

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

LEONARDO CONCEIÇÃO GONÇALVES

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO
COM O CONHECIMENTO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA/GO
2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES
E
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Leonardo Conceição Gonçalves

Título do trabalho: A Organização do Trabalho Pedagógico e o Trato com o Conhecimento das Lutas na Educação Física Escolar no município de Goiânia

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 16/05/2017

Assinatura do (a) autor (a) ²

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

LEONARDO CONCEIÇÃO GONÇALVES

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO
COM O CONHECIMENTO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção de título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica
Linha de Pesquisa: Concepções Teóricas metodológicas e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva

GOIÂNIA/GO
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Conceição Gonçalves, Leonardo

A Organização do Trabalho Pedagógico e o Trato com o
Conhecimento das Lutas na Educação Física Escolar no município de
Goiânia [manuscrito] / Leonardo Conceição Gonçalves. - 2016.
LXXIV, 74 f.

Orientador: Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2016.

1. Ensino. 2. Educação Física. 3. Lutas. I. Horácio da Silva , Alcir,
orient. II. Título.

CDU 37.0



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro de 2016, às 14:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada *A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O CONHECIMENTO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA* do mestrando **Leonardo Conceição Gonçalves**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 006/PPGEED/2016 de 18 de fevereiro de 2016), considerou a dissertação apresentada

☒ Aprovada

☐ Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 26 de fevereiro de 2016.

Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva (CEPAE/UFG) – Presidente

Profa. Dra. Ana Carla Dias Carvalho (FEF-Reg. Catalão/UFG) – Membro Externo

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura (ESEFFEGO/UEG) – Membro externo

AGRADECIMENTO

Ao Prof. Alcir Horácio da Silva, pela sua capacidade e presteza ao Programa; pela oportunidade oferecida e por confiar na minha disposição, respeitando minhas dificuldades, chacoalhando-me nos momentos estagnação e, desta forma, tornando possível a realização deste trabalho e de minhas aspirações. Meu reconhecimento, admiração e amizade.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal de Goiás e aos demais funcionários do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Aos colegas do Mestrado pelos dois anos de convívio.

Aos amigos/as de longa e curta data, pelo cenário de solidariedade e compreensão perante meus sumiços e devaneios. Entre risos, tristezas e prazer, vocês foram e são fundamentais.

Aos meus pais, Ligia e Renato, que, sobretudo buscaram me oportunizar o melhor que suas possibilidades permitiram.

Por fim, aos trabalhadores da Educação que cotidianamente enfrentam as mazelas de uma sociedade fincada nos princípios do capital e que justamente por isso me fizeram compreender a necessidade de superação do atual sistema que organiza nossa vida.

RESUMO

As lutas são expressões da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade e, desta forma, indispensável de ser socializada como conteúdo pertinente às aulas de Educação Física na escola. Em suas formas originais ou adaptadas as lutas estão presentes nos clubes, academias e atualmente no ambiente escolar, sendo tratadas como conteúdo pedagógico. Entretanto, podemos constatar o ensino precarizado deste conteúdo nas escolas públicas municipais goianienses ou então a sua aplicação de forma similar ao que acontece em espaços não escolares. Desta forma, esta pesquisa teve como problemática reconhecer quais elementos dificultam ou inviabilizam o ensino das lutas no contexto da Educação Física escolar em escolas públicas municipais goianienses, sendo objeto de investigação a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas dos professores de Educação Física que atuam neste contexto educacional. Os referenciais teóricos utilizados neste estudo são Brasil (1997), Coletivo de Autores (1992), Gasparin (2011), Olivier (2000), Pistrak (2000), Saviani (2003), dentre outros. O objetivo foi contribuir com a construção de elementos teórico-metodológicos para o ensino das lutas na Educação Física escolar. As ações que desenvolvemos durante a pesquisa motivaram a construção de um produto educacional que possibilitou a superação de práticas de ensino ultrapassadas e ainda presentes no sistema educacional brasileiro. No âmbito da cultura corporal esta pesquisa consolidou maneiras de ensinar sobre as lutas que, ao problematizar a competição, o recorde e a hierarquização, o fizeram evidenciando o lúdico, a instabilidade, enfim, as outras variadas possibilidades do ensinar. Esperamos que este trabalho possa servir como referência para a construção de possibilidades didático-pedagógicas para o trato com o conhecimento das lutas e valorização do que é essencial nesse processo: a prática pedagógica.

Palavras Chave: Ensino. Educação Física. Lutas.

ABSTRACT

Fights are expressions of body culture historically produced by humanity and, therefore, indispensable to be socialized as pertinent content to physical education classes at school. In their original or adapted forms struggles are present in clubs, gyms and currently in the school environment, and treated as educational content. However, we note the precarious teaching of this content in the public schools goianienses or else your application similar to what happens in non-school spaces. This research was problematic recognize which elements difficult or unreliable teaching of the struggles in the context of school physical education in public schools goianienses, research object is the organization of educational work and dealing with the knowledge of the teachers' struggles Physical education who work in the educational context. The theoretical framework used in this study are Brasil (1997), Coletivo de Autores (1992), Gasparin (2011), Olivier (2000), Pistrak (2000), Saviani (2003), among others. The objective was to contribute to the construction of theoretical and methodological elements for the teaching of struggles in Physical Education. The actions developed during the research led to the construction of an educational product that made it possible to overcome outdated teaching practices are still present in the Brazilian educational system. Within the body culture this research consolidated ways to teach about the struggles, to discuss the competition, the record and the hierarchy, did showing the playful, instability, finally, the other varied possibilities of teaching. We hope that this work has served as a reference for the construction of didactic and pedagogical possibilities for dealing with the knowledge of the struggles and appreciation of what is essential in this process: the pedagogical practice.

Keywords: Education. Fights. Physical education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Elementos que dificultam ou inviabilizam o ensino das lutas.....	30
Tabela 2	Experiências exitosas relacionadas com ensino das lutas.....	32
Tabela 3	Procedimentos que poderiam potencializar o ensino do conteúdo lutas.....	33

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	1
1	DETERMINANTES HISTÓRICOS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	4
2	EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA...	9
2.1	O ensino da Educação Física na educação básica.....	11
2.2	O conhecimento sobre as lutas no currículo de formação inicial.....	12
2.3	A Educação Física no contexto da Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia.....	18
2.4	Classificação das lutas como conteúdo da Educação Física.....	21
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
3.1	Amostra.....	26
3.2	Instrumento de pesquisa.....	26
3.3	Procedimento para coleta de dados.....	27
3.4	As ações didático-pedagógicas.....	28
4	DIAGNÓSTICO DA REALIDADE, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
6	REFERÊNCIAS.....	48
7	APÊNDICES.....	52
7.1	Produto Educacional.....	52
7.2	Instrumento de pesquisa.....	61
8	ANEXO.....	62
8.1	Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa.....	62

INTRODUÇÃO

Consiste este estudo na primeira dissertação do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação, da Universidade Federal de Goiás que trata do ensino das lutas na Educação Física escolar.

Especificamente nesta pesquisa trataremos do ensino do conteúdo Lutas na escola, que em função da supervalorização do fazer técnico consolidado no âmbito da Educação Física, por vezes, impede os trabalhadores da área de tratarem, pedagogicamente, deste elemento da Cultura Corporal durante as aulas.

Embora seja recomendado o ensino dos diferentes conteúdos da Educação Física para ampliar o acervo da Cultura Corporal dos estudantes, por vezes determinadas modalidades, especificamente os esportes, recebem excessiva atenção por parte dos professores e professoras (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Diante de uma quantidade pequena de material à disposição do professor sobre o ensino das Lutas no ambiente escolar, nos propusemos a acrescentar, através desta dissertação, um estudo abrangente com vistas a esclarecer traços ainda pouco examinados por pesquisadores da área da Educação Física sobre o trato com este conhecimento.

No âmbito da cultura corporal, o ensino das lutas na perspectiva de uma educação para formação humana deve ocorrer dentro da escola. Entretanto, são escassas as possibilidades de tematização dos conteúdos no âmbito da prática pedagógica de muitos professores da área da Educação Física.

O ensino realizado nas escolas pelos professores deve ter a finalidade de aproximar os estudantes de um determinado conhecimento, por isso aquele que ensina deve compreender seu objeto de ensino de maneira que a sua atuação favoreça a mediação da relação dos estudantes com o objeto a ser conhecido.

Embora as diversas modalidades de lutas tenham alcançado o ambiente escolar, podemos constatar empírica e cientificamente a utilização precária deste conteúdo nas escolas públicas municipais goianienses ou então a aplicação deste conhecimento de forma similar ao que acontece em espaços de ensino não escolar, tais como academias, clubes e condomínios. Nestes locais o ensino das lutas é tratado exclusivamente a partir da aquisição do domínio técnico ou condicionamento físico com vistas à preparação orgânica e funcional de atletas. Isso fica evidente nos estudos de Nascimento e Almeida (2007).

Percebe-se, portanto, que nem sempre a população tem contato adequado com as diversas formas de lutas existentes na sociedade. Estas foram, em boa medida, transformadas em mercadoria pela cultura globalizada, privilegiando a competição exacerbada, o vencer a qualquer custo e a supremacia dos mais fortes sobre os mais fracos.

Entender a escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente passa necessariamente por assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim. Nesse sentido, necessário se faz estudarmos os aspectos didático-metodológicos que contribuem para a realização do ensino das lutas dentro da instituição escolar na perspectiva da ampliação das potencialidades do desenvolvimento humano.

Portanto, particulariza a problemática central e constitui a pergunta síntese desta pesquisa a seguinte questão científica: qual estratégia metodológica potencializa o ensino das lutas no contexto da Educação Física escolar nas escolas públicas municipais goianienses?

Consideramos que a realidade social está associada às ações humanas, portanto a especificidade do ensino das lutas não será tratada como uma demanda individualizada, mas sim entrelaçada com os demais eventos da vida. Tendo esse suposto como princípio, a pesquisa apresentou como objetivo geral contribuir com a construção de elementos teórico-metodológicos para o ensino do conteúdo lutas na Educação Física escolar.

Esperamos com a consecução deste objetivo formular uma proposta democrática e pública que integre o cultural, o econômico e o político e não apenas se preocupe com o desenvolvimento de competências e habilidades para atender às demandas do mercado de trabalho.

Para operacionalizar o objetivo desta dissertação, pesquisamos experiências com o ensino das lutas em escolas públicas municipais goianienses para, adiante, indicar um produto educacional que potencializasse o trato com este conhecimento, na perspectiva de poder contribuir com alternativas do fazer pedagógico, que superassem a simplificação das experiências humanas no currículo da disciplina de Educação Física.

Para fundir as relações apontadas durante todo o texto dissertativo, lançaremos mão do conceito denominado Práxis. Consiste Práxis a “ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria”

(KONDER, 1992, p. 115). Portanto, pensar a prática docente a partir da Práxis exigirá, sobretudo, uma intervenção consciente, referenciada com padrões científicos vinculados às necessidades sociais, por fim, uma pedagogia que vincule teoria e prática.

Por entendermos que concepções epistemológicas demarcam nossa prática pedagógica, política e de pesquisa, utilizaremos como base referencial o projeto histórico cientificamente formulado por Karl Marx, pois nossa perspectiva não é permanecer no campo das denúncias acerca do fenômeno investigado, mas também extrair e indicar alternativas de superação. Resulta, portanto, em assumir nossa postura ético-política no sentido de agir para além da crítica.

O ato de escolher como campo investigativo as experiências desenvolvidas em escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia justifica-se por dois motivos: primeiro, para asseverar nossa responsabilidade em relação à produção do conhecimento sobre o ensino das lutas com vistas a colaborar com o processo de transformação da realidade das instituições de ensino públicas; segundo, por consolidar, a partir da ampliação, universalização e sistematização de estudos sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, o trato com o conhecimento das lutas e sua aplicabilidade como conceito e realidade a partir da prática pedagógica que norteia e fundamenta as intervenções dos professores da área da Educação Física.

1 - DETERMINANTES HISTÓRICOS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

O contexto social resulta de mudanças e interações de ordem socioeconômica e político-cultural. Compreender como essas alterações influenciam o processo de formação escolar é uma tarefa posta a todo pesquisador.

De acordo com Frigotto (1998), o final do séc. XX demarcou profundas mudanças no campo econômico, ético, político e educacional. A responsabilidade social coletiva deu lugar ao comprometimento individual e a educação formal passou a qualificar seus quadros para atuarem no contexto da competitividade exacerbada.

Além das características supracitadas, a trajetória sociopolítica e econômica mundial descarrilhou um período de intempéries financeiras, predominância da livre comercialização corporativista e depressão orçamentária dos governos. Esta conjuntura fecundou solo próspero para progressão do sistema de governo denominado neoliberalismo.

O neoliberalismo pode ser caracterizado como sendo um processo de mão dupla, onde por um lado indica estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visam encontrar uma saída para os períodos de debilidade do projeto social capitalista, e por outro lado representa e aglutina o esforço de seus idealizadores, atuando principalmente na construção de um consenso que legitime essa nova forma de organização político-econômica.

Segundo Chauí (2001) consiste como característica principal do projeto político-econômico neoliberal a autorização para o mercado auto gerenciar suas dinâmicas mercantis, passando, inclusive, a legislar sobre as políticas sociais fundamentais, tais como direito à educação, à saúde, à previdência social, à segurança, dentre outros.

Caso um governo opte por implantar ações políticas na perspectiva neoliberal, precisará fomentar prioritariamente, no âmbito econômico, formas diferenciadas de administrar o Estado. A intervenção estatal quando não mínima deverá ser nula. O alcance e realização desta disciplina política requer contenção dos gastos com o bem-estar da população e reformas fiscais com redução de impostos sobre os capitais.

Se por um lado pretendeu-se dinamizar a economia, por outro ampliou-se a desigualdade social, sendo essa relação concebida como processo natural de qualquer economia de mercado eficiente.

Um dado interessante, desvantajoso e controverso chama atenção: verificou-se neste novo contexto social a ampliação das transferências e movimentações especulativas financeiras e, simultaneamente, a queda vertiginosa do comércio real de bens e riquezas (ANDERSON, 1998).

A despeito das discontinuidades e insucessos da política econômica neoliberal, os governos dos mais diferentes países - Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, França, Espanha, Portugal, Chile, México, Argentina e Brasil - adotaram para si essa perspectiva de gerenciar seus Estados.

