
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LUTAS X ARTES MARCIAIS E CURRÍCULO:
COMBATES E DEBATES NA BNCC**

PEDRO PRATES FERREIRA DE LIMA CANTANHEDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LUTAS X ARTES MARCIAIS E CURRÍCULO:
COMBATES E DEBATES NA BNCC**

PEDRO PRATES FERREIRA DE LIMA CANTANHEDE

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Antonia Ramos de Azevedo

C229I Cantanhede, Pedro Prates Ferreira de Lima
Lutas x artes marciais e currículo: : combates e debates na
BNCC / Pedro Prates Ferreira de Lima Cantanhede. -- Rio
Claro, 2022
138 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Educação. 2. Currículos. 3. Educação Física (Ensino
Fundamental). 4. Artes Marciais. 5. Luta corporal. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LUTAS X ARTES MARCIAIS E CURRÍCULO: COMBATES E DEBATES NA BNCC

AUTOR: PEDRO PRATES FERREIRA DE LIMA CANTANHEDE

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. CARLOS JOSE MARTINS (Participação Virtual) 
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. LIGIA BUENO ZANGALI CARRASCO (Participação Virtual)
Escola Municipal Ephraim Ribeiro dos Santos / Prefeitura Municipal de Rio Claro - SP

Rio Claro, 26 de fevereiro de 2021

RESUMO

O conteúdo de Lutas, Modalidades Esportivas de Combate e Artes Marciais, apesar de fazer parte dos currículos brasileiros há tempos, ainda é considerado tabu entre muitos dos professores de Educação Física Escolar. Deste modo é de suma importância pesquisas que busquem compreender a relação estabelecida entre currículo, escola e a temática, de modo a encontrar ações concretas que contribuam para a prática docente na escola. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar em que medida o conteúdo de Lutas é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, contrapondo-o com o conceito e prática acerca das Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate. Para a realização desta Pesquisa Documental, será investigada a BNCC, como fonte primária de dados, sendo utilizada para a análise dos dados a metodologia de Análise de Conteúdo, constituindo assim uma pesquisa de caráter qualitativo.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física Escolar. Lutas. Artes Marciais

ABSTRACT

The content of Combat Sports Modalities and Martial Arts, despite being part of Brazilian curriculum for some time, is still considered taboo among many of the Physical Education Teachers at School. Thus, research that seeks to understand the relationship established between curriculum, school and the theme is extremely important, in order to find concrete actions that contribute to teaching that practice at school. Therefore, the present research aims to analyze what the extent of Combat Sports is proposed by the National Common Curricular Base (BNCC) for Elementary Education, contrasting it with the concept and practice about Martial Arts and Combat Sports Modalities. In order to carry out this Documentary Research, BNCC will be investigated, as the primary source of data, and the Content Analysis methodology will be used for data analysis, thus constituting a qualitative research.

Keywords: Curriculum. School Physical Education. Combat Sports. Martial Arts.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha esposa, Vanessa Landim, por ter estado ao meu lado nessa jornada, me apoiado, incentivado e sido minha inspiração durante todo esse tempo! Sempre, sempre e sempre! Obrigado por tudo, meu amor!

Agradeço meus filhotes por todo o tempo que passamos juntos e por cada instante que me fizeram ver que a vida é feita de pequenos momentos!

Agradeço minha família, à qual me acompanhou desde o início. Minha mãe pela confiança, meu pai pela resistência, meu tio pela alegria e meu irmão pela parceria.

Agradeço minha orientadora do coração, Maria Antonia, por ter me acolhido, acreditado e encarado junto esse desafio. Você é f _ _ _!

Agradeço ao Professor Carlos e à Lígia por todo o carinho, preocupação e contribuição comigo e com o presente trabalho!

Agradeço meus companheiros de armas que sempre me fizeram refletir e buscar mais da Arte.

Agradeço por fim aos Deuses pela oportunidade de tudo ter ocorrido da forma que se fez.

*“Não rebrilha tudo que é ouro,
Nem perdidos estão os que vagam;
Não fenece o antigo tesouro,
Nem geadas raízes apagam.*

*Das cinzas um fogo renasce,
Uma luz das sombras virá;
A espada partida refaz-se,
O sem-coroa outra vez reinará.”*

(Tolkien, 2020 - Bilbo durante o Conselho de Elrond)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico na Plataforma SciELO_____	14
Quadro 2 – Levantamento Bibliográfico no Portal de Periódicos CAPES_____	15
Quadro 3 – Linha do Tempo da construção da BNCC_____	38
Quadro 4 – Síntese das concepções de ensino, aprendizagem e formação na BNCC_____	78
Quadro 5 – Síntese das concepções de Educação Física na BNCC_____	86
Quadro 6 – Síntese das concepções de Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate na BNCC_____	98
Quadro 7 - Disposição dos Conteúdos de Lutas e suas Habilidades para o Ensino Fundamental_____	106
Quadro 8 – Síntese das propostas de trabalho pedagógico na BNCC_____	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Escola e os territórios de suas fronteiras_____	22
Figura 2 – Tríade do Combate_____	53
Figura 3 – Disposição do Sistema de Classificação dos Jogos e Esportes (CAI) segundo Parlebas (1988)_____	61
Figura 4 – Alocação das Práticas Corporais de Combate dentro do CAI de Parlebas (1988)_____	62
Figuras 5 e 6 - Competição de Kyudo_____	63
Figura 7 – Duelo de HMB (<i>Historical Medieval Battles</i>)_____	64
Figura 8 – Combate Coletivo de HMB (<i>Historical Medieval Battles</i>)_____	64
Figura 9 – Disposição do Sistema de Classificação dos Jogos e Esportes de Parlebas (1988) apenas com Manifestações Corporais de Combate_____	66
Figura 10 – Trabalho Pedagógico_____	69
Figura 11 – Síntese da Análise Sobre as Concepções de Ensino, Aprendizagem e Formação_____	86
Figura 12 – Síntese da Análise Sobre as Concepções de Educação Física_____	97
Figura 13 – Síntese da Análise Sobre as Concepções de Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate_____	111
Figura 14 – Síntese da Análise Sobre o Trabalho Pedagógico_____	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CONAE - Conferência Nacional de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica

