auxiliar na formação de um aluno autônomo, capaz de fazer escolhas e se responsabilizar por elas.
- () Ajudar o aluno a compreender os conflitos de classe da sociedade, possibilitando-lhe se posicionar criticamente frente aos mesmos.
- () Fazer parte da cultura infantil, e através de atividades lúdicas permitir o desenvolvimento completo da criança.

Desta questão será direcionado à questão 13.

12- Por quê?

* Escolha a alternativa que você considera ser a principal

- () Fomenta a violência () Há riscos de lesões () Normalmente não há estrutura adequada () Não é um conhecimento da Educação Física () Não traz benefícios aos alunos () Não é um conhecimento relevante aos alunos.

Outro: _____

13 - Você se considera apto para ensinar lutas na escola?

() Sim () Não

Se a resposta for não você será direcionado à questão 14, senão à questão 15.

14- Por quê?

- () Não possuo conhecimentos técnicos suficientes sobre as modalidades de lutas.
- () Não possuo conhecimentos suficientes sobre as origens, as culturas, o histórico e a filosofia das lutas.
- () Não sei distinguir as principais diferenças entre as diferentes modalidades de lutas.
- () Não sei adequar os conhecimentos sobre as lutas de forma a torná-los didaticamente ajustados para serem desenvolvidos na escola.

Outro: _____

15 - "A meta final do JUDÔ KODOKAN é o aperfeiçoamento do indivíduo por si mesmo, desenvolvendo um espírito que deve buscar a verdade através de esforço constante e da sua total abnegação, para contribuir na prosperidade e no bem estar da raça humana. Nada sob o céu é mais importante que a educação. Os ensinamentos de uma pessoa virtuosa podem influenciar uma multidão; aquilo que foi bem aprendido por uma geração pode ser transmitido a outras cem." Jigoro Kano "Com esse olhar, o professor poderá discutir com seus alunos as contradições presentes nesse processo de esportivização das práticas corporais, visto que no ensino de Educação Física é preciso compreender o processo pelo qual uma prática corporal é institucionalizada internacionalmente com regras próprias e uma estrutura competitiva e comercial".

Com base nestes fragmentos, escreva rapidamente sua opinião sobre a desportivização das lutas, tendo como questão norteadora a seguinte: o judô praticado hoje no Brasil é igual ao criado por Jigoro Kano no início do século XX?

Questão aberta.

APÊNDICE II

Termo de Livre Consentimento Esclarecido apresentado às universidades



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO

O professor Luciano de Lacerda Gurski encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino Aprendizagem, sobre a temática **“Licenciatura em Educação Física e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná: aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola”**.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração desta importante instituição de ensino superior, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck
Orientadora

Profª Esp. Luciano de Lacerda Gurski
Mestrando

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr. (a) Gestor (a)

Sua instituição está sendo convidada a participar de forma voluntária de um estudo provisoriamente Intitulado: “Licenciatura em Educação Física e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná: aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola” que tem como objetivos: Averiguar o que se têm proposto sobre o ensino de lutas na Educação Física escolar nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná; Verificar como estão organizados os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba quanto ao ensino de lutas na escola e disciplinas adjacentes; Identificar aproximações e distanciamentos entre os diferentes documentos, as lacunas e as potencialidades na formação de professores de Educação Física quanto ao ensino de lutas na escola.

Esse estudo corresponde a Dissertação de Mestrado – em andamento - do mestrando **Luciano de Lacerda Gurski**, Registro acadêmico nº **3100113018001** e apresenta a Professora Doutora **Silvia Christina Madrid Finck** (Tel. 42-32245920), como orientadora e responsável por esta pesquisa acadêmica.

Esta coleta de dados ocorrerá mediante o fornecimento de planos de ensino, ementas das disciplinas do curso e de questionários aplicados aos alunos do último período do curso Licenciatura em Educação Física. A participação na pesquisa é voluntária, portanto, ninguém receberá nada por isso e você como gestor (a) é livre para interromper a participação de sua instituição nesta pesquisa a qualquer momento. Não haverá custo a sua instituição relacionado aos procedimentos previstos no estudo. Você como gestor (a) poderá tomar conhecimento dos resultados desta pesquisa quando esta for apresentada na forma de Defesa de Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já manifestamos nossos agradecimentos por sua preciosa colaboração e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento. Mais informações poderão ser obtidas com o Comitê de Ética, Av. Carlos Cavalcante, 4748 – CEP: 84030-900 – Ponta Grossa Paraná. Bloco M – sala 100, Campus Universitário -Uvaranas. Fone (42) 3220-3108. Home page: www.uepg.br/coep e-mails: coep@uepg.br (Coordenação) seccoep@uepg.br (Secretaria) Fone: (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102 Horário: segunda a sexta - 13h30min às 17h30min.