Todo este processo foi marcado por profundas discussões e polêmicas, desde sua origem até suas consequências. Seria um novo fenômeno ou apenas uma etapa de desenvolvimento social? Alguns referenciais afirmam que a busca pelo caminho das Índias já pronunciara o comércio além das fronteiras. Neste sentido, Karl Marx e Friedrich Engels, no Manifesto do Partido Comunista redigido em 1848, já relatavam a existência de um mercado mundial (MARX e ENGELS, 2005).

No Brasil, particularmente, as políticas econômicas e sociais do projeto neoliberal, passaram a ser implementadas no início da década de 90 com o governo de Fernando Collor de Mello e, posteriormente, intensificadas por Fernando Henrique Cardoso e aprofundadas a partir da administração de Luís Inácio Lula da Silva.

Para ajustar sua política social e econômica, o governo brasileiro efetivou duas ações com vistas a retomar o crescimento econômico: abertura da economia ao investimento externo e reformas estruturais do Estado.

Todavia, diante de aspectos tão controvertidos o contexto social brasileiro, de maneira geral, acabou trilhando caminhos inseguros que, em última análise, contribuíram para o enraizamento da desigualdade social.

Portanto, corroboramos com Marx e Engels (1978) no sentido de alertar sobre a necessidade de compreensão acerca das alterações no cenário político e econômico mundial e suas determinações sociais. Essa postura ético, política e cientificamente avançada é indispensável para entendermos os desdobramentos, trajetórias e imbricações presentes entre a Educação Física e Escola dentro do contexto social.

O fato é que os indicadores socioeconômicos que demonstravam os resultados advindos da adesão ao novo projeto de desenvolvimento estatal colapsaram.

O sonho e a promessa da estabilidade nacional obrigaram os mais variados governos que administraram o Estado brasileiro a solicitar empréstimos para grandes organizações financeiras transnacionais.

Data deste período a atuação mais incidente do Banco Mundial como principal banco de empréstimos para os países que mergulharam no novo contexto econômico. Coube ao Banco Mundial e ao FMI (Fundo Monetário Internacional) a função de reestruturar os países em desenvolvimento, sem o aval dos quais todas as fontes de crédito eram canceladas.

A partir de 1980, com a emergência do novo sistema econômico, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira (SOARES, 1996, p. 17).

Essas empresas financiadoras desempenharam um importante papel como instrumento para auxiliar os governos a implementarem as políticas de reestruturação, de acordo com os parâmetros neoliberais, dos países em desenvolvimento dos diferentes continentes como, por exemplo, o Brasil.

No que se refere ao campo educacional tais medidas foram inseridas em uma perspectiva de reforma do Estado direcionadas especialmente para a garantia da educação básica para todos. Tais prioridades ficam evidenciadas na convocação emitida pelo Banco Mundial para a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990.

As ideias pronunciadas a partir da conferência evidenciavam uma proposta articulada que abrangeu todos os aspectos do processo pedagógico, de concepções gerais de educação até a prática pedagógica materializada em sala de aula. Essas orientações implicaram, explícitas ou implícitas, concepções teóricas e políticas em torno da educação e de suas relações com o Estado e a sociedade.

Na prática, os países participantes da Conferência estabeleceram compromissos para erradicar a pobreza através da educação, formulando para essa finalidade uma espécie de contrato onde os investimentos deveriam estar voltados fundamentalmente para a Educação Básica, especialmente a população jovem entre sete e quatorze anos (UNESCO, 1990).

Esses acontecimentos no campo das políticas educacionais estão relacionados a um contexto de maior magnitude: referimo-nos ao processo de reestruturação produtiva do mundo do trabalho. Diante desta situação coube a escola repensar a educação para a preparação do homem com vistas a atender as exigências da moderna política econômica neoliberal.

De maneira geral, a orientação para a formação educacional do século XXI sugestiona o desenvolvimento de um homem capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

O projeto, inserido em diferentes etapas da escolarização básica sintetiza, portanto, um conjunto de orientações e diretrizes que, segundo seus formuladores, classifica-se como uma nova educação política com o objetivo de difundir referências para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo.

Para o alcance desses objetivos, o Estado brasileiro lançou mão, dentre vários dispositivos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9.394/96, ou Lei Darcy Ribeiro. A LDB situa-se numa suposta hierarquia constitucional logo abaixo da Carta Magna Federal brasileira.

Sua criação perspectivava o atendimento dos preceitos constitucionais e resultou de um conturbado processo de tramitação iniciado em 1988. Seu sancionamento e promulgação se deu em 20 de dezembro de 1996. Como Lei nacional de Educação traçou, dentre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional.

Com o advento da LDB, algumas linhas de ação da nova forma de governar o Estado foram sendo traçadas. Assim, definiu-se o que pode, o que é e o que não é permitido em termos educacionais. Por isso é vista aqui como um ordenamento jurídico de grande impacto nas instituições de ensino, além de trazer em seu bojo um conjunto de novos elementos político-sociais para a educação brasileira.

Pela característica de ter sido gestada nos marcos da consolidação da política neoliberal, a LDB expressou objetivamente a particularidade de uma reforma educacional

contestável por grandes referenciais da área educacional, afinal de contas muitas diretrizes não foram efetivadas e alguns artigos foram considerados descontextualizados.

De acordo com Saviani (1998, p.226) “trata-se, como se observou, de uma lei minimalista, que deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC”. O contexto de promulgação da nova LDB permitiu a implementação de reformas pontuais que podem ser identificadas em medidas como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Os PCNs foram elaborados com o objetivo de estabelecer uma referência curricular nacional para o ensino básico. Sua criação foi justificada para atender à prescrição da Constituição de 1988, segundo a qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1996).

Embora tenham sido apresentados publicamente no ano 1997, a elaboração dos PCNs iniciou-se antes da promulgação da Lei 9.394/96. De acordo com Barbosa (2000, p.63) “durante o ano de 1995, constituiu-se uma equipe restrita de professores, ligados a uma pequena escola privada da cidade de São Paulo, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares do Brasil.

Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1º. e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3º. e 4º ciclos (5ª a 8ª séries). Nos PCNs continham orientações elencadas para a área da Educação Física, embora a maioria destas ideias já estivessem presentes no trabalho de importantes referenciais brasileiros como, por exemplo, no livro Metodologia do Ensino da Educação Física.

Desta forma, é possível concluir que a hidratação da LDB com leis complementares significou a tentativa de incluir dispositivos legais com o mesmo agir teleológico presente no projeto econômico e político rearranjado para toda a sociedade brasileira.

2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Historicamente a Educação Física sempre esteve ligada à determinantes estruturais e culturais decorrentes da conjuntura política que atravessava a nação.

A título de exemplo, e não por acaso, citamos a realidade da Educação Física brasileira que, em determinados períodos históricos, assumiu, no interior da escola, lugares, conteúdos e características diversificadas.

Souza Júnior (2009) apresenta um breve histórico da inserção da Educação Física no contexto do sistema educacional brasileiro. “A Educação Física é evidenciada sob a forma de ginástica no ano de 1837, tornando-se obrigatória em 1851 nas escolas primárias da Corte do Rio de Janeiro” (p.20). Também é recomendada pelo parlamentar Rui Barbosa, em 1882, na condição de matéria de estudo em horas alternativas ao recreio ou depois das aulas das disciplinas escolares.

Durante o período da ditadura militar a Educação Física se propôs a tratar da virilidade através da força em uma perspectiva patriótica. As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores do exército, que traziam para as instituições os rígidos métodos militares disciplinadores e o exercício da hierarquia. Desta forma, a Educação Física assumia funções para além da sala de aula, assegurando ao processo de industrialização implantado no país mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força do povo brasileiro.

Autores variados, tais como Coletivo de Autores (1992), Darido (2005), Betti (1991) e os PCNs (BRASIL, 1997), destacam que a Educação Física era considerada como disciplina meramente prática, não necessitando de um respaldo próprio através de fundamentação teórica. A distinção entre a Educação Física e a instrução militar era nula, não sendo necessário para ensinar Educação Física dominar conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante.

Não se trata, portanto, de alternâncias de posicionamentos ou funções a esmo. A trajetória da Educação Física escolar reflete, sobretudo, os avanços e retrocessos de movimentos mais amplos no terreno da educação escolar.

A incorporação de referenciais teóricos advindos das ciências sociais e humanas permitiu e possibilitou a análise crítica das perspectivas de Educação Física mencionadas

até aqui. Evidenciamos, portanto, ao chamado Movimento Renovador da Educação Física brasileira, surgido na década de 80.

Com a perspectiva de delimitar o campo de intervenção da Educação Física na escola e oxigenar o debate sobre o papel daquela disciplina no currículo escolar, o campo acadêmico da área inaugurou uma série de proposições pedagógicas que indicaram rupturas com a chamada Educação Física tradicional. A finalidade era questionar a supremacia do modelo esportivo de alto rendimento centrado na melhoria da aptidão física.

Assim, emergiram novas concepções de ensino que denunciavam os reducionismos das percepções vinculadas exclusivamente a aprendizagem e repetição acrítica dos movimentos em práticas padronizadas. Constituiu-se, desta forma, uma tendência denominada de pedagogia do conflito, concretizada por projetos político-pedagógicos que objetivaram transformar a ordem vigente em contraposição à pedagogia do consenso, que atuava em função da manutenção do *status quo* (OLIVEIRA, 1994).

Baseados nas ideias de Dermeval Saviani e demais colaboradores da Pedagogia Histórico-Crítica, mas também de Paulo Freire, Merleau-Ponty e teóricos da Escola de Frankfurt, configurava-se à época uma Educação Física com perspectivas de atender o estudo e pesquisa sobre os aspectos históricos, técnicos, sociais, fisiológicos, estéticos, éticos, culturais e políticos desta prática social.

A intervenção profissional do professor da Educação Física, na perspectiva descrita acima, no âmbito da Educação Básica deve tratar pedagogicamente dos problemas sócio-políticos como as questões de raça, gênero, qualidade de vida, ecologia, distribuição do solo urbano e assim contribuir para desvendar e superar as condições injustas presentes na sociedade.

A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 63).

Alerta-se, entretanto, que nesta perspectiva o movimento corporal não é excluído, porém a execução de determinadas ações motoras passa a ser utilizada como forma de levar os alunos a refletirem sobre a sua relação com o mundo que os cerca. Como bem

salienta Escobar (2009, p.128) “o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele age. É diferente agir do que se mexer”.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, foram criadas novas perspectivas para os aspectos administrativos, curriculares e didático-pedagógicos no âmbito escolar. De acordo com a LDB, o ensino escolar seria ministrado com base nos princípios da igualdade de condições, da liberdade de aprender, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gestão democrática e padrão de qualidade de ensino entre outros princípios (BRASIL, 1996).

A partir de então, considera-se que a Educação Física deixa de ser uma atividade de caráter recreativo extracurricular e passa a compor organicamente a formação escolar dos estudantes brasileiros.

2.1 - O ensino da Educação Física na educação básica

É possível reconhecer que na área da Educação Física coexistem diversas concepções norteadoras sobre os aspectos do “como ensinar” esta disciplina na escola.

Assim, compreende-se que durante a regência em sala de aula todo professor apoia-se em determinada concepção de ensino o que acaba representando a ideia que este constrói sobre a sua relação com o estudante, com a metodologia, com a função social da escola e os conteúdos a serem ensinados.

Destacamos e reconhecemos, porém, que no âmbito da prática pedagógica o ato de ensinar não ocorre de forma pura, mas com características predominantes, alternando ora aspectos de uma linha pedagógica ora de outra.

Realizaremos, portanto, uma síntese da abordagem crítico-superadora, pois trata-se de uma vertente pedagógica que se configurou, a partir da década de 90, como uma referência de fundamental importância para o âmbito da Educação Física escolar, sendo indicada em concursos públicos para cargos de professores da rede pública de educação e subsidiou diretamente elaboração de propostas pedagógicas de ensino municipais, estaduais e federais no Brasil.

De acordo com o Coletivo de autores (1992), a Educação Física na escola deve:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, **lutas**, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p. 38. **Grifo nosso**).

Respalado no suposto acima apresentamos e corroboramos com uma abordagem para o ensino da Educação Física caracterizada como crítico-superadora.

O ensino da Educação Física pautado em uma perspectiva crítico-superadora deve selecionar os conteúdos clássicos necessários à formação do cidadão autônomo, crítico e participativo, para que este possa compor, intervir e comprometer-se em alguma medida com os rumos da sociedade.

Assim sendo, as lutas ocupam lugar de destaque, mas tal importância é dividida com outras manifestações. Os aspectos técnicos, por conseguinte, não são abandonados, mas já não ocupam o centro do processo.

A abordagem crítico-superadora informa que qualquer consideração científica produzida pela humanidade deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção é fundamental na medida em que oportuniza a compreensão, por parte do estudante, sobre a produção social de um determinado período temporal (IDEM, 1992).

A abordagem crítico-superadora coloca-se em oposição a perspectiva tradicional de Educação Física. Esta última tem como objetivo o desenvolvimento da aptidão física do ser humano. Nesse sentido, a perspectiva tradicional de educação física escolar:

Apoia-se nos fundamentos enfaticamente biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-a da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36).

Em contrapartida, a abordagem crítico-superadora fundamenta-se a partir do paradigma da cultura corporal, onde:

[...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, mímica, e outros, que podem ser identificadas como forma de representação simbólica da realidade vivida pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

A abordagem crítico-superadora, por ser uma metodologia progressista tem como ponto de partida a pedagogia histórico-crítica. Assim, tem como pressuposto a concepção dialética da história, ou seja, procura afirmar-se sobre uma base histórica e historicizante. Também apoia-se na teoria histórico-cultural como suporte epistemológico (IDEM, 1992).

A pedagogia histórico-crítica propõe uma interação entre conteúdo e a realidade concreta, visando a transformação da sociedade por meio da ação-compreensão-ação do educando. Por isso, o ensino da Educação Física respaldado na abordagem crítico-superadora tem características específicas. É diagnóstico, pois pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativo porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Por fim, é considerado teleológico na medida em que busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete.

Em relação à seleção dos conhecimentos para serem tratados no âmbito das aulas de Educação Física, a abordagem crítico-superadora indica que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognoscitivas dos alunos. Ao referir-se a organização curricular, ressalta que é adequado realizá-la de maneira que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, pois só assim ampliará seu acervo de saberes científicos.

Ressalta-se que a difusão dos conhecimentos aos estudantes deve evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, pois os mesmos devem ser tratados de maneira mais aprofundada ao longo dos anos evitando-se a aprendizagem por pré-requisitos.