HMB - Historical Medieval Battles

L/AM/MEC - Lutas/Artes Marciais/Modalidades Esportivas de Combate

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MMA - *Mixed Martial Arts*

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNFEM - Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 Introdução	12
2 Metodologia: Caminhos, percursos e percalços	21
3 Currículo: Cogito, ergo curriculum	28
3.1 A caminho da Base	36
3.1.1 A Base Nacional Comum Curricular	36
4 Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate: Afinal, que briga é essa?	44
5 Lutas na Escola: o papel da Educação Física Escolar	57
5.1 De dentro para fora ou de fora para dentro?	58
5.2 As Lutas (ou Artes Marciais?) na quadra de aula	70
6 Análise	78
6.1 Sobre as Concepções de Ensino, Aprendizagem e Formação	78
6.2 Sobre a Concepção de Educação Física	86
6.3 Sobre a Concepção de Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate	98
6.4 Sobre o Trabalho Pedagógico	112
7 Considerações Finais	129
Referências	136

1 Introdução

Ao se começar qualquer leitura, talvez nossa primeira preocupação deveria ser quem escreveu aquelas páginas, não para julgarmos ou pré-conceituar o trabalho, mas para compreendermos melhor o contexto no qual a literatura foi concebida. Como ler uma obra do século XX com os olhos da geração pós anos 2000? Como ler uma história que se passa em outra cultura sem se desprender de sua própria? Somos todos humanos, todos terrestres, mas inevitavelmente díspares, pela história, geografia, política, classe social, vivências, afetos e desafetos. Saber de onde o texto vem é a primeira leitura da leitura.

Sendo assim, mais do que necessário me apresentar a vós que me leem. Nascido e crescido no interior paulista, frequentei a escola pública em todas as etapas de minha educação e por ela sou eternamente grato. Durante essa caminhada, sempre me interessei por esportes, tendo achado nos projetos municipais da Secretaria de Esportes e Lazer um espaço de desenvolvimento que me acolheu por muitos anos, em diferentes modalidades. Apesar de sempre ter tido contato com o universo das lutas e Artes Marciais em diferentes lugares, foi num desses projetos que comecei minha jornada no meio marcial, através do Taekwondo. Foram poucos meses de treino, interrompidos pela prefeitura por falta de retorno (lê-se aqui: poucos alunos), fiquei órfão das Artes Marciais por um tempo, mas logo me encontrei em uma nova modalidade: o Método Qwan Ki Do.

O Qwan Ki Do, para aqueles que não o conhecem, é uma Arte Marcial de origem sino-vietnamita, criada em 1981, na França, pelo Grão-Mestre Pham Xuân Tong após anos de estudos em Artes Marciais chinesas, vietnamitas e em Educação Física. Como Arte, o Qwan Ki Do detém parte de seu leque técnico baseado nas concepções mais tradicionais e parte numa perspectiva mais esportiva, contemporânea. As técnicas perpassam por situações de formas, acrobacias, combate esportivo e defesa pessoal, onde fazemos uso de golpes com o punho, cotovelo, joelho, chutes, rasteiras, projeções, técnicas de solo, torções, quedas, rolamentos, tesouras e ainda o manejo de armas medievais tradicionais da China e Vietnam.

É nesta Arte que permaneço até hoje, já passados 12 anos de prática. Impossível olhar para o tema das modalidades de combate sem as lentes que fui colecionando ao longo do tempo. Comecei a praticar em minha cidade natal, dei aula desde meu primeiro ano na prática e quando me mudei para cursar Educação Física levei a Arte Comigo. Me formei Faixa-Preta dentro do Qwan Ki Do, constitui um grupo próprio, o Song Hô Qwan Ki Do (Os Dois Tigres), e pouco tempo depois me formei professor de Educação Física. Hoje me encontro numa posição interessante, professor da educação básica e professor de Arte Marcial, Faixa Preta 1º Dang. Quando o momento de ingressar no programa de pós-graduação chegou, não tive dúvidas do que investigar, duas paixões, a escola e o *tatame*. Se eu vejo necessidade de juntar as duas coisas? Claro! Os esportes de combate e as Artes Marciais têm tudo a ver com a escola.

Seu trabalho em sala tem a possibilidade de abrir portas e janelas para uma infinidade de temas, assim como muitos outros conteúdos da cultura corporal. Podemos falar de racismo, igualdade de gêneros, *fair play*, respeito, regras, trabalhar a concentração, criatividade, expressão corporal, limites do próprio corpo, do corpo do outro, enfim, uma bandeja repleta de suculentas vivências e experiências. Então claro, quando pude, foi isso que fui pesquisar.

Outro fator motivacional para a pesquisa, foi o fato da temática de Lutas ser tão pouco explorada no meio acadêmico. Artes Marciais? Artes Marginais? Pouco se fala sobre o tema, ainda mais na área escolar, e quando discutido, falta-se a voz daqueles que possuem não só o saber da academia, mas da outra academia, do *tatame*, do *kimono*, da roda, do berimbau. Não porque a Universidade ou a escola não se sustentam, mas porque existe um mundo lá fora, um mundo de experiências e saberes que nem sempre cabem nos livros.

Antes de começarmos a análise dos documentos propriamente ditos, era necessário um mapeamento das produções já existentes que realizavam, total ou parcialmente, a interface entre Educação Física Escolar; Lutas, Artes Marciais e/ou Modalidades Esportivas de Combate; e Currículo, de modo a compreender melhor o conhecimento já produzido na área.