Nome do pesquisador:

Luciano de Lacerda Gurski

Rua : Virginia Dallabona nº672, CEP 82310-390 Curitiba /PR
4197

Telefone: 41 9141-

Nome do pesquisador

Profª. Dra. Silvia Christina Madrid Finck

Rua: Dr. Antônio Schwanseenº 396 - Vila Estrela-CEP 84050-070 – Ponta Grossa/PR
Tel: (42) 99737619/32245920

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Declaração de consentimento do voluntário

Eu li a proposta acima e entendi os procedimentos. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Proponho-me a participar como sujeito desta pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2014.

Nome do entrevistado _____

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Profª Drª Silvia C. Madrid Finck

Assinatura pesquisador participante

Profª Esp. Luciano de Lacerda Gurski

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2014.

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas Bloco M - Sala 100 - Campus Universitário CEP:

84030 900 Ponta Grossa - PR Home page: www.uepg.br/coep

e-mails: coep@uepg.br (Coordenação) seccoep@uepg.br (Secretaria)

Fone: (42) 3220-3108

APÊNDICE III

Quadro Sinóptico das Ementas das Disciplinas Relacionadas às Lutas das Universidades

Instituição	Nome da disciplina	Carga horária	Modalidades	Ementa	Referências
A	Lutas aplicadas a Educação Física	4 horas semanais, 2 práticas e 2 teóricas, 80 horas	Esgrima, judô, luta olímpica	Análise das diversas manifestações de luta próprias das crianças sob o prisma da ESGRIMA, do JUDÔ e da LUTA OLÍMPICA,	BATISTA, C. F. S. Judô: da escola à competição. 2.cd. Rio de Janeiro: Sprint, 2000. BERALDO, S.; GAGLIARDI, G.; GIAMPIETRO, M. Alimentazione e Sport. Roma. FILJK, 199T. BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997. CALAFAT, P. A. C. Guía para la formación deportiva en lucha olímpica. Porto Rico: Departamento de Recreación y Deportes, 1998. COMITÉ OLÍMPICO ESPANOL. Esgrima. Espanha: Impressos Irquierdo, 1993. FRACCAROLI, José Luiz. Analise dos movimentos gimnásticos e esportivos. Rio de Janeiro: Editora cultural Médica, 1988. FRANCHINI, Emerson. Judô desempenho Competitivo. São Paulo: Manole, 2001. FKUNS, E.. Didática da Educação Física 1. 2.cd. Ijuí: Unijuí, 2001. LYRA FILHO, J. . Introdução à sociologia dos esportes. Rio de Janeiro: Bloch, 1973 OLIVIER, J. C. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000. PETROV, R. The ABC of wrestling. Lausanne. FILA, 1996. PETROV, R. Principles of free style wrestling for a children and adolescents. Lausanne. FILA, 1996. PETROV, R. Programme of professional preparation for coaches in wrestling. Lausanne. FILA, 1996_1 SANTOS, S.L.C. e Oliveira, S.R.L. Lutas Aplicadas a Educação Física. Curitiba: PM, 2006. SUGAI, V. L. O caminho do guerreiro II: integração educação, autoconhecimento e autodomínio pelas artes marciais. São Paulo:

					Gente, 2000. TABOADA, F. A. Artes Marciais: a via psieossomática. [s.l.]: Nova Acrópole, 1995.
B	Capoeira	36 horas	capoeira	Dimensões históricas da capoeira no Brasil. A esportivização da capoeira e o estado novo. A pedagogização da capoeira. Formas lúdicas, rítmicas e do desenvolvimento motor do trabalho com capoeira. Performance expressiva da capoeira. Formação de grupo de trabalho em performance expressiva da capoeira. Prática de Ensino. Objetivos Proporcionar ao acadêmico uma visão geral da disciplina "Capoeira" no contexto da Educação Física, sob o âmbito pedagógico escolar e esportivo, tendo possibilidades de elaborar formas de atuação profissional, com um melhor embasamento teórico prático, inseridas neste contexto.	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA BÁSICA FREITAS, Jorge Luiz de. Capoeira Infantil: A arte de brincar com o próprio corpo. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 1997. SANTOS, A. O. dos. Capoeira: arte-luta brasileira. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1993. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA COMPLEMENTAR AREIAS, A. das. O que é Capoeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. CAMPOS, H. Capoeira na Escola. Salvador: Presscolor, 1990 SOARES, Carlos Eugênio Líbano. A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro : Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