De acordo com a abordagem crítico-superadora, a disciplina curricular Educação Física, no âmbito da Educação Básica, admitirá como objetivo geral possibilitar aos alunos a vivência sistematizada dos conhecimentos da cultura corporal, balizado por uma postura crítica, no sentido da aquisição da autonomia.

Busca-se, nessa perspectiva, desenvolver os conteúdos de forma contextualizada, não sendo mais o conhecimento apropriado como um produto fragmentado, neutro, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual e espiritual dos homens de um determinado período da história (GASPARIN, 2011).

Trata-se de, nesse sentido, de substituir o individualismo pela solidariedade, consiste em dar lugar a cooperação em detrimento à disputa e, sobretudo, reforçar a liberdade de expressão dos movimentos como sinônimo da negação da submissão do homem pelo homem.

A abordagem crítico-superadora buscou em Vygotsky a ideia de que o conhecimento necessita ser trabalhado em diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento buscando vínculos entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Este requer o aumento da complexidade da tarefa do ensino visando à superação do nível de desenvolvimento real, na direção da formação de conceitos em diferentes níveis, em um processo em construção contínua.

Desta forma, cabe ao professor criar circunstâncias e fornecer instrumentos para que a aprendizagem se realize. Disto decorre a importância da cooperação buscando construir as aprendizagens em ciclos. Neste rumo emerge a formação de conceitos que se iniciam com o pensamento sincrético e chegam ao pensamento sintético (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A abordagem crítico-superadora está baseada na concepção de ensino organizado em ciclos. O ensino organizado em ciclos propõe que as referências do pensamento do estudante sejam ampliadas de forma espiralada, com a constatação dos dados, a interpretação, compreensão e explicação dos mesmos.

Resende (1994) relata que pouco tem sido feito em termos de elaboração didático-pedagógica tendo a abordagem crítico-superadora como respaldo teórico-metodológico, embora haja um esforço neste sentido. Por isso, entendemos que seja fundamental

diversificar as vivências experimentadas nas aulas de Educação Física para além dos esportes.

Nesse sentido, a inclusão e a possibilidade das vivências de outras práticas corporais, tais como as lutas, fundamentada nos pressupostos aqui defendidos podem facilitar mais uma iniciativa de materializar a abordagem crítico-superadora.

2.2 - O conhecimento sobre as lutas no currículo de formação profissional

Este capítulo trata da formação profissional dos professores de Educação Física e os ajustes decorrentes das estratégias de sobrevivência do modo de produção capitalista frente às novas exigências para inserção no mundo do trabalho.

A formação profissional em Educação Física está condicionada historicamente à valorização de um trabalhador com vistas a forjar um corpo disciplinado, adestrado a repetições de exercícios, adequado, portanto, ao fordismo (TAFFAREL, 1993).

Contudo, percebemos que esta caracterização encontra-se em vias de desuso, pois o sistema neoliberal passou a requisitar nova formação profissional. Espera-se que este moderno profissional tenha as seguintes características: possua raciocínio lógico e criativo, seja interativo e empreendedor, tenha capacidade de trabalhar em equipe, viva em constante competitividade, dentre outros nesta perspectiva (NOZAKI, 2004).

A partir dos anos de 1980, as políticas do Estado inauguravam novos rumos, caracterizando o reordenamento do mundo do trabalho. Acontece que avanços no sentido de flexibilizar as relações de trabalho começaram a ocorrer. Assim, serviços de responsabilidades estatais, tais como educação, saúde, previdência social, passaram a ser ofertados privadamente. Data deste novo momento o remodelamento sobre o trato com o conhecimento das lutas nos currículos de formação dos trabalhadores da Educação Física.

Sabe-se que o conteúdo lutas existe nos currículos de formação superior em Educação Física desde 1939, entretanto com a denominação conceitual originária de Desportos de Ataque e Defesa. Modalidades como o Boxe, Jiu-Jitsu, Luta Olímpica e a Esgrima compunham a ementa disciplinar e os principais pontos abordados pelas disciplinas consistiam na execução correta dos golpes, aptidão para prover aulas e habilidade para atuar como árbitro. Esta menção refere-se ao currículo da então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (ANDRADE NETO, 2012).

Percebe-se que havia uma clara importância atribuída aos saberes técnicos na mesma medida em que não se apontava a escola como local para a materialização dos conteúdos ensinados aos futuros trabalhadores da área da Educação Física.

Segundo Andrade Neto (2012), a organização do trabalho pedagógico dos cursos de formação de professores de Educação Física, tendo como referência o direcionamento curricular descrito acima tende ao uso utilitarista do conteúdo, por vezes desarticulado com o contexto social vivido pelos alunos e professores que tratarão deste conhecimento, o que pode, por vezes, ocasionar uma série de ações entre o receber e o reproduzir na realidade as práticas curriculares, sem as devidas considerações metodológicas, conceituais e pedagógicas.

Ultimamente, distintas modalidades de lutas estão presentes no ambiente escolar e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área da Educação Física são os trabalhadores que tratam deste campo da prática pedagógica que devem propiciar aos alunos uma visão das diversas manifestações do ato de lutar, destacando os principais elementos de cada modalidade (BRASIL, 1997).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 10) os “temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros”, também devem compor o rol de conteúdos tratados pela disciplina de Educação Física.

Acontece, porém, que a grande maioria dos cursos de graduação em Educação Física não possibilita o trato com o conhecimento das lutas em suas estruturas curriculares, sendo esta defasagem associada à carência de trabalhadores habilitados a atuarem com este conteúdo.

Segundo Del Vecchio e Franchini (2006), a camada de professores com titulação de mestres e doutores que atuam nos cursos de graduação em Educação Física e que possuem conhecimentos no campo das lutas ainda é irrisório. Também é comum a presença de professores com formação restrita adquirida em academias e que nem sempre oferecem conhecimentos acerca do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem compatível para um curso de formação de professores.

No Brasil, por exemplo, estudos apontam que a formação profissional no campo da Educação Física ainda resguarda concepções parametradas pelo paradigma curricular técnico-linear de Tyler, com ênfase no enfoque empírico-analítico (TAFFAREL, 1993).

O fato é que, dentre os variados conteúdos cabíveis de serem tratados pedagogicamente na escola, as lutas são os que apresentam grande resistência por parte dos professores da área. Comumente a ausência de espaço e material apropriados e a associação deste conteúdo aos traços de violência são os principais argumentos utilizados por estes trabalhadores.

Acredita-se que o raro e escasso trato com o conhecimento das lutas nas aulas de Educação Física está relacionado à insegurança dos professores, uma vez que estes consideram necessário ter sido praticante de modalidades de lutas para poder ensiná-las.

Del Vecchio e Franchini (2006), afirmam que o domínio prévio de conhecimentos específicos por parte de quem vai ensiná-los não é um empecilho recorrente no trato com outros conteúdos. As aulas sobre o conteúdo jogos, por exemplo, podem ficar sob a responsabilidade de professores que, na maior parte das vezes, apenas estudaram sobre este conhecimento em algum período da trajetória acadêmica.

Por fim, Kunz (1994) declara que o conteúdo esporte, hegemonicamente ensinado nas aulas de Educação Física impede o trato com outros tipos de conhecimentos como, por exemplo, as lutas.

O professor regente da disciplina lutas no ensino superior, portanto, tem papel fundamental na proliferação de propostas superadoras acerca deste conhecimento. E com relação aos docentes que atuam na educação básica, espera-se que tenham formação (contato teórico-prático) na perspectiva de apresentar aos seus estudantes esse elemento da cultura corporal.

2.3 - A Educação Física no contexto das Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia

A descrição seguida da compreensão que apresentaremos está fundamentada a partir do texto contido no documento das Diretrizes Curriculares do Município de Goiânia (DCMs).

Antes, porém, informamos que se constituem em quatro os níveis de objetivação curricular. Estes graus levam em consideração o arcabouço do sistema educacional brasileiro. São eles: PCNs, as propostas curriculares dos estados e municípios, a proposta

curricular de cada instituição de ensino e a realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Assim sendo, tais níveis não representam etapas sequenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia” (BRASIL, 2001, p.36).

Desta forma, as DCMs compreendem o segundo momento de materialização curricular, ocasião onde “os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação” (BRASIL, 2001, p.37).

A consolidação da Rede Municipal de Educação (RME) da cidade de Goiânia esteve inicialmente vinculada ao sistema educacional estadual. Somente no ano de 1959 foi criado o Departamento Municipal de Educação e posteriormente em 1961 instituída a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), conferindo autonomia no âmbito da educação do município goianiense.

A história da educação em Goiânia é uma história que aparece subsumida na história da educação no Estado de Goiás, daí a dispersão das fontes de pesquisa que, embora fartas, têm seu acesso dificultado em razão de estarem dispersas em vários órgãos públicos e privados (PINTO, 2015, p. 11).

Portanto, a constituição da proposta curricular do município de Goiânia tem como base referencial as políticas formuladas no âmbito do governo estadual. Nesse contexto, a SME de Goiânia esteve sob a regência da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), sendo esse órgão responsável por planejar o currículo a ser desenvolvido pelas prefeituras do Estado.

Importante esclarecer que as ações postas em movimento no contexto da SME de Goiânia eram deliberadas a partir do Conselho Estadual de Educação (CEE) e que somente no ano de 1997 foi criado o Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo, portanto autônomo. Desta forma fica estabelecida a identidade, natureza jurídica, finalidades e competências básicas da estrutura, organização e funcionamento da SME.

Assim, o processo de construção de uma proposta curricular para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência do município de Goiânia iniciou-se a partir dos primeiros anos da década de 1980, e data do ano de 1985 as primeiras ações efetivadas no sentido da construção do currículo prescrito.

Para o ano de 1992 foram produzidos os Programas Curriculares de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries. Estes documentos continham o histórico, a justificativa da disciplina no Ensino Fundamental, os princípios metodológicos e conteúdos por série. Também consistia esta publicação em um caderno específico para cada disciplina com propostas de atividades a serem executadas pelos professores, além do objetivo, o material necessário, e o procedimento metodológico para realização da aula.

Logo após a constituição do CME, em 1997, a SME propõe a reformulação do material publicado no início dos anos de 1990 e a primeira ação consistiu na reestruturação do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação. Desta forma é produzida a proposta curricular intitulada *Escola Para o Século XXI* (GOIÂNIA, 2001).

O documento *Escola Para o Século XXI* apresenta em seus princípios a inserção dos temas transversais, segundo os PCNs: pluralidade cultural, ética, saúde, sexualidade, meio ambiente, trabalho e consumo. Além disso, a nova proposta prevê integração dos conteúdos escolares com temas de interesse social enfatizando o aprendizado e a vivência das diversidades de raça, gênero, a relação com o meio ambiente, a sexualidade e o respeito à diversidade cultural (GOIÂNIA, 2001, p. 10).

Uma nova discussão é iniciada a partir do ano 2000, resultando na produção do documento Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

As DCMs apresentam o ensino fundamental organizado por áreas de conhecimento e em ciclos de formação. O documento está estruturado da seguinte forma: apresentação da RME; introdução e a organização do ensino fundamental por áreas de conhecimento; objetivos por ciclo de formação e avaliação do processo ensino aprendizagem. A proposta vigorou do ano de 2001 até 2008.

Acontece, porém, que a partir de 2006, essas Diretrizes Curriculares entraram em fase de revisão. Para tanto foi constituída uma comissão composta por representantes do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), Divisão de Educação

Fundamental da Infância e da Adolescência e Unidades escolares a participação de professores em efetivo exercício.

O currículo da rede municipal foi repensado a partir dos grupos de trabalho e estudo com professores organizados por áreas de conhecimento. O objetivo era aprofundar as discussões sobre o papel de cada área na formação dos educandos. Após a finalização do documento, o mesmo foi submetido para apreciação e aprovação por parte do Conselho Municipal de Educação.

O parecer do CME ressaltou que foram identificados alguns aspectos que mereciam atenção, o que implicaria uma revisão de sua estrutura, bem como a compatibilização de conceitos ali utilizados.

O CME também destaca a importância dos PCNs como demonstração de uma reforma curricular adequada e ainda o apresenta como apropriado para orientação dos professores. Não por outro motivo, essas considerações contribuem para a reelaboração da proposta curricular e o texto sofre reformulação.

Finalmente as novas DCMs são aprovadas em 2008. A apresentação do ensino fundamental é realizada levando-se em consideração a organizado por áreas de conhecimento e em ciclos de formação. A concepção de currículo contida no documento considera que o grupo de profissionais, em cada escola, deverá responsabilizar-se pela consolidação da proposta nos diferentes contextos educacionais.

Percebemos na construção das versões das DCMs a incorporação de elementos contidos nos PCNs.

Na introdução dos documentos referentes as DCMs encontramos, assim como nos PCNs, a defesa da formação do estudante com vistas ao alcance da cidadania.

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as DCMs se organizam por área de conhecimento. A Interdisciplinaridade e temas transversais também são objetos tratados nos dois documentos. Também é possível identificar similaridade entre os objetivos gerais das Diretrizes e os PCNs.

Ao apresentar especificamente a disciplina Educação Física, as DCMs declaram que a área deverá pautar-se a partir dos seguintes princípios: continuidade, criticidade, cogestão, cooperação, ludicidade e dialogicidade. Os PCNs não são utilizados durante a argumentação inicial.

As DCMs definem, ao apresentar os objetivos por ciclo de formação que:

Os objetivos por ciclo comprometem-se em respeitar as singularidades da temporalidade de ensino aprendizagem de educandos/as. Permitem a flexibilização de conteúdos programáticos a fim de que atinjam patamares de aprendizagem compatíveis a cada ciclo (GOIÂNIA, 2008, p. 34).

Assim sendo, na descrição dos conteúdos de Educação Física específicos para cada ciclo de formação no âmbito das DCMs, identificamos como referência os PCNs. Aliás, de acordo com os próprios PCNs (BRASIL, 2001) essa “flexibilização da seriação” apresenta-se como solução ou “objetivo político de minimizar o problema da repetência e da evasão escolar” (p.59), permitindo que, durante sua aplicação, o currículo pudesse ser tratado por mais tempo, reconhecendo, assim, os ritmos de aprendizagem dos estudantes.

2.4 - Classificação das lutas como conteúdo da Educação Física

Na medida em que a Educação Física foi se legitimando como componente curricular, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inúmeras indicações curriculares surgem em referência aos conteúdos a serem tratados por esta disciplina, na escola.

Assim, podemos classificar as lutas no seu sentido específico (judô ou tae kwon do) ou no seu sentido amplo (ação de subjugar um adversário a partir do uso de técnicas e táticas de ataque e defesa). Partiremos da classificação e caracterização em sentido amplo e finalizaremos no sentido restrito.