O levantamento bibliográfico inicial foi realizado em duas plataformas diferentes, a SciELO e o Portal de Periódicos CAPES/MEC, devido a sua importância no meio acadêmico e por possuírem um grande acervo de pesquisas. Em ambas o resultado foi o mesmo: um baixo número de trabalhos

relacionados à área de L/AM/MEC e um número menor ainda que realizasse a conexão da área com a escola. Durante a investigação, sem limitação de período, um total de apenas 15 produções foram encontradas, sendo 2 artigos científicos, 10 dissertações de Mestrado e 3 teses de Doutorado. Nos dois bancos de dados foram utilizadas as mesmas palavras-chave e combinações de modo a refinar a busca, foram elas “Arte Marcial”, “Artes Marciais”, “Lutas”, “Modalidade Esportiva de Combate”, “Modalidades Esportivas de Combate”, “Esporte de Combate” e “Esportes de Combate”, seguidas das seguintes combinações caso surgissem resultados, AND “Escola” ou AND “Educação Física Escolar”. O termo “Currículo” foi deixado de lado neste levantamento pois os resultados já foram demasiadamente pequenos apenas com o uso dos complementos “Escola” e “Educação Física Escolar”.

A seguir, duas tabelas que planificam melhor essa primeira investigação acerca da temática escolhida:

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico na Plataforma SciELO

SciELO	
Descritores	Resultados
“Arte Marcial”	10
“Arte Marcial” AND “Escola”	Não foram encontrados documentos
“Arte Marcial” AND “Educação Física Escolar”	Não foram encontrados documentos
“Artes Marciais”	55
“Artes Marciais” AND “Escola”	1
“Artes Marciais” AND “Educação Física Escolar”	1
“Lutas”	644
“Lutas” AND “Escola”	44
Análise de Título	1

“Lutas” AND “Educação Física Escolar”	Não foram encontrados documentos
“Modalidade Esportiva de Combate”	1
“Modalidade Esportiva de Combate” AND “Escola”	Não foram encontrados documentos
“Modalidades Esportivas de Combate”	Não foram encontrados documentos
“Esporte de Combate”	Não foram encontrados documentos
“Esportes de Combate”	11
“Esportes de Combate” AND “Escola”	Não foram encontrados documentos
“Esportes de Combate” AND “Educação Física Escolar”	1
Trabalhos relevantes à pesquisa: 2	
<p><u>CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Junho 2015.</u></p> <p><u>RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das Lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. Revista da Educação Física / UEM, Dezembro 2015.</u></p>	

Fonte: Próprio autor

Quadro 2 – Levantamento Bibliográfico no Portal de Periódicos CAPES/MEC

Portal de Periódicos CAPES/MEC	
Descritores	Resultados

“Arte Marcial”	58
“Arte Marcial” AND “Escola”	6
“Arte Marcial” AND “Educação Física Escolar”	Nenhum registro encontrado
“Artes Marciais”	138
“Artes Marciais” AND “Escola”	14
“Artes Marciais” AND “Educação Física Escolar”	2
“Lutas”	4992
“Lutas” AND “Escola”	683
“Lutas” AND “Educação Física Escolar”	35
Análise de Títulos	7
“Esporte de Combate”	15
“Esporte de Combate” AND “Escola”	Nenhum registro encontrado
“Esporte de Combate” AND “Educação Física Escolar”	Nenhum registro encontrado
“Esportes de Combate”	26
“Esportes de Combate” AND “Escola”	Nenhum registro encontrado
“Esportes de Combate” AND “Educação Física Escolar”	Nenhum registro encontrado
“Modalidades Esportivas de Combate”	7
“Modalidades Esportivas de Combate” AND “Escola”	5
Análise de Títulos	Nenhum registro encontrado
“Modalidades Esportivas de Combate” AND “Educação Física Escolar”	Nenhum registro encontrado

“Modalidade Esportiva de Combate”	Nenhum registro encontrado
Trabalhos relevantes à pesquisa: 13	
<p>LIMA, Luzia Mara Silva. Caminhando para uma nova(?) consciência: uma experiência de introdução da Arte Marcial na Educação. 01/02/1999. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.</p> <p>GOMES, Fabio José Cardias. O pulo do gato preto: estudo de três dimensões educacionais das Artes-Caminhos Marciais em uma linhagem de Capoeira Angolana. 01/05/2012. Doutorado em Educação. Universidade De São Paulo, São Paulo.</p> <p>ALMEIDA, Carlo Turk de. O Ensino do Karate Dojinmon como contribuição para a Cidadania: um estudo de caso. 01/11/2012. Profissionalizante em Reabilitação e Inclusão. Instituição de Ensino: Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre.</p> <p>PEDON, Ivo. O ensino do Karatê por meio de jogos e brincadeiras: uma perspectiva cultural. 28/05/2014. Mestrado em Educação Física. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.</p> <p>OLIVEIRA, Lazaro Rocha. Artes Marciais e Educação Física Escolar: por articulações concretas possíveis no ensino. 26/02/2016. Mestrado em Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo, São Paulo.</p> <p>CESANA, Juliana. Práticas Corporais Alternativas e Educação Física: entre a formação e a intervenção. 01/11/2011. Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.</p>	

SEREGATI, Vanderlei. **Práticas tradicionais e não tradicionais em Educação Física: o caso das Artes Marciais.** 01/11/2001. Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

BRANDAO, Pedro Paulo Souza. **Lutas no Currículo da Educação Física no Ensino Fundamental sob o olhar da Diversidade Cultural: experiências na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.** 05/02/2018. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica. Universidade Federal do Pará, Belém.

SO, Marcos Roberto. **Das relações com os saberes das Lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos.** 19/09/2014. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Presidente Prudente, Presidente Prudente.

RIZZO, Marco Antonio Lima. **As apropriações e objetivções do conteúdo Judô nas aulas de Educação Física Escolar.** 01/04/2011. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, Rodolfo Pio Gomes da. **Uma abordagem metodológica para o trato pedagógico da Luta nos cursos de formação de professores de Educação Física.** 28/02/2013. Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

GONCALVES, Leonardo Conceição. **A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento de Lutas na Educação Física Escolar no município de Goiânia.** 26/02/2016. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CUNHA, Leandro Alves da. **Avaliação pelos docentes da inserção da técnica gímnica oriental Lien Ch'i na Educação Física Escolar.** 01/11/2009. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

Com esta primeira relação de dados pudemos ter um panorama melhor da área pretendida. Vale ressaltar que, algumas vezes através de diferentes descritores, tais como “Artes Marciais” AND “Educação Física Escolar” e “Esportes de Combate” AND “Educação Física Escolar”, um mesmo trabalho era encontrado. Com o intuito de reduzir o número de trabalhos para que não houvesse pesquisas repetidas ou que não tivessem relação com o tema deste trabalho, tomamos cuidado de verificar seus títulos e seus resumos, quando necessário.