C	Lutas I	40	Judô Luta Olímpica Capoeira Taekkwondo Karatê Boxe Jogos e brincadeiras relacionados às lutas	O programa de Lutas deve proporcionar o conhecimento das artes marciais como elemento da cultura esportiva, buscando na relação teoria-prática o aprimoramento das capacidades motoras, sociais, intelectuais e afetivas, e oportunizando os alunos a vivenciarem e correlacionarem os conteúdos com as atividades físicas, desportivas e cotidianas.	TEGNER, Bruce. Guia completo do judô: do principiante ao faixa preta. Rio de Janeiro: Record, 1999. ASTRAND, P. Tratado de fisiologia do exercício. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978. HAY, J.G. Biomecânica das técnicas desportivas. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978. HAY, J.G. Biomecânica das técnicas desportivas. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978. WEINECK, J. Manual do treinamento desportivo. 2. ed.; Ed. Manole, 1989. FALCO, Coral; ALVAREZ, Octavio; CASTILLO, Isabel; ESTEVAN, Isaac; MARTOS, Julio; MUGARRA, Fernando; IRADI, Antonio. 1Inf. luence of the distance in a roundhouse kick's execution time and impact force in Taekwondo. Journal of Biomechanics; v. 42, Issue 3, 9 february, 2009, p. 242-248 MUSASHI, Myiamoto. Go Rin No Sho - O livro dos 5 anéis. São Paulo: Madras, 2002. CAMPOS, Hélio José. Capoeira na escola. Salvador: Presscolor, 1990. NAKAYAMA. O melhor do karatê. São Paulo: Cultrix, 1999. FREITAS, J. L. Capoeira na escola. 2001. COUTO, Adyolvã. História, arte e filosofia da capoeira nacional. Bahia: Gráfica Santa Helena, 1999.
---	---------	----	--	---	--

APÊNDICE IV

Quadro sinóptico dos planos de ensino das disciplinas relacionadas às Lutas das Universidades

Instituição	Nome da Disciplina	Programa	Procedimentos didáticos	Objetivos (competências)	Avaliação	Período	Interdisciplinariedade	Referências
A	Lutas aplicadas à Educação Física	- Modalidades de lutas como meio da Educação Física - aspectos interdisciplinares e multidisciplinares, relação com demais áreas de conhecimento da Educação Física: Sociologia, história, filosofia, pedagogia, jogos e brincadeiras, esporte, metodologia do treinamento desportivo (periodização, fisiologia e biomecânica) - Análise de manifestações espontâneas das lutas nas crianças, sob o prisma do judô, da luta olímpica, esgrima e outras.	Exposição verbal, discussão e intervenção prática do conteúdo exposto, utilizando-se de recursos audiovisuais, recursos pedagógicos de diferentes matizes para compreensão e análise do movimento a ser proposto para as aulas práticas - desenvolvimento de pesquisas e seminários	- identificar e caracterizar as diversas manifestações de lutas no contexto da Educação Física sob o ângulo pedagógico e escolar e esportivo e de esporte de alto rendimento, tendo possibilidades de elaborar formas de atuação profissional, com um melhor embasamento teórico-prático, inseridas neste contexto.	- teóricas e práticas - resenhas - elaboração de planos de aula; - relatórios de atividade extraa-classe - avaliações teóricas	1º e 2º		BATISTA, C. F. S. Judô: da escola à competição. 2.cd. Rio de Janeiro: Sprint, 2000. BERALDO, S.; GAGLIARDI, G.; GIAMPIETRO, M. Alimentazione e Sport. Roma. FILJK, 199T. BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997. CALAFAT, P. A. C. Guía para la formación deportiva en lucha olímpica. Porto Rico: Departamento de Recreación y Deportes, 1998. COMITÉ OLÍMPICO ESPANOL. Esgrima. Espanha: Impressos Irquierdo, 1993. FRACCAROLI, José Luiz. Análise dos movimentos gímnicos e esportivos. Rio de Janeiro: Editora cultural Médica, 1988. FRANCHINI, Emerson. Judô desempenho Competitivo. São Paulo: Manole, 200 l. FKUNS, E.. Didática da Educação Física 1. 2.cd. Ijuí: Unijuí, 2001. LYRA FILHO, J. . Introdução à sociologia dos esportes. Rio de Janeiro: Bloch, 1973 OLIVIER, J. C. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000. PETROV, R. The ABC of wrestling. Lausanne. FILA, 1996. PETROV, R. Principles of free style wrestling for a children and adolescents. Lausanne. FILA,