Compondo o acervo cultural de diversas civilizações no passar das gerações, as lutas já foram caracterizadas como exercício religioso, jogo, atividades físicas, entre outras variadas significações.

Uma referência amplamente utilizada que aponta uma definição sobre o que seriam as lutas encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da Educação Física:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante estratégias de desequilíbrio, contusões, imobilizações ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados exemplos de luta desde

brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de ferro até práticas mais complexas como da Capoeira, do Judô e do Caratê (BRASIL, 1997, p. 49).

De outra forma aponta-se serem as lutas uma ação do pensamento humano que teve sua origem no primeiro instante em que um homem desferiu um golpe qualquer contra outro homem, isso por volta dos anos 3000 e 2000, antes de Cristo, conforme desenhos em peças e pinturas rupestres.

Assim, corroboramos com Alves Jr. (2001, p.74):

Ao se fazer uma breve gênese das lutas, observamos que não foram poucos os registros encontrados nas mais diversas civilizações. Entre os anos 3000 e 1500 a. C., os sumerianos deixaram imagens de três duplas de lutadores representando diversas fases de uma luta, uma das provas mais antigas do que hoje entenderíamos como atividade de luta. Outras evidências de práticas de lutas foram encontradas através dos desenhos encontrados dentro da tumba egípcia de Beni Hassan em Creta, por volta de 2000 a.C.

É importante ressaltar que existem indicações para a utilização de uma nomenclatura mais ajustada no contexto específico da Educação Física, qual seja luta corporal, justamente para evitar vários outros significados que o termo lutas carrega consigo.

Luta corporal é uma relação de oposição, geralmente entre duas pessoas, nas quais realizam ações com o objetivo de dominar a outra. Essas ações podem ser de toque ou agarre. Para que isso seja possível, há duas condições necessárias: o alvo da ação deve ser a própria pessoa com quem se luta e a possibilidade de finalização do ataque deve ser mútua, podendo ser simultânea (PUCINELI, 2004, p.35).

Também para Gomes (2008, p.49), as lutas seriam uma:

Prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente.

Assim, admitimos que essas caracterizações, em última análise, são determinadas em períodos históricos distintos, levando-se em consideração as relações sociais de produção que, por sua vez, agem e são frutos da necessidade humana de sobrevivência, em suas variadas formas, sejam elas a intelectual, a fisiológica, a de proteção territorial e, por fim, a de supremacia social de uma classe sobre a outra.

Concordamos com Vázquez (2007), quando este afirma ser finalidade dos primeiros atos de violência humana a superação, por meio da força, dos entraves naturais do meio.

Com o estabelecimento da sociedade dividida em classes, essas ações passaram a ser direcionadas a outros seres humanos, diferentemente do que ocorria na primeira relação. Assim, uma série de atividades humanas, obra das relações sociais de produção que não estão objetivamente ligadas à modificação da natureza, mas, em última instância, são determinadas por estas, foram criadas a partir das necessidades de sobrevivência humana, findando nas mais elaboradas atividades expressivas corporais e que conhecemos como elementos da cultura corporal, sendo inclusas, dentro destas, as lutas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Oliveira Junior (2011) caracteriza os diversos estilos de lutas conforme os seguintes fundamentos: traumatizantes, onde há presença de socos, joelhadas, chutes, etc., de fintas, nas ocasiões em que a finalidade é driblar ou iludir o adversário; de bloqueios, constituídas pelas defesas com pernas e mãos; de esquivas, onde ocorrem movimentos de mudanças de direção; desequilibrantes e projetivos, onde está presente a perda de apoio dos segmentos corporais com busca da queda do adversário ao chão; de imobilizações e estrangulamentos, com a presença de aplicação de chaves nas articulações e obstrução das vias aéreas no pescoço do adversário.

De maneira semelhante, Espartero (1999) caracteriza as lutas a partir da sua classificação em esportes de luta com agarre, como por exemplo, o Judô; com golpes, representado pelo caratê e com implementos, no caso da esgrima.

Há também autores (RAMIREZ; DOPICO; IGLESIAS, 2000) que classificam as lutas tendo como referência as atividades motoras. Assim, existem modalidades com agarre, caracterizada pelos atos de derrubar e/ou excluir, bem como manter o adversário imobilizado, como no judô, por exemplo; modalidades sem agarre, onde a tônica é golpear ou atingir o adversário, exemplo do caratê e, por fim, modalidades sem agarre objetivando-se tocar o oponente por intermédio de implementos, como no caso do Kendo.

Gomes (2008) caracteriza o rol de lutas existentes dentro de três categorias: lutas de curta, média e longa distância. As lutas de curta distância incluem ações de agarre do adversário, as lutas de média distância são aquelas que têm como característica tocar, através de golpes, o adversário através de socos e chutes, etc. Por fim, as lutas de longa distância são aquelas em que se utilizam materiais como as espadas e bastões.

Outro elemento a ser destacado dentro da caracterização das lutas é o que trata de sua diferenciação em relação aos demais elementos da cultura corporal. O confronto físico direto entre oponentes, através de ações táticas utilizando técnicas peculiares tornam as lutas um conteúdo ímpar na Educação Física escolar.

Em suma: existem mais de duzentas modalidades de lutas pelo mundo, inclusive muitas destas práticas sequer sabemos o nome. Muitas são semelhantes, porém outras completamente desiguais. Desta forma, muitos professores podem se questionar a respeito de quais modalidades devem compor a proposta curricular de ensino.

A adoção de princípios curriculares para auxiliar na seleção dos conteúdos contribuirá para o fazer pedagógico da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Portanto, a escolha dos conteúdos deve considerar a dinâmica curricular fundamentada na relevância social do conteúdo, na contemporaneidade do conteúdo, na adequação às possibilidades sociocognoscitivas dos estudantes, na simultaneidade com os dados da realidade, na espiralidade da incorporação das referências no pensamento e, por fim, na provisoriedade do conhecimento.

As caracterizações e classificações anteriormente citadas possibilitam a compreensão de que existe, dentro de qualquer luta, sempre e em toda ocasião, oposição entre duas mais pessoas, com possibilidades de ataque/defesa aleatórias, resguardando as devidas regras.

Por conseguintes, alguns autores (DARIDO, 2011; GALATTI, 2010; SCAGLIA, 2010; PAES, 2010; RUFINO, 2011) têm defendido que as possibilidades para o trato com o conhecimento das lutas na escola poderá ser abordado do ponto de vista do ensino, para além das modalidades em específico.

Assim sendo, seria possível tratar pedagogicamente as lutas na escola a partir dos elementos comuns e ímpares das variadas modalidades, sem, contudo, reduzir o ensino da multidimensionalidade deste conteúdo.

A luta, assim como os outros temas da cultura corporal, precisa ser abordada levando em consideração, em primeiro lugar, os aspectos da organização da identificação e da categorização dos movimentos de combate corpo a corpo. Depois, abordando a iniciação da sistematização desses movimentos, a partir da compreensão do sentido/significado de cada uma das suas formas. Por fim,

chegando até a ampliação dessa sistematização, de maneira que sejam compreendidas as técnicas mais aprimoradas e sejam criadas outras formas de combate (PERNAMBUCO, 2008, p.26).

Talvez seja oportuno destacar que qualquer processo inovador acerca do ensino das lutas requererá do professor alternativas de procedimentos avaliativos superiores no sentido de propor novas formas de expressão dos resultados da aprendizagem. Embora não seja central nesta pesquisa o estudo da avaliação da aprendizagem escolar, pensamos que seja oportuno alertar ao leitor (SILVA, 2010).

3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi desenvolvido com vistas a apresentar estratégias para a ampliação da qualificação de professores e pesquisadores de modo que os mesmos pudessem utilizar seus próprios trabalhos para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas.

Na primeira etapa - Diagnóstico da realidade e interpretação dos dados - adotamos procedimento investigativo comum às pesquisas qualitativas e quantitativas, neste caso entrevistas. Na segunda fase da pesquisa - A crítica à organização do trabalho pedagógico das lutas na Educação Física escolar - desenvolvemos ações didático-pedagógicas com vistas a estabelecer reflexões em torno da equação de problemas práticos relacionados à organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

3.1 - Amostra

O critério de inclusão dos sujeitos pesquisados consistiu em eleger aqueles que tivessem desenvolvido, em algum momento no decurso de um ano letivo, o conteúdo lutas. As instituições escolares, cinco ao todo, foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Como critério de exclusão foram retirados da pesquisa os sujeitos que por livre iniciativa optassem por não participar da pesquisa.

Ao todo foram selecionados 10 professores/as de Educação Física no universo de cinco escolas municipais goianienses. Informamos ainda que foi emitido o termo de anuência pela Secretaria Municipal de Educação designando o pesquisador às escolas.

3.2 - Instrumento de pesquisa

Na perspectiva de obter a maior quantidade de dados possíveis, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

Para elaboração do roteiro de entrevista foram formuladas questões e solicitado aos sujeitos que discorressem suas considerações a respeito do trato com o conhecimento das lutas no interior das aulas de Educação Física.

As questões foram: **a)** na sua opinião, quais são os principais elementos que dificultam ou inviabilizam o ensino das lutas no contexto da disciplina curricular Educação Física? **b)** quais as experiências exitosas relacionadas com ensino das lutas na

instituição onde você atua/atuou? c) quais os procedimentos teórico-metodológicos que poderiam potencializar o ensino do conteúdo lutas na Educação Física escolar?

A aplicação do questionário aos sujeitos pesquisados se deu após o esclarecimento sobre a pesquisa, sua livre adesão para contribuir com a mesma e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Os nomes dos professores participantes da pesquisa foram mantidos em sigilo, não sofreram nenhum dano e caso algum respondente tivesse se sentido constrangido, estaria livre para não responder às questões do instrumento de pesquisa.

3.3 - Procedimentos para coleta de dados

Para operacionalizar a realização das entrevistas, decidiu-se por dividir os procedimentos de coleta de dados em três partes:

1) fase antecedente a coleta de dados. Foi realizado um levantamento das escolas municipais de ensino fundamental no município de Goiânia. Posteriormente realizamos contato direto com os professores de Educação Física que trabalham nas escolas escolhidas para marcar a realização das entrevistas;

2) Fase de coleta de dados. As entrevistas foram realizadas na escola onde cada entrevistado atuava. Após conversa inicial com os mesmos foram explicados os objetivos da pesquisa, a importância da sua participação no estudo e solicitado autorização para gravação das entrevistas, explicando que seria respeitado seu anonimato. Todos os professores entrevistados permitiram que as entrevistas fossem gravadas.

3) Fase pós-coleta de dados: diante dos dados coletados e na finalidade de subsidiar a segunda etapa da pesquisa, a análise e discussão das informações, buscamos o essencial, o fundamental, que agregou dialeticamente o lógico e o histórico, pois “se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições” (CHEPTULIN, 1982, p.335).

Assim, a elaboração dos textos a partir das entrevistas e a categorização dos dados ocorreram conforme indica Alves-Mazzotti (1998): transcrevemos integralmente as informações obtidas nas entrevistas evidenciando trechos para comporem o corpo textual da pesquisa. Posteriormente sistematizamos tópicos comuns, compondo unidades de análise. Essas unidades foram constituídas a partir da aglutinação de dados convergentes

e divergentes, verificando as aproximações e distanciamentos levantados pelo questionário.

Por fim, elaboramos inferências e construímos os indicadores para a segunda etapa da pesquisa, a análise e discussão dos dados sempre orientados pelos objetivos e referenciais teóricos apresentados preliminarmente neste estudo.

Com o agrupamento e tabulação dos dados foi possível analisar a) quais os principais elementos que dificultam ou inviabilizam a presença das lutas no contexto da disciplina curricular Educação Física; b) quais as experiências exitosas relacionadas com o trato do conhecimento das lutas na instituição onde o sujeito pesquisado atua; c) quais os procedimentos teórico-metodológicos que poderiam potencializar o ensino das lutas na Educação Física escolar.

3.4 - As ações didático-pedagógicas

A partir do conhecimento sobre a realidade dos sujeitos pesquisados foi possível planejar uma atuação adequada à realidade do local e assim organizar ações didático-pedagógicas.

Após a apresentação dos resultados obtidos preliminarmente na primeira etapa da pesquisa e com vistas a reflexão em torno da equação de problemas práticos e produção do conhecimento relacionado com o ensino do conteúdo lutas, realizamos duas oficinas didático-pedagógicas com intervalo de 10 dias entre o primeiro e segundo encontro.

A opção pelas oficinas didático-pedagógicas ocorreu pelo fato das mesmas contribuírem para o melhor equacionamento de problemas significativos da prática social, e por extensão, da prática pedagógica, bem como, possibilitar uma tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos, com vistas à transformação da própria realidade pesquisada (THIOLLENT, 2000).

Respaldados nas contribuições teóricas de Berbel (1995), Falcão (2004), Gasparin (2011) e Saviani (2000), sobre a organização do trabalho escolar e o trato com o conhecimento, propusemos encontros entre pesquisador e pesquisados visando ampliar a ação tanto no campo do pensar quanto no campo do fazer. Para isso, foram contempladas as seguintes estratégias didáticas:

A Experimentação: consistiu em formular e explorar possibilidades de ação onde os sujeitos demonstram, tomando como ponto de partida a prática pedagógica, os

problemas e necessidades oriundos do cotidiano, seu saber fazer e um saber sobre esse saber fazer. A experimentação implicou em extrair, pela ação, possibilidades de manipulação e exploração direta das propriedades dos recursos didáticos, bem como das próprias capacidades dos demais integrantes do grupo. Favoreceu melhor compreensão das lutas a partir de suas mudanças históricas, através da experimentação das diferentes formas que estas apresentaram, apresentam ou podem apresentar. Foram propostos, com ênfase na experimentação, a exercitação de formas de jogos, de rituais já consagrados no mundo das lutas e a encenação.

A Problemática: consistiu no confronto e na discussão das diversas situações de ensino, levadas a efeito pela experimentação. Com a problematização as percepções primeiras extraídas das aparências ou mesmo do senso comum deram lugar as inquietações para mobilizar o grupo em busca de explicações mais elaboradas. Para tanto utilizamos o texto *Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações*, dos autores Luiz Gustavo Bonatto Rufino.