É interessante observar a discordância de termos presentes na área, em uma tentativa de definir práticas semelhantes ou iguais, demonstrando em determinado nível uma fragmentação do conhecimento produzido acerca de Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate. Outro fato relevante trazido pelo levantamento bibliográfico é o uso do termo Lutas, em ambas as plataformas foi o termo que mais gerou resultados, sendo 644 no SciELO e 4992 nos Periódicos CAPES, porém a grande maioria dos resultados provinham de pesquisas não relacionadas com a área das Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, tais como “Luta de Classes”, Luta dos movimentos sociais, entre outros, evidenciando, talvez, que o termo compreenda pouco das práticas em relação ao termo “Artes Marciais” e “Modalidades Esportivas de Combate”.

Em vista desse mapeamento, a pergunta que nos mobilizou foi: **de que forma o conteúdo de Lutas é constituído e proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental?**

Já sabíamos então para onde deveríamos nos dirigir, desta forma, nosso objetivo geral se constituiu em **analisar em que medida o conteúdo de Lutas é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, contrapondo-o com o conceito e prática acerca das Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate.** Para melhor nos aprofundarmos nessa correlação que vai sendo estabelecida entre currículo, conteúdos e práticas, objetivamos ainda **compreender qual a concepção de Lutas é proposta aos estudantes do Ensino Fundamental através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) correlacionando-a às concepções de Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate; compreender qual a proposta de trabalho docente, com relação ao conteúdo de Lutas no Ensino**

Fundamental, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e **contribuir com reflexões acerca dos conceitos e práticas do conteúdo de Lutas na escola**, visando a melhora dos processos de ensino-aprendizagem.

2 Metodologia: Caminhos, percursos e percalços

Delinear o trabalho acadêmico talvez seja uma das tarefas mais difíceis, de onde partir? Onde chegar? Cada escolha uma sentença e uma renúncia. Ao escolher um tema, um objeto, tendemos a querer esgotar todas as possibilidades dele, queremos realizar uma pesquisa histórica, ao mesmo tempo que resolvemos ir a campo, observar, entrevistar, analisar documentos, em várias escolas, dezenas de participantes, todas as dimensões que nossa criatividade nos permite. Um sonho, de fato, constituir uma pesquisa que possa investigar TODAS as miríades da temática escolhida. Com os pés no chão, devemos escolher um caminho e segui-lo, contar uma história com começo, meio e fim, mesmo que para isso tenhamos de nos desapegar de várias sendas que encontramos durante a jornada.

No nosso caso, muitas alterações aconteceram até chegarmos na estrutura presente de nosso trabalho, a princípio seria realizada uma pesquisa de campo, envolvendo professores de Educação Física atuantes em escolas da rede estadual de São Paulo. Com estes seriam realizadas entrevistas, bem como observação de várias aulas para compreender melhor a relação e o desenvolvimento do conteúdo de Lutas no Ensino Fundamental. Já havia intenção nossa de realizar uma análise documental acerca do Currículo do Estado de São Paulo, porém com o intuito de complementar os dados trazidos pelas entrevistas e observações. Devido à dificuldade de encontrar professores que se encaixassem em nossos requisitos e minha própria dificuldade de realizar as observações, pois minha grade de horários na escola não as permitiu, optamos por uma abordagem muito mais teórica para esta pesquisa, ampliando os documentos analisados e excluindo a pesquisa de campo.

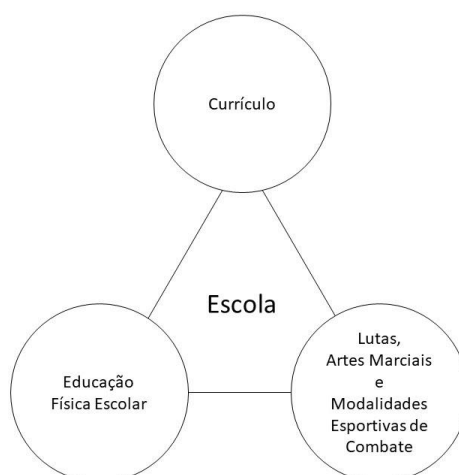
Algumas coisas, porém, não se alteraram de nossas ideias iniciais, como por exemplo o tema. Como já mencionado, as Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate estão presentes em minha vida já há um bom tempo, logo, quando me propus a realizar uma pesquisa na pós-graduação não houve dúvidas quanto a qual elemento investigar. Pelo menos um deles. O segundo elemento também pareceu simples de eleger, a escola. Ou melhor, a Educação Física Escolar. Faltava um elemento para completar essa tríade, foi então que os currículos entraram em jogo. Mas por que as Lutas, Artes Marciais e

Modalidades Esportivas de Combate? Por que dentro da escola? E por que mexer com a área curricular?

Como Correia e Franchini (2010) já haviam sinalizado, a temática das Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate (L/AM/MEC) carecem de pesquisas, sobretudo na área escolar (CORREIA; FRANCHINI, 2010). Quase uma década depois, esperava-se que este quadro fosse um pouco melhor, porém não foi o encontrado durante o levantamento bibliográfico realizado para o início desta pesquisa. Apesar de alguns trabalhos terem sido realizados na área, ela não se desenvolveu tão expressivamente como pudemos atestar através de nossas buscas.

A área curricular pareceu complementar bem o triângulo que foi sendo estabelecido. Os dois principais motivos foram a baixíssima quantidade de produções que abordavam, mesmo que parcialmente, a temática e a necessidade de investigarmos o conteúdo de Lutas sob uma perspectiva ampliada. O distanciamento, uma visão mais ampla de nosso objeto de pesquisa, pôde nos proporcionar um olhar sobre outro aspecto da área, afinal a organização escolar, os conteúdos, o trabalho pedagógico, as áreas de conhecimento, todos estes são orientados por documentos oficiais, hierarquicamente posicionados no topo da pirâmide educacional.