								1996. PETROV, R. Programme of professional preparation for coaches in wrestling. Lausanne. FILA, 1996_1 SANTOS, S.L.C. e Oliveira, S.R.L. Lutas Aplicadas a Educação Física. Curitiba: PM, 2006. SUGAI, V. L. O caminho do guerreiro II: integração educação, autoconhecimento e autodomínio pelas artes marciais. São Paulo: Gente, 2000. TABOADA, F. A. Artes Marciais: a via psieossomática. [s.l.]: Nova Acrópole, 1995.
Instituição B	Capoeira	Aspectos teóricos - Evolução histórica - Conceituação. - Fundamentos e tradições. - Aspectos interdisciplinares e multidisciplinares da área de Capoeira com demais áreas de conhecimento da Educação Física: Historia , Sociologia, Filosofia, Pedagogia, Jogos e Brincadeiras, Esporte, Biomecânica, Fisiologia, Metodologia do Treinamento Desportivo Aspectos Técnicos - Movimentos	Exposição verbal; discussão e intervenção prática do conteúdo exposto; utilização de recursos audiovisuais; utilização de recursos pedagógicos para facilitar o entendimento e analise dos movimentos propostos nas aulas praticas. - Desenvolvimento de pesquisas e seminários acadêmicos.	1. Apresentação do plano de ensino; áreas de atuação da Capoeira. 02 ■ Identificar os objetivos e conteúdos da disciplina. Aula expositiva 2. As Lutas na Educação Física 02 ■ Determinar os conceitos e a evolução histórica das Lutas; ■ Descrever as diversas modalidades de Luta aplicadas à Educação Física Escolar A Capoeira no Contexto Escolar Oportunizar o conhecimento e a compreensão da capoeira como arte, cultura e educação. Demonstrar as diversas formas de trabalhar a atividade lúdica com materiais alternativos e	Avaliação teóricas e práticas, através de resenhas, elaboração de planos de aula, relatorios de atividades extra classe, trabalhos de pesquisa acadêmica e a avaliação escrita.	1º		REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA BÁSICA FREITAS, Jorge Luiz de. Capoeira Infantil: A arte de brincar com o próprio corpo. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 1997. SANTOS, A. O. dos. Capoeira: arte-luta brasileira. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1993. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA COMPLEMENTAR AREIAS, A. das. O que é Capoeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. CAMPOS, H. Capoeira na Escola. Salvador: Presscolor, 1990 SOARES, Carlos Eugênio Líbano. A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro : Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

		básicos: ginga, cadeira, descida básica, negativa, role... - Golpes Linha: martelo, gancho, benção, pisão, ponteira, queixada direta, meia lua de frente... - Golpes de giro: Rabo de Arraia, Armada, Queixada, meia lua de compasso, martelo rodado, armada com martelo... - Movimentos Acrobáticos: Au, Macaquinho, Pulo do Gato, Beija-Flor, queda de rins, parada de mãos, parada de cabeça, au sem as mãos, saltos... - Sequências de movimentos. - Jogo de Capoeira. Áreas de atuação da Capoeira. - Escola: Luta e o Pedagógico, Brincadeiras pedagógicas, Materiais alternativos, Jogo adaptado. - Academia e		com o seu próprio corpo. Demonstrar as diversas formas e diferenças de aplicação dos movimentos básicos nas diferentes faixas etárias Oportunizar ao acadêmico um contato direto com a realidade profissional e análise de diferentes campos de atuação da Capoeira. Capacitar o acadêmico para atividades de investigação, análise e intervenção na realidade profissional específica Interpretar os processos didáticos metodológicos da capoeira no contexto escolar. Evolução histórica da Capoeira e Compreender a origem e a evolução da Capoeira				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