A Instrumentalização: ao confrontar suas percepções primeiras, dispersas e confusas com o conhecimento já sistematizado, o sujeito pesquisado adquiriu compreensão profícua, por que não dizer, científica, da realidade social. Assim, consistiu essa etapa na construção de respostas para os problemas identificados a partir da apresentação de subsídios advindos da problematização e isso implicou na apropriação de referenciais teóricos e práticos por parte dos sujeitos pesquisados, necessários ao equacionamento dos problemas da prática pedagógica.

A Reconstrução Coletiva do Conhecimento: correspondeu, portanto, ao retorno à prática social, em outro nível de compreensão, na medida em que permitiu aos participantes da pesquisa a passagem de uma visão sincrética e geral para uma visão sintética e mais elaborada do objeto investigado. Consistiu na ressignificação do ato de ensinar o conteúdo lutas.

Ressaltamos, por fim, que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás sob o protocolo número 1.145.070.

4 - O DIAGNÓSTICO DA REALIDADE, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E A CRÍTICA À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para a analisar e discutir as respostas das entrevistas utilizamos os dados fornecidos pela aplicação dos questionários, o que nos permitiu delinear e reconhecer a realidade e possibilidades da amostra.

Ao que se refere a primeira pergunta **(a)** *na sua opinião, quais são os principais elementos que dificultam ou inviabilizam o ensino das lutas no contexto da disciplina curricular Educação Física?* constatamos que a maioria relativa dos entrevistados argumentaram que a escassez de materiais e equipamentos inviabiliza o ensino do conteúdo lutas (50%).

Diagnosticamos que a formação profissional dos professores carece de qualificação adequada para tratar pedagogicamente a temática em sala de aula (30%).

Por fim, um percentual menor da amostra (10%) apresentou receio de tratar o conteúdo lutas, pois acreditavam que o mesmo oportuniza a atitudes violentas.

Tabela 1 - elementos que dificultam ou inviabilizam o ensino das lutas

Respostas	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Escassez de materiais didático-pedagógicos e infraestrutura adequada	5	50
Despreparo profissional	3	30
Medo do conteúdo motivar violência entre os estudantes	1	10
Outros	1	10
Total	10	100

Fonte: (AUTOR, 2016)

Quando se refere à infraestrutura adequada às aulas de Educação Física compreende-se quadras de esporte, salas, pátios, áreas verdes, entre outros. O espaço físico da escola deve ser meio facilitador na busca do senso crítico, sendo capaz de possibilitar ao estudante formas de expressão da sua cultura (BRASIL, 1996).

Ginásios sujos, temperaturas extremas em quadras descobertas e iluminação deficiente, prejudicam a situação de ensino. Não quer dizer com isto que todas as condições precisem ser perfeitas a fim de que ocorra a aprendizagem, mas, em geral, quanto melhor a infraestrutura maior a oportunidade do ensino de qualidade.

Materiais didático-pedagógicos para a instrução se referem aos vários tipos de componentes do ambiente de aprendizagem que dão origem à estimulação do aluno, ou seja, meios materiais que dispomos para conduzir o ensino.

Para a Educação Física os materiais didático-pedagógicos facilitam o esclarecimento das relações entre os conteúdos. A escassez destes recursos restringe a demonstração de estruturas básicas de movimentação, dificultando a compreensão do aluno, por exemplo, sobre a aplicação de um determinado conhecimento sobre as lutas e, por fim, bloqueia a expressão corporal, a imaginação e criatividade do aluno (NASCIMENTO, 2005).

Também foi constatado que existem dificuldades para ensinar lutas na escola devido ao despreparo profissional dos professores. Porém, estes obstáculos não são completamente intransponíveis. Não há necessidade de termos uma formação específica em uma modalidade de lutas para lecionar sobre este conteúdo. O objetivo do professor, a princípio, não deve estar pautado na formação de atletas/lutadores, mas na produção de conhecimento nas aulas de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Acredita-se que o conteúdo lutas motive a ocorrência da violência entre os estudantes e por isso consistiu elemento impeditivo para o trato com este conhecimento nas aulas de Educação Física. Acontece, porém, que a violência é um acontecimento fruto da própria organização social capitalista e a escola não fica isenta a ela. Ao contrário do que se pensa, as atividades de luta na escola, sistematizadas, metodologicamente pensadas e conduzidas, servem como importantes elementos de estruturação psicoafetiva e social, que colaboram para que os estudantes aprendam a gerir a complexidade das relações violentas no interior do grupo social (OLIVIER, 2000).

Para a segunda pergunta **(b)** *quais as experiências exitosas relacionadas com ensino das lutas na instituição onde você atua/atuou?* obtivemos o seguinte resultado:

50 % nunca acumularam experiências exitosas com ensino das lutas; na mesma proporção de 20 % estão as exibições de vídeos para realização pesquisas e oficinas realizadas com o auxílio de um especialista. Apenas 10 % da amostra utilizou vivências lúdicas diversas para tematizar o conteúdo lutas durante as aulas de Educação Física.

Tabela 2 - experiências exitosas relacionadas com ensino das lutas

Respostas	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Oficinas realizadas com o auxílio de um especialista	2	20
Exibição de vídeos para realização pesquisas	2	20
Vivências lúdicas tematizando o conteúdo lutas	1	10
Inexistência de experiências exitosas	5	50
Total	10	100

Fonte: (AUTOR, 2016)

Embora seja parte dos conteúdos a serem pedagogizados pela disciplina Educação Física, podemos perceber que o seu ensino de maneira exitosa não ocorre.

A ampliação dos temas ou conteúdos a serem devidamente estudados na disciplina de educação física, fruto, também, de mudanças paradigmáticas no próprio campo é fato, porém, a efetivação de tal ampliação não é um processo que ocorre rapidamente. Mesmo este conteúdo trazendo inúmeros benefícios ao estudante, o qual destaca-se a ampliação do acervo da cultura corporal, o estudo nos mostra que os professores não despertaram para o fato (NASCIMENTO E ALMEIDA, 2007).

As lutas devem fazer parte dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de Educação Física, iniciando na educação infantil, passando pelo ensino fundamental e finalizando no ensino médio, ressaltando-se que este conhecimento não se resume às técnicas sistematizadas como o Judô e a Capoeira. Exibição de vídeos, vivências lúdicas tematizando o conteúdo lutas são apenas alguns exemplos de como se ensinar sobre as lutas de forma estimulante e desafiadora nas aulas de Educação Física.

Por fim, considerar as contribuições dos especialistas que destinam seus estudos ao tema também figura como excelente experiência exitosa. A reflexão coletiva entre especialistas e não especialistas para produzir propostas bem estruturadas e, com isso, sistematizar novas intervenções contribuem para a qualificação da prática pedagógica do professor.

Finalmente, para a terceira pergunta (c) *quais os procedimentos teórico-metodológicos que poderiam potencializar o ensino do conteúdo lutas na Educação Física escolar?* 40% argumentaram a favor da consolidação de grupos de estudo para qualificar sua intervenção profissional; 30% apontaram a realização de jogos de iniciação

que utilizassem os princípios de movimentação das lutas; 20% visitas de campo a competições de luta e, por fim, 10% exibição de vídeos para realização de pesquisas.

Tabela 3 - procedimentos que poderiam potencializar o ensino do conteúdo lutas

Respostas	Frequência	
	Absoluta	Relativa (%)
Jogos de iniciação que utilizem os princípios de movimentação das lutas	3	30
Exibição de vídeos para realização pesquisas	1	10
Visitas de campo a competições de luta	2	20
Grupos de estudo para qualificar os professores da rede municipal a ensinar o conteúdo lutas	4	40
Total	10	100

Fonte: (AUTOR, 2016)

Nota-se que ainda prossegue o distanciamento do professor de Educação Física com o mundo das lutas. Não por outro motivo o principal procedimento teórico-metodológico eleito para potencializar a melhoria do ensino do conteúdo lutas na Educação Física escolar foi a própria qualificação continuada dos trabalhadores da área.

As estruturas curriculares da maioria dos cursos de formação inicial em Educação Física não contemplam de forma satisfatória o trato com o conhecimento das lutas no âmbito da educação básica. Esta carência está associada a escassez de profissionais capacitados a atuarem na área, pois ainda são poucos os docentes da área de lutas que possuem a titulação mínima exigida para atuar no ensino superior (DEL VECCHIO E FRANCHINI, 2006).

A partir dessas considerações, uma das possibilidades apontadas para proporcionar um domínio maior acerca desse conteúdo é realização de processos de formação continuada, como debates, grupos de discussão, dentre vários outros.

Entretanto, a qualificação profissional continuada não deve ser a única forma de proporcionar novos elementos teóricos-metodológicos aos professores, pois a aquisição de conhecimentos e procedimentos didáticos não adquiridos na formação inicial, assim como atualizações sobre a prática pedagógica, em muitos casos, tendem a reproduzir a formação inicial.

Portanto, reconhecemos que a qualificação continuada é uma possibilidade de ofertar novas reflexões aos professores de Educação Física. Todavia, não nos interessa reivindicar formatos técnico-instrumentais que desconsiderem o trabalho que os mesmos já realizam cotidianamente.

Na maioria das aulas de Educação Física onde ocorre a tematização do conteúdo lutas, os estudantes são condicionados a realizar atividades repetidamente, visando aprender um movimento. Essa atitude do professor é esperada uma vez que a sua formação quase sempre enfatizou o aspecto competitivo das lutas (DEL VECCHIO E FRANCHINI, 2006).

De acordo com Coletivo de Autores (1992), o professor deve determinar objetivos de acordo com nível de desenvolvimento cognoscitivo do estudante. Com isso, eventuais competições não devem, a princípio, ser associadas à busca do rendimento físico-esportivo, mas sim com a oportunidade de compreender a técnica como conhecimento historicamente produzido e, também, de perceber as regras esportivas como construções socioculturais modificáveis, e não somente parâmetros para serem seguidos na prática do esporte.

O professor pode aproveitar jogos de iniciação que utilizem os princípios de movimentação das lutas para restringir o estímulo à competição e a preocupação demasiada com a performance.

As opções pelos procedimentos teórico-metodológicos que poderiam potencializar o ensino do conteúdo lutas são tão diversas quanto a capacidade e a criatividade do professor. É possível, por exemplo, relacionar o conteúdo das lutas com outras linguagens (teatro e cinema) produzindo dinâmicas originais. Exibir um filme ou desenho animado com personagens que lutam e organizar uma encenação com os estudantes interpretando os personagens, também exige aprender alguns movimentos para usá-los na interpretação, sem que se necessite treiná-los.

Instituições socioculturais como bibliotecas, museus e ginásios influenciam na aprendizagem de estudantes e, portanto, constituem mais um elemento potencializador para o ensino do conteúdo lutas. A forma de interagir com o acervo externo à instituição escolar contribui para facilitar o ensino. Se a experiência é relacionada a atividades ligadas ao cotidiano escolar, como pesquisar e discutir, o conhecimento se amplia (SACRISTÁN, 2000).

Nesse sentido, visitas de campo guiadas a destinos variados rompem com a concepção de que o que se aprende na escola está separado do dia a dia e, desta forma, o professor ensina de maneira mais viva, confrontando o mundo físico e os objetos construídos com conteúdos até então mais abstratos.

As ações didático-pedagógicas foram delimitadas tendo por base duas preocupações fundamentais: 1) o imperativo da instrumentalização dos professores de Educação Física atuantes em escolas públicas municipais goianienses para tratar o conteúdo das lutas numa perspectiva crítico-superadora e 2) possibilitar a construção de competências conceituais e teóricas que garantissem qualidade no trato com o conhecimento relacionado a este tema da cultura corporal.

A identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em sigilo. Sendo assim, cada um deles recebeu o prefixo de “professor/a” e o número correspondente à ordem de realização das entrevistas: professor/a 1, professor/a 2, e assim sucessivamente.

Foram providenciados determinados cuidados para que a intervenção não se transformasse em vivência descompromissada. Nesse sentido, as argumentações durante todos os encontros tiveram como finalidade instigar a objetividade e a racionalidade dos argumentos, evitando, dessa forma, comentários enriquecidos com senso comum.

É possível constatar que o ensino das lutas nas aulas de Educação Física tem ocorrido com vistas a busca pela performance gestual e rendimento físico. Desta forma, componentes importantes que consolidam a totalidade deste elemento da cultura corporal não vêm sendo tratados em sua amplitude.

Esta fase da pesquisa, entretanto, não teve como objetivo aprimorar técnicas em relação a um padrão pré-estabelecido. Pretendeu-se, sobretudo, problematizar a atividade educativa, de modo que, tanto os sujeitos como a situação, se modificassem. O objetivo fundamental era, além de qualificar a prática pedagógica, compartilhar conhecimento.

Desta forma, pesquisador e sujeitos pesquisados foram identificando, coletivamente, os elementos significativos previamente investigados na primeira etapa da pesquisa. Depois de reconhecidos a partir do estudo, da reflexão e do diálogo, os resultados da primeira parte da pesquisa foram problematizados até que se alcançasse pontos comuns de compreensão. Obviamente não nos fechamos à aspectos e elementos

não explorados pelos questionários, mas a medida em que se faziam necessários outros dados foram levados em consideração.

No percurso investigativo, apresentamos, discutimos, analisamos e problematizamos os conteúdos. A finalidade era gerar reflexão com vistas a resolução de problemas práticos no que diz respeito ao ensino das lutas no âmbito da educação básica. Assim contribuiríamos com a crítica ao processo de organização do trabalho pedagógico no campo das lutas.

Importante salientar que, embora os sujeitos da amostra tivessem sido convidados a desempenhar atuante participação durante esta etapa da pesquisa, era possível perceber que parte considerável do grupo sentia-se desinteressado quando o tema demonstrava-se distante de suas rotinas pedagógicas.

Temos dificuldade em ensinar sobre as lutas. Se a gente for observar a grande culpa está na formação durante a universidade. Quase todos nós professores não tivemos aulas de lutas com boas atividades práticas pensando na escola. Eu percebo que nós não somos capazes de planejar uma boa aula desse tema, inclusive com segurança para os alunos (professor/a 3).

Gramsci (1968) esclarece que, o ser humano comum possui dois tipos de consciência teórica. A primeira está oculta à sua ação e o conecta efetivamente a todos os seus cooperadores na transformação prática da realidade. Já a segunda, superficialmente explícito, foi herdado do passado e apropriada acriticamente.

Nesse sentido, procuramos evitar uma adesão teórica cega às propostas pedagógicas apresentadas. Nossas tentativas foram de envolver os sujeitos não como meros informantes, mas como pesquisadores de sua própria prática.

O entrave supracitado, dentro outros, só foi possível ser identificado graças a reflexão a partir da experiência prática e dos estudos teóricos exaustivamente discutidos. Daí em diante foram elaboradas, coletivamente, ações a serem executadas.