Figura 1 – A Escola e os territórios de suas fronteiras



Fonte: Próprio autor

Tendo estabelecido os três pontos chave deste tripé, ainda nos faltava afunilar um pouco mais nossa investigação. Para isso utilizamos da área curricular para melhor definir o perfil da pesquisa. Primeiramente, estabelecemos qual documento abordar: a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A escolha da BNCC se deu pela sua importância, tanto como documento que baliza a educação brasileira, como por ser o último documento de porte nacional a ser publicado até a data deste trabalho. Delimitando um pouco mais a área a ser pesquisada, optamos por analisar mais profundamente dentro da BNCC o conteúdo de Lutas dentro do proposto para o Ensino Fundamental, pois é dentro deste período que o conteúdo é mais explorado no documento.

Naturalmente, o presente trabalho se trata de uma pesquisa documental de caráter qualitativo, no qual utilizaremos da análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Apesar de impessoal, ou seja, de não trazer necessariamente os pormenores da rotina escolar, ou a voz dos professores, como em muitas pesquisas da área da Educação, a pesquisa sobre documentos pode ser de extrema relevância, pois

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo contexto (LÜDKE, ANDRÉ *apud* GUBA, LINCOLN, 1986, p.39).

Desta forma, investigar um documento, é investigar um período histórico, suas convulsões sociais e as concepções vigentes, concepções estas, neste caso, de educação, escola, docente, estudante, disciplina, currículo, esporte, movimento, Educação Física e, claro, Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate. Mesmo que os documentos não sejam um retrato fiel da realidade, estes são carregados de intenção e ideologia, passíveis de reflexão e crítica.

Para a investigação do documento proposto, realizamos uma Pesquisa Documental. A Pesquisa Documental abrange uma série de conceitos, métodos e possibilidades. Diferentemente do que alguns possam pensar, ela, como o próprio nome diz, se volta especificamente para os documentos, não se caracterizando por uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica com a qual se assemelha, uma vez que ambas utilizam o documento como objeto de investigação. O que as diferencia é a fonte, ou seja, a característica do documento: no primeiro caso, denominam-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico como relatórios de pesquisas ou estudos, memorandos, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários pessoais, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação; no segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema (KRIPKA et al., 2015, p. 59).

Ou seja, a pesquisa documental se debruça sobre os dados brutos em primeira instância, para depois se voltar à bibliografia existente, já a pesquisa bibliográfica busca seus dados no trabalho de outros autores. Como os currículos são parte essencial da constituição do sistema escolar, como documento norteador e legitimador, por si só constituem um campo enorme a ser explorado.

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo (SILVA et al., 2009, p. 4561).

Os documentos possuem ainda algumas características importantes a serem lembradas, eles são constituídos por um ou mais indivíduos com o intuito de comunicar algo. Desde cartas à documentos oficiais do Estado, nenhum se isenta desta função maior. Isso não quer dizer que por serem algo, coisa, são neutros, muito pelo contrário, são carregados da parcialidade de quem os escreve, suas intenções, ideologias, princípios e histórico. Cabe a nós investigá-los, analisá-los, e refletir fortemente.

Tendo em mãos um material tão profícuo à minuciosa investigação, de nada valeria se não passasse por rigorosa e criteriosa análise, por um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p.40). Dividir para conquistar. Tornar, a partir de uma série de técnicas, um material fruto de comunicação em uma planilha de dados mais facilmente manipulável. Manipulável aqui não em um sentido pejorativo, mas no sentido de poder ser trabalhado em conjunto com outros saberes já existentes.

Para este processamento ser realizado, passar a matéria prima para um estágio mais elaborado, Bardin (2009) propõe que haja alguns passos a serem trilhados de acordo com a Análise de Conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p. 121). Essas três fases compreendem o processo de descobrir e organizar os documentos a serem utilizados, estabelecimento de hipótese, objetivos e a exploração e reflexão sobre os dados encontrados.

No método de Análise de Conteúdo, a pré-análise compreende “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e os objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2009, p.121). A segunda fase, denominada de exploração do material nada mais é que “a aplicação sistemática das decisões tomadas” durante a pré-análise (BARDIN, 2009, p. 127). Por último, a fase de tratamento dos resultados objetiva desvendar os dados obtidos, tornando-os significativos à pesquisa proposta. Nesta fase ainda, pode-se estabelecer “quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2009, p. 127). Através destes estágios de análise “o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante (SILVA et al., 2009, p. 4559).

Ao nos depararmos com um montante textual tão grande como o do documento proposto, analisar tudo sem uma categorização torna o trabalho muito mais difícil. Para isso,

As categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da pesquisa, procurando respondê-los. Podem referir-se a situações e contexto, atividades e acontecimentos, relação entre pessoas, comportamentos, opiniões, sentido, valores, perspectivas sobre um problema, métodos e estratégias ou processos (KRIPKA et al., 2015, p. 68).

Ao se categorizar o texto, dividi-lo, buscando atingir os objetivos propostos, a análise se torna mais fácil, pois clarifica-se o documento em questão. Se faz importante saber, ainda, que “a definição de categorias de análise vai sendo modificada ao longo do estudo tanto pelos dados que alimentam a pesquisa quanto pelo referencial teórico, ou seja, não se trata de um processo estanque” (KRIPKA et al., 2015, p. 69). Desta forma, elegemos

quatro categorias para análise da BNCC, com elas pôde-se desenhar um mapa geral e completo acerca dos territórios que nos dispusemos a explorar.

Primeiramente, não há como desenvolver uma análise sobre documentos educacionais, tais como a BNCC, sem investigarmos **quais as concepções de ensino e aprendizagem, bem como as de formação dos estudantes**, propostas pelo documento. Assim, nossa primeira categoria de análise se constitui naturalmente. As concepções trazidas, por qualquer documento que seja, são importantes pois delineiam uma prática, uma ação, no caso dos documentos escolares, uma ação pedagógica. Se parte da constituição do indivíduo quanto cidadão crítico e reflexivo é realizada na escola, seus documentos influenciam diretamente em sua formação. É imprescindível sabermos quais concepções regem o documento.