		Clubes: hidro capoeira, aero capoeira... - Projetos sociais. - III idade. - Portadores de necessidades especiais. - Recreação e Lazer. - Gerenciamento de grupos e academias.						
Instituição C			Atividades: - Estudos dirigidos embasados em bibliografia recomendada; - Aulas teóricas, expositivas e dialogadas, com utilização de retroprojeto e transparências, projetor de slides, videocassete, multimídia e quadro de giz; - Estudos de caso; - Seminários; - Aulas práticas laboratoriais.	Oferecer ao aluno suporte metodológico e técnico que lhe permita: i. Compreender as lutas e seu tempo histórico; ii. Relacionar as lutas entre si e seus movimentos característicos, sejam elas basicamente de domínio ou percussão ; iii. Identificar as capacidades físicas das lutas; iv. Desenvolver um programa de atividades voltadas a prática das lutas para iniciação v. Conhecer a aplicação disciplinar e lúdica das lutas; vi. Valorizar as lutas como forma de cultura; vii. Identificar os jogos de oposição característicos de cada grupo de lutas.	Serão utilizados como instrumentos de avaliação: i. Provas escritas e práticas; ii. trabalhos práticos individuais e em grupo; iii. pesquisas bibliográficas e de campo, produção de textos e de relatórios; iv. avaliações em seminários v. participação em competições no comitê organizador A avaliação terá como objetivo detectar o grau de entendimento das aptidões e as suas relações com a prática profissional.	3º		TEGNER, Bruce. Guia completo do judô: do principiante ao faixa preta. Rio de Janeiro: Record, 1999. ASTRAND, P. Tratado de fisiologia do exercício. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978. HAY, J.G. Biomecânica das técnicas desportivas. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978. HAY, J.G. Biomecânica das técnicas desportivas. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978. WEINECK, J. Manual do treinamento desportivo. 2. ed.; Ed. Manole, 1989. FALCO, Coral; ALVAREZ, Octavio; CASTILLO, Isabel; ESTEVAN, Isaac; MARTOS, Julio; MUGARRA, Fernando; IRADI, Antonio. Influence of the distance in a roundhouse kick's execution time and impact force in Taekwondo. Journal of Biomechanics; v. 42, Issue 3, 9 february, 2009, p. 242-248 BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR MUSASHI, Myamoto. Go Rin No Sho - O livro dos 5 anéis. São Paulo: Madras, 2002.

								CAMPOS, Hélio José. Capoeira na escola. Salvador: Presscolor, 1990. NAKAYAMA. O melhor do karatê. São Paulo: Cultrix, 1999. FREITAS, J. L. Capoeira na escola. 2001. COUTO, Adyrolvã. História, arte e filosofia da capoeira nacional. Bahia: Gráfica Santa Helena, 1999.
--	--	--	--	--	--	--	--	---

APÊNDICE V

Quadro Sinóptico dos Conhecimentos Relativos às Lutas nos Diferentes Documentos

Documento	Modalidades Citadas		Objetivos / Expectativas de aprendizagem
DCEs	Lutas de aproximação judô; Lutas que mantém a	luta olímpica; jiu-jitsu; sumô.	Conhecer aspectos históricos, filosóficos, características de cada luta, jogos de oposição, vivências lúdicas, quedas, rolamentos e outros movimentos, compreender a constituição, ritos e significados da roda de capoeira, projeções e imobilizações das lutas, diferença entre lutas e artes marciais, apropriação das lutas pela indústria cultural, diferenças da capoeira quanto a luta/dança/jogo, instrumentos musicais utilizados na capoeira. Conhecer diferentes ritmos, golpes, posturas, conduções, forma de deslocamento, etc.
	Lutas que mantêm a distância	karatê; boxe; muay thai; taekwondo.	
	Lutas com instrumento mediador	Esgrima, kendô.	
	Capoeira	Angola, regional.	
Caderno de Expectativas de Aprendizagem	Lutas de aproximação, lutas que mantêm a distância, lutas com instrumento mediador, capoeira.	luta olímpica; jiu-jitsu; sumô. karatê; boxe; muay thai; taekwondo. Esgrima, kendô. Capoeira Angola, regional.	Vivencie as relações corporais de peso e espaço consigo mesmo e com o outro. Vivencie ritmos e sons. Conheça alguns cantos da capoeira e saiba contextualizá-los. Conheça os aspectos históricos e filosóficos das lutas de aproximação trabalhadas como conteúdo específico, como também os da capoeira, considerando a cultura afro-brasileira e indígena. Vivencie movimentos característicos das lutas de aproximação trabalhadas e da capoeira. Conheça as diferenças históricas entre capoeira Angola e Regional. Conheça o contexto histórico e a origem das lutas realizadas com instrumentos mediadores. Vivencie os movimentos das lutas, com instrumento mediador, escolhidas como conteúdo específico. Compreenda os signos da estrutura do jogo de capoeira. Saiba diferenciar as variadas formas de como essas lutas se apresentam, tanto a capoeira quanto as que possuem instrumento mediador, considerando suas características filosóficas e os contextos históricos. Compreenda a influência da mídia, ciência e indústria cultural nas práticas corporais. Identifique, interprete e se posicione a respeito da apropriação das lutas pela indústria cultural. Conheça os aspectos históricos, filosóficos e das lutas que mantêm distância. Vivencie as lutas com aproximação, que mantêm a distância e com instrumento mediador escolhidas como conteúdo específico, considerando a cultura afro-brasileira e indígena. Vivencie a capoeira. Compreenda a capoeira como manifestação da resistência negra, como também seu contexto social e político.
Ementa/Plano de Ensino instituição A	Esgrima, judô e Luta Olímpica (dentre outras não especificadas).		Identificar e caracterizar as diversas manifestações de lutas no contexto da Educação Física sob o ângulo pedagógico e escolar e esportivo e de esporte de alto rendimento, tendo possibilidades de elaborar formas de atuação profissional, com um melhor embasamento teórico-prático, inseridas neste contexto.