Durante toda segunda fase da pesquisa sustentamos o processo continuamente em aberto, pois estávamos convictos de que nenhuma proposta poderia ser considerada receita, até mesmo porque qualquer projeto interventivo é incapaz de abranger a complexidade do fenômeno investigado e do caráter plurifatorial da experiência humana.

As ações pedagógicas desenvolvidas não consistiram em investidas unilaterais do pesquisador, tendo os participantes uma postura contemplativa. Estes últimos desempenharam efetiva atuação. Portanto, não se tratou apenas de intervir por acaso na realidade pesquisada, mas agir estrategicamente no sentido de mudá-la.

Adotamos uma postura de escuta durante o equacionamento dos problemas encontrados e no acompanhamento das ações. Assim, foi possível interpretar e esclarecer questões e demarcar contradições sem, no entanto, impor nossas próprias concepções.

Também foi permitido aos participantes expressarem a percepção que tiveram do fenômeno em estudo. Para tanto, deixamos à disposição deles os conhecimentos de ordem teórica e prática para facilitar a discussão dos problemas. Nos coube elaborar registros de informações e relatórios síntese, concebendo e aplicando, em conjunto com os participantes, as possibilidades de ação e participando das reflexões gerais.

Foi desta forma que, com a etapa *A crítica à organização do trabalho pedagógico das lutas na Educação Física escolar*, procuramos delinear uma linha geral de ação onde, a rigor, não sufocava o fenômeno, nem tampouco o contexto investigado (FREITAS, 2003).

Estávamos convencidos que, para fazer uma análise acertada dos dados obtidos deveríamos articular o fenômeno particular - ensino das lutas - e a totalidade dos dados investigados, assim como, articular literaturas variadas. O nosso papel como pesquisador era compreender a realidade concreta a partir das interações reais entre os sujeitos envolvidos, e a partir disso, indicar mudanças.

Com a finalidade de entender os significados que os sujeitos da pesquisa tinham sobre o fenômeno pesquisado, procuramos efetuar, como ponto de partida, uma discussão que identificasse as propriedades específicas da prática social de cada participante.

A Secretaria municipal de Educação indica os conteúdos que temos que ensinar. Eu acho que as lutas no currículo não são fáceis de ensinar. Eu mesmo sei muito pouco. Tenho medo de machucar os estudantes. Você recebe aquilo e vê que não é fácil trabalhar no currículo (professor/a 1)

Portanto, foram sugeridas, durante a investigação, tematizações que procurassem articular conhecimento e ação propriamente dita. Isso exigiu que fosse diagnosticado e descrito como os sujeitos caracterizavam o ensino das lutas, ou seja, como a realidade do

fenômeno se apresentava para ele, em seguida, problematizá-lo com o objetivo de manter ou alterar a concepção sobre esta mesma realidade.

A título de exemplo citamos as experiências com as lutas imaginárias. Essas atividades foram desenvolvidas a partir da lógica dialética (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim, a vivência começava com os participantes movimentando-se individualmente, sem a necessidade de seguir qualquer referência externa. Sua orientação era dada pelo seu próprio conhecimento historicamente acumulado. Posteriormente, eram provocadas ações que instigassem a realização das lutas imaginárias em duplas. Por fim, a atividade finalizava-se com a totalidade do grupo explicitando, em rodas de conversas orientadas pelo pesquisador, suas considerações sobre a consecução das atividades.

A expectativa com esta etapa da pesquisa era de elaborar formas inovadoras sobre o ato de pensar o ensino das lutas que, em última análise, evitassem a lógica da reprodução padronizante. Buscávamos, sobretudo, novos elementos que objetivassem a formulação de possibilidades pedagógicas.

Diante da necessidade de sistematizar a reflexão sobre o ensino das lutas e respaldados nas contribuições teóricas de Berbel (1995), Falcão (2004), Gasparin (2011) e Saviani (1993), sobre a organização do trabalho escolar e o trato com o conhecimento, propusemos ao grupo amostral investigado as seguintes estratégias didáticas: Experimentação, Problematização, Instrumentalização e Reconstrução coletiva do conhecimento.

Experimentação: estabelecemos e procuramos possibilidades de ação onde os sujeitos deveriam explicitar, tomando como ponto de partida a prática social inicial, os problemas e as necessidades práticas oriundas da prática pedagógica. Na ocasião estabelecemos e procuramos por possibilidades de ações diversas onde os sujeitos demonstraram suas necessidades práticas oriundas da prática pedagógica.

Se os próprios PCNs descrevem que as lutas são um dos conteúdos da Educação Física, então está certo aprendermos mais sobre o ensino das lutas. A gente só vê a secretaria promover cursos de esporte (professor/a 5). Podemos ensinar muitas coisas na escola, mas acho que o problema é “como ensinar?” (professor/a 4)

Na experimentação não encenamos situações fantasiosas, não forjamos atividades semelhantes com a realidade concreta. Ao contrário, nos dedicamos a manusear e explorar

as propriedades dos recursos didáticos-pedagógicos e as capacidades do grupo pesquisado como potenciais inovadores.

Passamos a compreender as lutas relacionando-as com as mudanças históricas através da própria experimentação das diferentes formas que este elemento da cultura corporal apresentou. Para tanto, lançamos mão de jogos de iniciação que utilizassem os princípios de movimentação de variadas lutas.

Portanto, a experimentação significou vivenciar a prática social concreta sem, no entanto, buscar o rendimento físico ou a performance gestual. A finalidade foi, deste modo, integrar experiências.

Problematização: o ato de problematizar consistiu no cotejo e na discussão das diversas possibilidades de ensinar o conteúdo lutas levado à tona pela experimentação. Possibilitou identificar as questões que precisavam ser repensadas a partir de uma esfera científica. Assim, a problematização introduziu a dúvida e a pergunta como princípios balizadores para a construção de um conhecimento inovador.

Dividimos a intervenção em dois grandes momentos interligados entre si: um primeiro que tratasse sobre a constituição das lutas e o segundo que observou o histórico das lutas nos diferentes modos de produção constituídos ao longo do tempo.

Sobre a origem das lutas divergimos do senso comum segundo qual afirma-se que as lutas sempre existiram. Estudos apontam (DIAS JUNIOR, 2013) que a luta sistematizada - embrião das lutas atuais - tem origem no momento em que a sociedade passa a ser dividida em classes e aquilo que antes era uma ação dos seres humanos em direção à natureza, passa a ser dirigida a outros seres humanos.

Com relação ao modo de produção e suas relações com as lutas, apresentamos o exemplo do Japão. A era feudal que este país atravessou em direção a transição para a era capitalista coincidiu com a criação de formas diversas de lutas. As características da era feudal foram determinantes para a criação e desenvolvimento das artes de guerra, tendo como destaque os Samurais. Já a transição para a era capitalista influenciou a constituição de algumas lutas. Podemos citar o caso do Judô. O seu criador - Jigoro Kano - além de praticante de lutas variadas, era um cientista político e observou as mudanças de ordem econômica reproduzindo-as na nova luta.

Desta forma, oportunizamos perguntas a fim de obter, por indução dos casos particulares e concretos, um conceito geral do objeto estudado. A partir de questões pertinentes, pesquisador e demais integrantes do grupo de pesquisa foram problematizando as experiências vividas durante a experimentação, distinguindo o que era significativo do que é puramente contingente.

Pra que serve eu querer saber ensinar um monte de lutas se na verdade mal conhecemos a própria capoeira, uma modalidade que poderíamos chamar de genuinamente brasileira? (professor/a 4).

Por conseguinte passamos a indicar pontos fundamentais que serviam como argumentos norteadores. Assim mobilizou-se o potencial político e social dos envolvidos no processo. Preocupamo-nos em não tornar aquele momento um mero devaneio ingênuo.

A partir da problematização, as impressões iniciais, que habitavam a esfera das aparências ou mesmo do senso comum, foram dando lugar às dúvidas inquietantes e contribuíram para mobilizar o grupo em busca de explicações convincentes e mais elaboradas.

Instrumentalização: buscou-se construir respostas elaboradas para os problemas caracterizados a partir da apresentação, por este pesquisador, de subsídios teórico-práticos que mobilizariam e ampliariam o entendimento das possibilidades inovadoras sobre o ensino das lutas.

As etapas anteriores foram caracterizadas, fundamentalmente, pela teorização como possibilidade de respostas aos variados problemas já identificados. A instrumentalização foi, por essência, praticada sem, contudo, abandonar o retorno a abstração.

De acordo com Vázquez (2007), a teoria deveria sempre que possível ser problematizada para que não engesse a prática, porque se a prática adota caráter exclusivamente utilitário, a teoria conforma-se como supérflua. Em práticas essencialmente utilitaristas temos, em vez de formulações teóricas, um emaranhado de fragmentos conceituais construídos pelo senso comum.

No que diz respeito às experiências desenvolvidas nesta etapa da pesquisa, elas não se restringiram à pura execução biomecânica, mas foram acompanhadas de discussões sobre as diferentes nomenclaturas, a aplicação, as possibilidades de

sistematização, os significados e as suas representações, os detalhes técnicos e de segurança.

Assim, a instrumentalização constituiu-se como verdadeira possibilidade de ampliação da prática pedagógica, evitando o pragmatismo, que reduz o verdadeiro ao útil (GASPARIN, 2011).

Com foco na realidade prática e entregue às necessidades imediatas, os seres humanos, via de regra, não tem clara compreensão teórica de sua ação. Ao contrastar suas percepções dispersas e confusas com o conhecimento elaborado sobre possibilidades diversas para o ensino das lutas, o sujeito adquire uma compreensão mais profunda, por que não dizer, científica, da realidade social. Inclusive, para enriquecimento da instrumentalização, solicitou-se ao grupo pesquisado que ao decorrer da realização dos dois encontros das oficinas didático-pedagógicas, que buscassem livros, internet, contato com especialistas da área de lutas, visitas a locais específicos onde o conteúdo fosse ensinado (academias e clubes, por exemplo), dentre outras.

Compuseram nossa intervenção atividades para se pensar sobre o ensino das lutas a partir da organização do conhecimento sobre elas, no âmbito dos ciclos de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A ótica de organização do conhecimento por ciclos define os níveis de elaboração do pensamento sobre o conhecimento cognoscitivo.

No ciclo I “Organização da identidade dos dados da realidade” os participantes formaram representações no seu pensamento, categorizaram os objetos e os associaram por suas semelhanças e diferenças, visíveis e sentidas.

Desta forma, as intervenções junto ao grupo pesquisado trataram de facilitar discussões que favorecessem a compreensão sobre o ato de lutar (por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar).

No Ciclo II “Iniciação à sistematização do conhecimento” os participantes começavam a compreender e ter consciência da sua atividade mental, confrontando a realidade com seu pensamento, formulando conceitos ao pensar a prática como parte de um todo e realizando generalizações.

Sendo assim, utilizamos os jogos de luta - Jogos de esquivar, Jogos de imobilizar, Jogos de conquistar, território: Jogos de desequilibrar - para exemplificar o ensino do conteúdo (OLIVIER, 2000).

No ciclo III “Ampliação da sistematização do conhecimento” reorganizamos a sistematização da realidade formulando uma nova síntese sobre o ensino das lutas através da formação do pensamento prático-reflexivo.

Assim, foi possível pensar em uma forma diferenciada de agrupamento das lutas, pois as quantidades de modalidades catalogadas são variadas e tratar o ensino uma a uma seria impraticável. Optamos, portanto, por agrupá-las a partir da distância entre os oponentes. Organizamos em três grandes grupos de lutas: longa, média e curta distância.

Interessante pensar o ensino das lutas assim como o senhor está fazendo. Eu mesmo quando fui ensinar lutas no ano passado fiz igual faço com os esportes. Não sei se o senhor se lembra, mas no caso dos esportes coletivos, por exemplo, é possível ensinar colocando o que tem de igual entre as modalidades (professor/a 7).

Mantivemos os jogos de lutas e incorporamos essa lógica organizacional definindo previamente os papéis desempenhados pelos participantes da pesquisa (o jogador ataca ou defende, imobiliza ou livra-se, desequilibra ou tenta manter o equilíbrio), ao invés de desempenhá-los simultaneamente.

No IV ciclo “Aprofundamento da sistematização do conhecimento” os participantes perceberam e começaram a reconhecer as propriedades e regularidades científicas, tendo no conhecimento o ponto de partida para intervenção. Ao construir regularidades o grupo pesquisado adquiriu e passou a explicar os elementos comuns inerentes ao conteúdo lutas.

Mantivemos as atividades advindas do primeiro ciclo, garantindo as diferenças de desenvolvimento e realizamos um aprofundamento sobre o entendimento das lutas no sentido específico. Também garantimos a discussão de temas transversos, tais como: violência cotidiana e lutas e a mídia.

Reconstrução coletiva do conhecimento: a expectativa com essa etapa era garantir a internalização do fenômeno tratado a partir de discussões coletivas. Foi o momento destinado à estruturação do conhecimento e sua apropriação crítica por todos os envolvidos na pesquisa. O fundamental era entender, na experiência concreta, que as teorias pedagógicas são geradas na prática.

Foi preciso agir de modo inovador para provocar, finalmente, a solução dos problemas identificados e as limitações indicadas na primeira etapa da pesquisa. As ações

didático-pedagógicas permitiram aos participantes a passagem de uma visão sincrética e difusa, para uma visão sintética e mais elaborada sobre o ensino das lutas.

Esclarecemos que ações didático-pedagógicas desenvolvidas nesta etapa da pesquisa foram fundamentadas em pressupostos teóricos que almejavam a transformação da realidade. Entretanto, a competência para operar coletivamente a transformação das coisas demanda trabalho coletivo (PISTRAK, 1981).

Portanto, iniciativas como essa pesquisa não devem ser aplicadas apenas uma única vez, por um só professor. É necessário que haja, ressonância, enfim, que seja ampliada e propagada ao decorrer do tempo histórico.

As ações pedagógicas (experimentação, problematização, instrumentalização e reconstrução coletiva do conhecimento) foram essenciais nessa etapa de pesquisa e, ao serem articuladas com a primeira, o Diagnóstico da realidade e interpretação dos dados comprovaram a sua pertinência e viabilidade para a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar.

Portanto, as etapas da pesquisa - Diagnóstico da realidade e interpretação dos dados e A crítica à organização do trabalho pedagógico das lutas na Educação Física escolar - despertou nos participantes grande curiosidade em relação às formas como o conteúdo poderia ser ensinado nas aulas de Educação Física escolar.