Como este trabalho trata de um conteúdo específico da área da Educação Física, não poderíamos deixar de analisar **qual a concepção de Educação Física** trazida pela Base. A concepção da área em específico é de extrema importância para a análise do trabalho, pois influencia diretamente as duas próximas categorias. Tendo a área da Educação Física Escolar se desenvolvido e diversificado tanto desde sua introdução nas escolas brasileiras, hoje encontramos um campo frutífero e frutificado de ideias e concepções acerca das práticas escola adentro, desta forma, documentos de grande porte como a BNCC possuem uma concepção específica de Educação Física, demonstrando isso através dos conteúdos propostos e pelas diretrizes gerais do trabalho docente.

Ainda sobre a área de Educação Física, não existindo um padrão rígido para a criação de documentos educacionais, tais como o currículo aqui pesquisado, abre-se a possibilidade de serem criados documentos com diferentes perfis, conteúdos, profundidades e formas organizacionais. Buscamos dentro dessa análise, entender também como se apresentam e se organizam as áreas de conhecimento dentro da BNCC, pois a organização de um documento denota uma lógica estrutural, isto é, uma divisão de áreas de conhecimento, aglutinamentos, hierarquização de conteúdos etc. Essa estruturação demonstra pelas entrelinhas quais disciplinas ou conteúdos são mais valorizados em detrimento a outros, corroborando para entendermos o perfil geral do documento, em comunhão com as demais concepções de educação.

Fazendo jus ao título desta dissertação, a terceira categoria de análise elegida busca elucidar **qual a concepção de Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate** contidas no documento. Como já discutido previamente, o conteúdo de Lutas é um dos desafios da Educação Física Escolar atualmente, desta forma o currículo demonstra ser uma ferramenta importante ao embasar (e de que maneira embasa) as aulas acerca da temática. Assim, como as concepções de educação e educação física delineiam uma série de processos dentro da escola, as concepções sobre o conteúdo de Lutas poderão facilitar ou dificultar o desenvolvimento do tema em questão, seja pela relação de atividades propostas, seja pela falta de clareza ao abordar a temática.

Nossa última categoria de análise visa investigar **qual a proposta de trabalho pedagógico** com relação ao tema trazida pela Base, haja visto que os currículos não são documentos estáticos e mudos, mas que falam e agem através do trabalho pedagógico em sala de aula. Com o que vou trabalhar? Como trabalho isso? Começo por essa ou por esse? Qual meu foco? Qual meu objetivo? Nunca lutei, como se faz?

3 Currículo: Cogito, ergo curriculum

Talvez, tão inerente quanto a necessidade *Sapiens* de explicar tudo, seja nossa necessidade de organização. Independentemente do quão desleixada ou confusa uma pessoa seja, algo em sua existência é organizado, a diferença é apenas de intensidade. Uma agenda de compromissos impecável, ao mesmo tempo em que seu guarda-roupa se finda em inexplicável caos. Um carro de calotas brilhantes, carapaça reluzente e banco de couro hidratado, ao lado de uma escrivaninha que mais parece a passagem de Katrina. Por que seria diferente em nossa biblioteca de saberes?

Pensando de maneira prática e objetiva, nosso conhecimento enquanto humanidade é dividido/organizado, em setores, campos, territórios. Vamos viajar e imaginar um pouco. As técnicas de caça, emboscada, armadilhas, transmitidas aos meninos assim que atingiam maturidade na tribo para empunhar sua própria lança. As meninas, aprendendo a cuidar da prole junto às matriarcas. O filho do camponês aprendendo a arar a terra junto aos bois. O filho do rei, a cavalgar seu corcel. Conhecimento é poder, dizem.

Apesar de ter nascido bem antes, o termo currículo passou a ser usado no campo educacional apenas nos séculos XVI e XVII (MORAES, 2018, p. 24), tendo passado por diferentes concepções até o momento. Dentro das Teorias do Currículo (MORAES *apud* SILVA, 2011, p. 25), ele é dividido em três vertentes: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas, cada uma expondo as facetas do contexto em que foram criadas.

Conforme nos desenvolvemos enquanto sociedade, nos tornamos cada vez mais complexos, assim como nossa gama de conhecimentos. Hoje separamos o conhecimento formal do informal, história da geografia, ensino infantil do ensino fundamental I, do fundamental II, do ensino médio, do curso técnico, da graduação, da pós, *stricto sensu*, *lato sensu*, e por aí vamos todos (ou quase todos?). Antes de prosseguirmos, tenhamos em mente que a organização e a distribuição dos saberes são atos sócio-políticos (LOPES, 2008, p. 210).

As Teorias Tradicionais abrangem mais da metade do Século XX, elas se iniciam com a preocupação do jovem ser preparado para o trabalho e a vida democrática (John Dewey, 1902 - *The Child and the Curriculum*). Durante os

anos 20, influenciadas pelo Taylorismo, o sistema educacional passa a se espelhar cada vez mais nos processos fabris e suas metas de eficiência, tendo ainda como objetivo a formação para o mercado de trabalho (Bobbitt, 1918 - *The Curriculum*). Já nos Anos 40, as teorias de Bobbitt continuam firmes a seus propósitos, ganhando força às teorias de Tyler, expandindo-se dos Estados Unidos para outros países, inclusive o Brasil. O currículo então mostra-se fortemente inflexível e conformativo, onde a atividade educacional expressa-se pelo círculo vicioso (viciante?) de Currículo - Ensino - Instrução - Avaliação (Ralph Tyler, 1949 - *Princípios básicos de currículo e ensino*). A contestação desse sistema educacional e sua forma curricular tecnicista e behaviorista começam nos Anos 60, onde as Teorias Críticas passam a voltar o currículo para uma visão mais social e humana (MORAES *apud* SILVA, 2018, p. 25 - 27).