Ementa/Plano de Ensino instituição B	Capoeira	As Lutas na Educação Física. Determinar os conceitos e a evolução histórica das Lutas. Descrever as diversas modalidades de Luta aplicadas à Educação Física Escolar. A Capoeira no Contexto Escolar. Oportunizar o conhecimento e a compreensão da capoeira como arte, cultura e educação. Demonstrar as diversas formas de trabalhar a atividade lúdica com materiais alternativos e com o seu próprio corpo. Demonstrar as diversas formas e diferenças de aplicação dos movimentos básicos nas diferentes faixas etárias. Oportunizar ao acadêmico um contato direto com a realidade profissional e análise de diferentes campos de atuação da Capoeira. Capacitar o acadêmico para atividades de investigação, análise e intervenção na realidade profissional específica. Interpretar os processos didáticos metodológicos da capoeira no contexto escolar. Evolução histórica da Capoeira e Compreender a origem e a evolução da Capoeira
Ementa/Plano de Ensino instituição C	Judô, Luta Olímpica, Capoeira, Taekkwondo, Karatê, Boxe, Jogos e brincadeiras relacionados às lutas	Oferecer ao aluno suporte metodológico e técnico que lhe permita: i. Compreender as lutas e seu tempo histórico; ii. Relacionar as lutas entre si e seus movimentos característicos, sejam elas basicamente de domínio ou percussão; iii. Identificar as capacidades físicas das lutas; iv. Desenvolver um programa de atividades voltadas à prática das lutas para iniciação v. Conhecer a aplicação disciplinar e lúdica das lutas; vi. Valorizar as lutas como forma de cultura; vii. Identificar os jogos de oposição característicos de cada grupo de lutas.
Questionário	Jiu-Jitsu, Judo, Muay Thai, Capoeira, Karatê, Esgrima, Sumô, TaeKwonDo, Luta olímpica, Boxe	Desenvolver aspectos como lateralidade, consciência corporal, consciência espaço temporal, entre outros. (opção mais votada). Desenvolver aspectos como lateralidade, consciência corporal, consciência espaço temporal, entre outros.

ANEXO I

Parecer Consubstanciado CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Licenciatura, Educação Física e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná: aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas na escola

Pesquisador: Silvia Christina Madrid Finck

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 25960414.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 696.660

Data da Relatoria: 25/06/2014

Apresentação do Projeto:

Este projeto sofreu reformulações importantes se comparado a última versão postada na Plataforma Brasil. Este estudo busca investigar quais os saberes quanto ao conteúdo de lutas previsto nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná Educação Física (PARANÁ, 2008), no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) e no currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do município de Curitiba-PR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e descritiva. Pretende-se ampliar o entendimento entre a formação inicial dos professores de Educação Física e as expectativas para sua atuação docente quanto ao ensino do conteúdo de lutas na escola.

Hipótese:- O Curso de Licenciatura em Educação Física não dá subsídios teóricos metodológicos suficientes para o ensino de lutas na escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Averiguar o que se têm proposto sobre o ensino de lutas na Educação Física escolar nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná –Educação Física - DCE (PARANÁ, 2008) e no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012). - Averiguar

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12

Bairro: CEP: 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42-)3220-3108

Fax: (42-)3220-3102

E-mail: seccoop@uepg.br