Como o objetivo principal era levantar subsídios para a construção e criação de um produto educacional para contribuir com o ensino na área da Educação Básica, procuramos colher o maior número de dados possíveis, de modo que a sistematização abrangesse uma quantidade considerável de informações que, em conjunto com os subsídios das etapas anteriores desta pesquisa possibilitassem a concretização da nossa finalidade.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo não nos propusemos a explicar de maneira inerte e descompromissada os fatos que se apresentavam diante de nossas investigações. Uma postura sem o devido comprometimento com a transformação da realidade, por menor que fosse, não nos permitiria contribuir com a construção de ações inovadoras.

Percebemos no decurso desta pesquisa que assumir um posicionamento prático possibilita identificar as condições para materialização do novo. Também compreendemos que o fato de adotar determinadas posições teórico-reflexivas comprometida com a educação pública protagoniza ações necessárias para a suplantarmos a desigualdade social.

Foi possível verificar que, assim como acontece com outros conteúdos, as lutas também carregam consigo regras sociais que podem torná-la um conhecimento potencializador das condições humanas.

Os dados deste estudo nos permitem compreender dilemas específicos produzidos pelo acesso ao conhecimento de determinada prática e sua relação com temas mais complexos presentes na sociedade em geral. Diante destas considerações, reconhecemos a necessidade de explicitar alguns elementos reflexivos produzidos pelo estudo.

No primeiro capítulo apresentamos as características do desenvolvimento da área da Educação Física. Explicitamos seus nexos com os determinantes históricos que a materializaram como uma prática pedagógica inserida no mundo moderno.

No segundo capítulo estudamos como ocorreu o desenvolvimento da Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Apresenta um breve histórico da inserção da Educação Física no contexto do sistema educacional brasileiro. Destacamos e reconhecemos que no âmbito da prática pedagógica a abordagem crítico-superadora sintetiza determinada lógica extremamente sistematizada sobre o ensino do conteúdo lutas.

Caracterizamos o movimento constituído nos currículos de formação inicial para a área da Educação Física. Percebemos que organização do trabalho pedagógico dos cursos de formação de professores de Educação Física tem como referência o direcionamento para os saberes técnicos e pouca expectativa na escola como instituição contribuinte para a possibilidade de transformação social.

Explicamos como ocorreu a consolidação da Rede Municipal de Educação e a constituição da proposta curricular do município de Goiânia. Ao apresentarmos

especificamente a área da Educação Física, descrevemos os elementos constituintes desta disciplina curricular.

Por fim, referenciamos um amplo acervo sobre conceitos diversificados do conteúdo lutas e correlacionamos as variadas classificações sobre o trato pedagógico a partir dos elementos comuns e ímpares das variadas modalidades sem, contudo, reduzir o ensino da multidimensionalidade deste conteúdo.

No terceiro capítulo apresentamos o percurso metodológico e a descrição dos aspectos que caracterizaram a pesquisa. Explicamos como estavam amarrados os conceitos gerais e teóricos com os procedimentos e ações específicas de caráter operacional. Utilizamos diferentes procedimentos em variados contextos e reconhecemos que produzir ciência e conhecimento não necessariamente demanda seguir normas predeterminadas, mas construir caminhos metodológicos que possam responder aos nossos objetivos.

Ficou claro que a possibilidade de conjugar possibilidades metodológicas alternativas à racionalidade técnica instrumental foi acertada, devido ao elevado grau de complexidade do tema dissertado. Contudo, a operacionalização desta lógica de pesquisa não prejudicou nem omitiu o método de análise que esteve, durante todo o estudo, circunscrito nas diferentes ações.

No quarto capítulo, ao problematizar e ampliar a crítica em relação ao tratamento do conteúdo lutas, propusemos elementos que contextualizassem o entendimento sobre o ensino para além de visões performáticas e o fizemos levando em consideração as experiências concretas dos próprios professores atuantes na rede municipal de ensino goianiense.

A realização das entrevistas e das ações didático-pedagógicas, além de permitir a problematização em relação às variedades metodológicas que seriam utilizadas para a construção do produto educacional contribuiu, simultaneamente, para o estabelecimento de importantes reflexões sobre o ensino da Educação Física, assim como para um contato mais orgânico com sujeitos pesquisados.

Foi possível constatar que o conteúdo das lutas insere-se nas escolas através de projetos geralmente vinculados a um determinado especialista. Normalmente esses

projetos são desvinculados das propostas pedagógicas escolares, mas contraditoriamente acabam influenciando o ensino do conteúdo lutas no âmbito da educação básica.

As ações que desenvolvemos evidenciaram a importância dessa modalidade de mestrado para a produção/democratização do conhecimento, à medida que sinalizou para a própria sala de aula como local de intervenção da pesquisa. Isso possibilitou questionarmos práticas de ensino ultrapassadas ainda presentes no sistema educacional brasileiro.

Taticamente esta pesquisa utilizou como possibilidade de melhoramento do ato de ensinar sobre as lutas a partir de ações coletivas de caráter prático-reflexivo, o que solicitou a realização de um trabalho com sujeitos dispostos a transformar o estado das coisas. Os participantes atuaram não como informantes, mas como pesquisadores de sua própria prática. Nesse sentido, este trabalho se caracterizou alternativo à lógica da racionalidade instrumental onde a perseguição à performance técnica e o rendimento físico se destacariam em detrimento a outros componentes indispensáveis ao ensino.

Com relação às possibilidades teórico-práticas no âmbito da cultura corporal, investimos e consolidamos maneiras de ensinar sobre as lutas que, ao problematizar a competição, o recorde e a hierarquização, o fizeram evidenciando o lúdico, a instabilidade, enfim, as outras variadas possibilidades de ensinar.

Concebemos que o ensino das lutas contribuiu para, assim como tantos outros, promover uma educação para a transformação (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As contradições do desenvolvimento da área da Educação Física apontam-nos para a necessidade de superação de formações limitadas à instrumentalização de competências técnico-funcionais, com vistas ao acesso inquestionável ao mercado de trabalho. O trato com o conhecimento nos espaços escolares, sob o aporte da experimentação, da problematização, da instrumentalização e da reconstrução coletiva do conhecimento nos possibilitaram encaminhar conclusões que superassem a lógica do ensino acrítico.

Portanto, destacamos que as possíveis contribuições explicitadas nesse estudo não devem ser entendidas como um manual prescritivo. Esperamos que esta pesquisa sirva como referência para a construção de possibilidades didático-pedagógicas para o trato

com o conhecimento das lutas e valorizem o que é essencial nesse processo: a prática pedagógica.

É importante considerar que todas as ações desenvolvidas no processo de produção desta pesquisa estavam ajustadas com o projeto histórico de sociedade que se pretende construir pautados pela auto-organização, autodeterminação e autonomia dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico (FREITAS, 2003).

E assim finalizamos esta luta. Finalmente concluímos a pesquisa esperando a possibilidade de que outras possam juntamente à ela interagir, a partir de outros contextos, e assim favorecer o desenvolvimento científico no campo do ensino na educação básica.

6 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L., NASCIMENTO, P. R. B. **A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades**, Revista Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, setembro/dezembro de 2007.

ALVES JR, E.D. **Judô: evolução técnica e competição**. João Pessoa: Ed Idéia, 2001.

ALVES-MAZOTTI, A. J. **O método nas ciências sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. In: **Semina - Revista Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina**. v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, out., 1995.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e Reforma Educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2000 (Dissertação de mestrado).

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: Categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEL'VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. **Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate**: Possibilidades, Experiências e Abordagens no Currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006.

DIAS JUNIOR, E. M. **Alienação e estranhamento em Marx e a cultura corporal**. 180 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013

ESCOBAR, M. Depoimento. In: CASTELLANI FILHO, L. et al. Metodologia do ensino da Educação Física. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

ESPARTERO, J. **Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1999.

FALCÃO, J. L. C. Capoeira. In: KUNZ, E. **Didática da educação física I**. Ijuí: Unijuí, 2004.

FREIRE, P. **A Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALATTI, L.; SCAGLIA, J.A.; PAES, R.R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2ed. Campinas: ed. Autores Associados, 2011.

GIMENO SACRISTÁN J. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001/2004**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2008.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas**: contextos e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – FEF, UNICAMP, Campinas, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1994.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

NASCIMENTO, P. R. B. **A capoeira no contexto da escola e da Educação Física**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Ijuí, 2005.

NETO, J. B. A. **A disciplina “luta” no currículo do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso**. Mato Grosso: Educação, Cultura e Sociedade, 2012.

NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no Mundo do Trabalho**: Mediações da regulamentação da profissão. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA JUNIOR, J. L. **Lutas: da pré-história à pós-modernidade**. GEPEF-USP-São Paulo, 2011.

OLIVER, J.C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul. 2000.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas**: ensino fundamental, educação física. Recife, 2008.

PINTO, R.M.N. **Modernidade e nacionalismo no coração do Brasil**: a cidade e a escola (re) inventando o Brasil (1937-1945). Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: setembro. 2015.

PUCINELI, F.A. **Sobre luta, arte marcial e esporte de combate: diálogos**. Monografia (Licenciatura em educação física). FEF, UNICAMP, Campinas, 2004.

RAMIREZ, F. A.; DOPICO, J. A.; IGLESIAS, E. **Requerimientos motrices de la lucha leonesa**. Consideraciones generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Leon: L.Federación Territorial de Lucha, 2000.

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. **Ensaio sobre Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, A. H. da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. São Paulo: Editora Cortez/PUC/SP, 1996 (Ação Educativa).

SOUZA JUNIOR, M. **A história da Educação Física escolar no Brasil**. Refletindo sua inserção como componente curricular. Livro didático 3. Organizadora: Terezinha Petrucia da Nóbrega. - Natal, RN; Paidéia, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. In: Conferencia Mundial sobre a Educação para Todos, 1990.

_____. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

7 - APÊNDICES

7.1 - Produto Educacional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O
CONHECIMENTO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA**

Leonardo Conceição Gonçalves

Produto Educacional obtido a partir da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da linha de pesquisa Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes, sob orientação do Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva.

GOIÂNIA/GO
2016

Caro colega professor/a,

A Educação Física é uma área do conhecimento e uma prática pedagógica imprescindível, onde convergem várias percepções da própria educação, refletindo concepções diferentes do mundo, assinaladas por diversas posições político-filosóficas e que precisam de espaço na formação dos indivíduos.

A escola, por ser um espaço onde circulam aprendizes e trabalhadores, se constitui num ambiente de grande repercussão para novos projetos. Transformá-la em um núcleo promotor de ações inovadoras é uma forma de pô-la a serviço da sociedade.

Daí a colaboração deste trabalho que consiste em oferecer uma estratégia didática para o ensino do conteúdo lutas, embasada em pressupostos metodológicos que se apoiam na formação de sujeitos conscientes e aptos a se manifestarem frente aos diversos temas relacionados a cultura corporal.

Diante das variadas concepções educacionais, a sistematização de uma estratégia de ensino, pode se firmar como um respeitável recurso didático, complementando os materiais tradicionais. É preciso para isso aprender maneiras de partilhar o conhecimento e inúmeros artifícios podem ser úteis neste processo. No entanto, mais relevante que as estratégias é garantir um ambiente favorável, onde as pessoas possam de fato se manifestar e que se mostrem aptas a colaborar com a busca de soluções para a ampliação da verdade científica.

A realidade provocadora da escola pública goianiense instiga pensarmos ações que contribuam para ampliar as já existentes possibilidades de ensino, buscando alternativas pedagógicas que favoreçam a criticidade e a autonomia dos estudantes.

Portanto, a proposta contida neste trabalho pretende ser um instrumento facilitador da prática pedagógica do professor, auxiliando em sugestões didáticas que permitam um ensino proveitoso.

Bom trabalho!

1. Princípios, Concepção e Objetivos para o ensino das lutas

Os princípios desta estratégia didática envolvem as compreensões de escola, dinâmica curricular, formação humana e currículo. Para isso fundamentamo-nos princípios da abordagem crítico-superadora da Educação Física, por perceber que essa perspectiva respalda a maioria dos documentos oficiais das instituições de ensino públicas brasileiras.

Muitos trabalhadores das escolas públicas do município de Goiânia sofrem pelos impedimentos da escassez de material didático, salários irrisórios e desvalorização da profissão. Ainda assim, acreditamos que, através de ações contributivas para a qualificação profissional, a prática pedagógica seja oxigenada para, por conseguinte, construir um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

Assim sendo, o ensino do conteúdo lutas no âmbito da Educação Física, deverá atender, de acordo com o Coletivo de Autores (1992): a relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação do conteúdo às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento.

De acordo com os pressupostos teóricos que estamos adotando para fundamentar esta *estratégia*, os temas da cultura corporal são socialmente construídos e historicamente transmitidos e, portanto, subsidiam as aulas de Educação Física no âmbito da educação básica, constituindo desta forma um conjunto de conhecimentos específicos para esse componente curricular.

Portanto, a Educação Física

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26).

A seguinte proposta de trabalho entende a Educação Física como:

Uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (IDEM, 1992, p. 50)

Assim, a Educação Física apresenta três propriedades fundamentais de reflexão pedagógica: é diagnóstica porque constata e lê os dados da realidade; é também judicativa, uma vez que julga essa constatação a partir de uma ética proveniente de

interesses de determinada classe social e, por fim, é teleológica por que tem um objetivo específico.

Ressaltamos que as aulas de Educação Física devem pressupor os conhecimentos que os alunos já têm sobre os conteúdos a serem trabalhados. Deve ser levado em conta, também, a realidade histórico-social a qual os alunos estão inseridos, para que as aulas proporcionem a estes uma leitura da realidade. Em suma, o conhecimento escolar deverá ser tratado desde sua gênese, permitindo ao aluno entender-se como sujeito histórico capaz de interferir na sociedade

Ao nascer, homens e mulheres são parecidos com os animais do ponto de vista da dependência biológica. Com o passar dos tempos e ao se apropriar das produções culturais, alcançam um desenvolvimento incomparável a qualquer outro ser vivo. Para que isso ocorra é necessário que o homem vá se humanizando. É neste momento que educação e a Educação Física desempenham um papel fundamental. Quanto mais se apropria de diferentes formas de pensar e agir, mais o homem se torna humano.

Por desdobramento reconhecemos que ensinar sobre as lutas propicia possibilidades de socialização de um conteúdo historicamente refutado, uma forma de problematizar para além dos esportes, um elemento a mais no processo de humanização do ser, um ato descontraído e criativo de se movimentar. Não abordar o conteúdo luta, é perder, por exemplo, a oportunidade de pensar o desenvolvimento da sociedade através de recursos.