Os Anos 70 são marcados pela confluência de muitos autores na contestação e superação do então modelo curricular tradicional, dentre eles podemos destacar Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Michael Apple, William Pinar e Michael Young. As críticas realizadas eram tanto voltadas ao currículo propriamente dito, quanto ao próprio modelo econômico vigente. Em todo caso, o currículo passa a ser encarado a partir de seu propósito ideológico dentro do ambiente escolar, sua contribuição para se perpetuar os poderes já instaurados na sociedade, por meio da veiculação de crenças e/ou a priorização de determinadas disciplinas em detrimento à outras (MORAES *apud* SILVA, 2018, p. 27).

Nas décadas posteriores, mesmo com a forte tendência organizacional, burocrática e tecnicista nos Estados Unidos, as Teorias Críticas florescem, conduzindo as discussões para os aspectos sociais da formação por intermédio dos currículos, levando aos questionamentos acerca das minorias e as desigualdades presentes no sistema capitalista. Stuart Hall dá início às Teorias Pós-Críticas já no fim dos Anos 90 com “Identidade cultural e diáspora” (1996) e “A identidade cultural na pós-modernidade” (1998), as quais em conjunção com as Teorias Críticas reverberam até hoje nos estudos curriculares (MORAES *apud* SILVA, 2018, p. 27 - 29).

Todas as teorias do Currículo com as quais trabalhamos influenciam os estudos que possuímos atualmente. É evidente que a questão curricular está associada a uma questão de poder, assim como seu caráter capitalista e reproduzidor cultural

de estruturas sociais. Também é perceptível que o currículo é uma CONSTRUÇÃO social e deste fato obtemos a visão de seu papel formativo. Para além disso, a questão curricular encerra muito mais aspectos do que os que foram trabalhados consistentemente ao longo dos anos; trata-se de uma atividade humana. Trata-se de um lugar/espço/território, um documento, e principalmente, um documento de identidade – identidade da sociedade, das instituições e primordialmente, dos sujeitos (MORAES *apud* SILVA, 2018, p. 29).

Lopes (2008, p. 202-204) utiliza da ideia de biblioteca como metáfora para ilustrarmos o conhecimento humano. Nela, cada indivíduo ou grupo forma sua própria coletânea de volumes, selecionando aqueles que julgam importantes serem lidos pelas novas mentes que os espreitam por entre as estantes. Porém, para que estes possam se deleitar em seu festival de saberes, falta algo, a chave de acesso para suas páginas. Cabe então se estabelecer um conjunto de saberes prévios que viabilizem tais leituras, o letramento específico de cada coleção. Cabe se estabelecer um currículo, um curso, um caminho a ser seguido.

O ideário da biblioteca parece interessante, nostálgico até, mas na era do *feed*, *status* e *notifications* as informações (conhecimento?) de nossa era pós-moderna são encontradas em intenso fluxo constante.

Para garantir o que se entende como desenvolvimento científico-tecnológico, não mais se defende a apropriação de conteúdos científicos. Estes são compreendidos como passíveis de serem acessados em bases de dados variadas, mas facilmente acessíveis pela transformação das informações de nossas bibliotecas em bytes. O foco do ensino-aprendizagem é deslocado para os desempenhos necessários ao processamento e acesso a tais bases de dados (LOPES, 2008, p. 205).

Nada mais de emprestar um livro de cada vez ou passar a tarde nas mesas entre as estantes para ler suas imensas obras, venha logo! Dê um Ctrl+F e pegue logo todos os dados que precisa! Ah, Alexandria...

É interessante pensar que “com a aceleração dos processos de descolecionar, mais forte se faz a certeza de não existirem os livros-base, as bibliotecas fundantes capazes de nos identificar de uma vez por todas, ou pelo menos por um longo período de estabilidade” (LOPES, 2008, p. 206). Seriam as disciplinas, as coleções de tomos, nossos grilhões dentro da caverna? De certo as discussões disciplinares (disciplinadas? Disciplinadoras?) vêm avançando já há tempos, abrangendo mais do que apenas uma visão unilateral ao se tratar de disciplinas. Abordagens multidisciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, (pandisciplinares?), vêm colocando em jogo e em xeque “aquela velha opinião

formada sobre tudo” que impõe conteúdos e saberes divididos em pequenas, hermeticamente seladas, caixinhas.

Frente às caixinhas, ergueu-se a bandeira da interdisciplinaridade, uma tentativa de dizer: “Hey! Já que falamos de coisas semelhantes, que tal falarmos disso juntos?”. E foram mais longe ainda: “Será que o aluno não aprenderia melhor se visse que os diversos conteúdos que lhe são apresentados, na verdade fazem parte de uma coisa só?”. Heresia!

Veiga-Neto (1996, p. 108) receita que contra a fragmentação do conhecimento, desfragmente-se:

É claro que esse é um remédio a ser ministrado via currículo, ou seja, a interdisciplinaridade (num primeiro momento) e, se possível, a transdisciplinaridade (mais adiante) deveriam ser implantadas nas escolas através de mudanças curriculares. Os ganhos esperados eram significativos pois, transcendendo em muito o próprio horizonte imediato dos conteúdos ensinados, essas mudanças levariam as novas gerações a, progressivamente, pensar de maneira diferente, tanto a Ciência como os outros saberes. Isto, por si só, justificava os esforços dispendidos com o movimento interdisciplinar (VEIGA-NETO, 1996, p. 108).

Essa transformação no campo organizacional dos saberes é, para além de estética, prática, ação transformadora. Nesse curso em direção à Terra Prometida, passaríamos por uma crescente fusão entre territórios, das disciplinas isoladas à transdisciplinaridade, passando pela pluridisciplinaridade e pela interdisciplinaridade, respectivamente.

A proposta multidisciplinar é a mais simples em termos de interação entre as diversas disciplinas e a mais comum de ser encontrada nas instituições de ensino. Nela, as disciplinas “se justapõem, mas praticamente não ‘conversam’ entre si” (VEIGA-NETO, 1996, p. 109). A pluridisciplinaridade aumentaria esse “diálogo”, ou seja, as disciplinas “trocariam conhecimentos, experiências, metodologias entre si, isto é, ‘conversariam’ sem, no entanto, chegarem a criar um novo conhecimento fora delas” (VEIGA-NETO, 1996, p. 109). Na interdisciplinaridade, essa interação seria ainda maior, porém haveria a criação de conhecimentos próprios, possibilitada pela relação de duas ou mais disciplinas (VEIGA-NETO, 1996, p. 109). Mesmo sem sabermos se é possível alcançá-la, a transdisciplinaridade nos traz a perspectiva de que as disciplinas se fundiriam de tal forma que “não se conseguiria mais identificar os limites entre as antigas disciplinas” (VEIGA-NETO, 1996, p. 109).