Assim, justificamos e reconhecemos a luta como conteúdo para ser ensinado nas aulas de Educação Física nas escolas públicas do município de Goiânia.

2. Procedimentos Didático-Pedagógico

Com base nos fundamentos teóricos da abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e na experiência acumulada com o ensino das lutas na escola, a partir da dissertação de mestrado intitulada *Contribuições para o ensino das lutas na Educação Física Escolar no município de Goiânia*, apresentamos, a seguir, a estratégia didático-pedagógica que pode servir de orientação para o ensino das lutas na Educação Física escolar.

Desta forma, as lutas no âmbito da educação básica devem ser tematizadas como produção histórico-cultural, negando toda forma de rendimento máximo com vistas a racionalização da técnica e regulamentação rígida como fim em si mesmo. Os aspectos metodológicos de ensino devem valorizar o coletivo, a solidariedade e o respeito.

O objetivo do ensino estabelecido pelo professor deve relevar as relações sociais permeadas em um contexto coletivo e que propicie ao aluno a uma ampliação da realidade sócio-política-econômica, consolidando laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

Para uma prática pedagógica da Educação Física nos marcos da abordagem crítico-superadora, é necessário atentarmo-nos para algumas breves considerações de natureza didática.

Primeiro, o professor deve estar atento aos objetivos da instituição escolar explícitos no Projeto Pedagógico e as expectativas pretendidas. Poderá organizar seu plano de ensino, a partir da seleção dos conteúdos cuja aprendizagem permitirá o alcance das expectativas de aprendizagem almejadas naquele período letivo. Definidas as expectativas e os conteúdos que serão ensinados, o professor passará à organização das atividades de ensino.

Rompendo com a tradição que atribuía ao ensino da Educação Física uma característica exclusivamente prática, a ação pedagógica pautada na perspectiva que aqui apresentamos amplia o cabedal de possibilidades para a tematização das lutas.

As estratégias didático-pedagógicas para o ensino das lutas seguem a seguinte ordem:

1) Experimentação: consiste em explorar possibilidades situacionais acerca do que se pretende tratar. Deverá admitir como ponto de partida os problemas e as necessidades práticas surgidas no cotidiano, considerando que a partir do fazer gera-se um saber que se apresenta, num primeiro momento, de forma fragmentada e

desarticulada. Esta etapa visa coletar informações acerca do patrimônio da cultura corporal presente no mundo dos estudantes. O diagnóstico deverá identificar o repertório das manifestações que os alunos conhecem e praticam ou já praticaram, bem como aquelas que, mesmo distantes, compõe o acervo de informações do grupo. Não se trata de verbalizar “sobre”, mas de vivenciar e refletir “com”.

Questões norteadoras: Quem já praticou ou pratica algum tipo de luta? Ao falarmos sobre que são lutas? O ser humano sempre lutou?

Sugestão de atividades: a) pesquisa de campo para visitar os locais de prática existentes no entorno escolar; b) exibição de vídeos - ou trechos de vídeos - das modalidades de lutas.

2) Problematização: é o momento da discussão das ideias e conceitos advindos da experimentação. Consiste em perceber as questões que precisam ser resolvidas em nível racional de entendimento, no âmbito da experimentação corporal em questão e identificar que conhecimento é necessário dominar. Na problematização instala-se a dúvida e a pergunta como princípios e como métodos de conhecimento. Nesse sentido, são levantados pontos-chaves que servem como elementos balizadores em torno dos quais devem acontecer as argumentações. O senso comum vai sendo substituído por explicações convincentes e mais elaboradas.

Questões norteadoras: Luta é sinônimo de violência? Luta é uma manifestação esportiva puramente masculina? O que diferencia o ato de lutar do ato de brigar? Por que lutamos? Contra quem ou contra o que lutar?

Sugestão de atividades: a) Jogos de luta (jogos de esquivar, jogos de imobilizar, jogos de conquistar território e jogos de desequilibrar)

3) Instrumentalização - nessa etapa construiremos respostas mais elaboradas para os problemas identificados, a partir da apresentação por parte do professor (mas não somente dele como também dos próprios estudantes), de subsídios diversos que mobilizem e ampliem o entendimento sobre as lutas.

Nessa perspectiva, a instrumentalização deve ser praticada a fim de produzir mudanças concretas. A finalidade não é simplesmente interpretar determinados fatos ou ideias e relacionados às lutas, mas questioná-los, superá-los ou até mesmo, não admiti-los.

Enfim, a teoria deve também ser experimentada para que não engesse a prática. Se a prática tem um sentido estritamente utilitário, a teoria se faz absolutamente desnecessária.

A instrumentalização se insere no processo como estratégia de ampliação em extensão e profundidade sobre o entendimento das lutas, evitando o pragmatismo, que reduz o verdadeiro ao útil. O professor deve indicar a busca pelo conhecimento nas mais diversas fontes disponíveis (livros, revistas, jornais, internet, etc.). Importante salientar que os principais elementos evidenciados na etapa da problematização devem servir para orientar a instrumentalização.

Questões norteadoras: Quais são as lutas de curta/média/longa distância? Quais são as características das lutas de curta/média/longa distância? Quais as técnicas, o histórico, as vestimentas e os países em que as lutas (modalidades específicas) são praticadas?

Sugestão de atividades: a) jogos de luta fundamentados a partir das distâncias existentes entre os oponentes e ações empregadas em cada uma dessas distâncias. A saber: curta distância (desequilibrar, rolar, projetar, cair), média distância (tocar, golpear com mãos, braços, pernas, pés, etc.) e longa distância (Tocar intermediado por implementos e manipular implemento).

Observação: com vistas a não perder a especificidade das lutas, sugerimos que cada professor escolha, em consonância com o universo da turma onde esteja lecionando o conteúdo, ao menos duas modalidades de lutas para aprofundamento dos estudos.

4) Reconstrução Coletiva do Conhecimento - Consiste na manifestação do compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido. Destina-se, em especial, à sistematização coletiva do conhecimento e sua apropriação crítica e controle por parte dos estudantes envolvidos no processo.

A reconstrução coletiva do conhecimento corresponde ao retorno à prática social, em outro nível de compreensão. Constitui-se num momento efetiva apreensão dos instrumentos culturais.

Questões norteadoras: onde é possível vivenciar uma determinada luta? O que é necessário para usufruir desse elemento da cultura corporal? Quais são as

possíveis relações das lutas com outros espaços sociais? Quais as vantagens e os inconvenientes em optar por aprender uma determinada luta?

Sugestão de atividades: a) Confeção de um mural com registros (fotos) dos experimentados e impressões gerais sobre as aulas de luta; b) festival de lutas (os estudantes devem apresentar, através da encenação, o desenvolvimento de uma determinada luta.

3 - Considerações Finais sobre o Produto Educacional

Esta proposta de estratégia didático-pedagógica apresentou-se como possibilidade de conjugar ações metodológicas alternativas à racionalidade técnica instrumental tão predominante no ensino das lutas no âmbito da Educação Física escolar.

Esperamos com esta iniciativa ampliar as alternativas de tratamento do conteúdo lutas para além do ensino performático.

As ações que desenvolvemos durante a pesquisa que motivou a construção deste produto educacional evidenciaram a importância dessa modalidade de mestrado para a produção/democratização do conhecimento, à medida que sinalizou para a própria sala de aula como local de intervenção da pesquisa. Isso possibilitou questionarmos práticas de ensino ultrapassadas ainda presentes no sistema educacional brasileiro.

Taticamente esta proposta previu o melhoramento do ato de ensinar sobre as lutas e para tanto lançou mão de ações coletivas de caráter prático-reflexivo. Aquele que se dispuser a experimentá-la deverá fazê-lo em conjunta atuação com os demais membros da comunidade escolar e referenciado a partir do projeto pedagógico da própria instituição.

No âmbito da cultura corporal esta proposta consolidou maneiras de ensinar sobre as lutas que, ao problematizar a competição, o recorde e a hierarquização, o fizeram evidenciando o lúdico, a instabilidade, enfim, as outras variadas possibilidades do de ensinar. Concebemos, portanto, que o ensino das lutas contribui para, assim como tantos outros conteúdos, promover uma educação para a transformação (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Portanto, destacamos que as contribuições descritas nesta proposta não devem ser entendidas como um manual prescritivo. Esperamos que sirva como referência para a construção de possibilidades didático-pedagógicas para o trato com o conhecimento das lutas e valorizem o que é essencial nesse processo: a prática pedagógica.

E assim finalizamos esperando a possibilidade de que outras propostas possam juntamente à esta interagir, a partir de outros contextos, e assim favorecer o desenvolvimento científico no campo do ensino na educação básica.

7.2 - Instrumento de pesquisa

Estamos desenvolvendo um estudo sobre o ensino das Lutas nas aulas de Educação Física escolar, para o qual contamos com sua colaboração. Nesse sentido, sua contribuição será de grande importância. Esclarecemos que não precisa se identificar e informamos ainda que nos resultados dos estudos não se será realizada nenhuma referência nominal à sua pessoa.

1- Responda as perguntas abaixo. Lembramos que sua resposta não será julgada como certa ou errada.

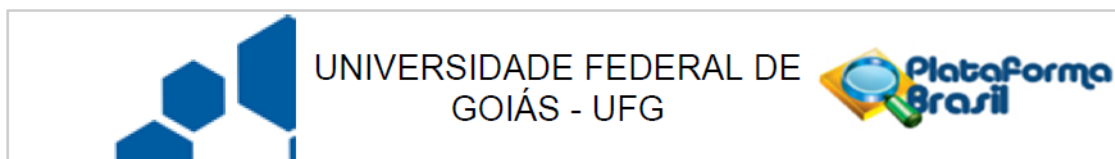
a) Em sua opinião quais os principais elementos que dificultam ou inviabilizam a presença das lutas no contexto da Educação Física escolar.

b) Você conhece ou já desenvolveu experiências exitosas relacionadas com o ensino das lutas nas aulas de Educação Física? Comente a respeito.

c) Em sua opinião quais procedimentos teórico-metodológicos poderiam potencializar o ensino acerca do fenômeno das lutas nas aulas de Educação Física escolar?

8 - ANEXO

8.1 - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O CONHECIMENTO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

Pesquisador: Leonardo Conceição Gonçalves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44337815.1.0000.5083

Instituição Proponente: CEPAE / UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.145.070

Data da Relatoria: 06/07/2015

Apresentação do Projeto:

Em suas formas originais ou adaptadas, as lutas estão presentes nos clubes e academias, nas revistas especializadas, nas competições esportivas transmitidas pelas redes de televisão, nos jogos de videogame, no ambiente escolar, entre outros. Acontece que nem sempre a população tem contato adequado com as diversas formas de lutas na sociedade. Estas foram, em boa medida, transformadas em mercadoria pela cultura globalizada, privilegiando a competição exacerbada, o vencer a qualquer custo e a supremacia dos mais fortes sobre os mais fracos. O trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar deve superar análises mecânicas impregnadas de visões ingênuas, metafísicas e acríticas. Deve levar em consideração a concreticidade, a radicalidade, a rigorosidade, a reflexão de conjunto, a objetividade, a especificidade e a flexibilidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Desta forma, este projeto de pesquisa almeja contribuir com a produção de subsídios teórico-metodológicos acerca do ensino do conteúdo Lutas nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que a diversificação dos conteúdos da Educação Física escolar no Brasil ainda são muito restrito ao campo do esporte, dos jogos e da ginástica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

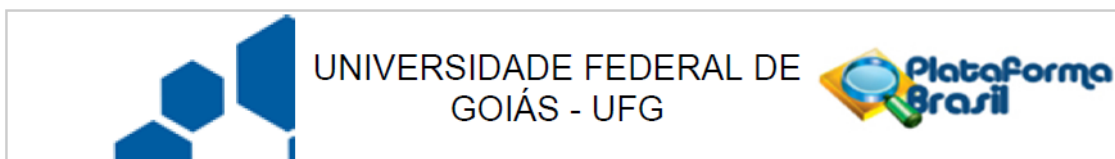
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.145.070

Contribuir com a construção de elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar a partir da análise e diagnóstico das experiências desenvolvidas nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Goiânia, colaborando para a elevação da qualidade da educação básica na região na medida em que se articula a universidade e o sistema de ensino, com vistas à deflagração de ações voltadas ao aperfeiçoamento das práticas de ensino mais avançadas e comprometidas com a transformação social.

Objetivo Secundário:

Compreender e apresentar quais são os principais elementos que dificultam ou inviabilizam a presença das lutas no contexto da Educação Física escolar, assim como se há experiências exitosas relacionados com o trato do conhecimento das lutas nas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Possibilidade de danos à dimensão intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano nas etapas de entrevista da pesquisa e no seminário de pesquisa-ação.

Benefícios:

Contribuir para o melhor equacionamento de problemas significativos da prática social, e por extensão, da prática pedagógica, bem como, possibilitar uma tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos, com vistas à transformação da própria realidade pesquisada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta um delineamento relevante, o qual pode contribuir para o desenvolvimento do conteúdo das lutas na educação física escolar. Apresenta critérios de inclusão e exclusão bem definidos. Tem previsão de início da coleta de dados a partir de julho de 2015 e orçamento de R\$112,00 o qual vai ficar a cargo do pesquisador responsável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão anexados na plataforma. Constan os seguintes arquivos:

Informações Básicas do Projeto (PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 472432.pdf)

Folha de Rosto (FOLHA DE ROSTO.pdf); TCLE - (Modelo de Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido TCLE.pdf); Outros (TERMO DE COMPROMISSO.pdf); Outros (INSTRUMENTO DE

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

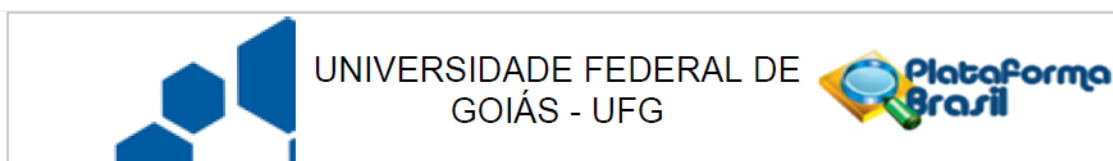
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.145.070

PESQUISA.pdf); Outros (Termo de Anuência.pdf); Projeto Detalhado (Projeto Mestrado CEPAE.pdf)

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após o atendimento das pendência anteriormente emitidas e uma vez que todas foram atendidas, somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para 25/01/2016.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com