Apesar de suas definições parecerem simples à primeira vista, as disposições-interações entre as disciplinas são muito mais complexas na prática que na teoria. Levando em consideração a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, ambas que possuem um grau mais complexo de correlação entre as disciplinas, o autor Veiga-Neto nos traz algumas reflexões acerca das dificuldades encontradas ao se colocar em prática currículos pautados nessas propostas de trabalho. A primeira delas é referente a impossibilidade de se acabar com uma concepção disciplinar apenas por simples deliberação. Em uma sociedade pautada em saberes disciplinados (VEIGA-NETO *apud* FOUCAULT, 1996, p. 110), não se pode alterar práticas já enraizadas mudando-se apenas nossos documentos oficiais.

A disciplinaridade

é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. As formas como funcionam os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber (a ponto de criar uma inseparabilidade poder-saber), têm implicadas, em si, um saber que se fez necessariamente disciplinar. (VEIGA-NETO, 1996, p.111)

Nossa sociedade contemporânea é embasada em disciplinas e segmentada, supondo que seja possível a fusão de áreas de conhecimentos em detrimento de novas áreas, haveria a possibilidade de constituirmos um campo epistemológico unificado? Evidências apontam que não. Partindo do pressuposto que áreas de conhecimento diferentes possuem paradigmas, linguagem, visão e discursos próprios, e em certas vezes antagônicos, é impossível sua fusão completa, não sem determinados saberes se sobreporem a outros, formando um novo conjunto de saberes, mas sem tomar o lugar de seus predecessores ou representá-los por completo (VEIGA-NETO, 1996, p. 111-112).

A escola, enquanto instituição, também corrobora com a dificuldade em se estabelecer práticas inter-transdisciplinares portões adentro. Isso porque parte de suas práticas, saberes e metodologias “são o resultado de complicados processos culturais e sociais em que entram em jogo representações, estratégias de poder, busca de legitimação, ações de ocultação e dominação etc” (VEIGA-NETO, 1996, p. 112), que reproduzem os arranjos sociais em que está inserida.

a escola - com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens etc. - nos ensina a ser sujeitos autogovernáveis, participando decisivamente na organização e funcionamento do Estado moderno. Tal interpretação faz da escola muito mais do que em geral se pensa dela. Seu papel vai além de ensinar conteúdos, valores e práticas - aspectos ressaltados nas análises funcionalistas. E vai além de inculcar ideologias - aspectos ressaltados nas análises críticas. (VEIGA-NETO, 1996, p. 112-113)

A escola e o Estado estão ligados de maneira muito íntima, gerando e sendo gerado um pelo outro, por isso da dificuldade em constituirmos uma nova visão de mundo e escola por meio de currículos pouco ortodoxos em relação a sua forma organizacional. A instituição escolar caminha como mantenedora do *status quo* ao passo que fomenta a segmentação do conhecimento e inviabiliza a apropriação real deste pelo indivíduo, formando indivíduos autogovernáveis, mas não necessariamente autônomos (VEIGA-NETO, 1996, p. 113-114). Para o sistema é importante que os indivíduos tenham plena ciência de sua função, de seu papel previamente designado que deva ser cumprido, para que saibam seguir seu caminho sem maiores incidentes. Sujeitos desgovernados, que pensem por si só, questionadores, transformadores da realidade, não possuem lugar nas fileiras fabris do mercado.

O currículo atua incisivamente na formação do estudante e, conseqüentemente, na sociedade, detendo em si possibilidades e impossibilidades, ação e não-ação, visibilidades e invisibilidades, pois

desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRISTÁN, p. 20, 2013).

Currículo é sujeito, verbo e advérbio ao mesmo tempo. Ele é, ele faz e diz como fazer. Além de documento norteador, um objeto, ele passa a ser ação quando implementado, refletindo na instituição, na prática pedagógica, gestora e no processo de ensino e aprendizagem. Tomar o currículo como um documento estático e sem valor real é alienar-se, é subestimar uma ferramenta poderosa.

A educação, assim como a área de estudos de currículo, passou por diversas mudanças de concepções ao longo do tempo. Desde sempre os governantes entenderam que saber é poder, logo, a educação “formal” era dada

aos que viriam a desempenhar funções específicas e de alto prestígio dentro da sociedade. Filhos de nobres aprendiam a manejar a espada, enquanto cabia ao plebeu cuidar das plantações. Filhos de médicos renomados cursam medicina, enquanto o filho de João e Maria corta cana. Porém, com o advento tecnológico, as necessidades do mercado de trabalho se tornaram outras. O pobre trabalhador deveria continuar pobre, mas como seria se este não pudesse nem ler o manual da galinha de ouro de seus patrões? Ora, democratizemos a educação.

Educação para todos? Sim e não. Levar a educação básica para a maior parte da população não foi uma ação altruísta por parte dos governantes, mas sim uma manobra em benefício próprio. Indivíduos que não sabem ler, realizar cálculos básicos, trabalhar coletivamente ou tomar decisões (leia-se aqui, proativo e competente), não tem espaço no mercado de trabalho de hoje. Mas também não vamos formar indivíduos críticos, não é mesmo? E se ele entender que se a classe trabalhadora tudo produz, a ela tudo pertence? Vamos dizer que isso é coisa de gente errada.

A estruturação curricular, seja ela em qual for o nível, etapa e/ou modalidade educacional, indicará as áreas de conhecimentos trabalhadas, seus conteúdos e sua forma de trabalho. Isso por si só delinea todo o processo de ensino aprendizagem. O que os alunos aprenderão, o que eles não aprenderão, como eles aprenderão e até onde eles aprenderão. Desta forma, um currículo quadrado, separado por disciplinas aparentemente distintas, sugere uma realidade fragmentada, onde os conhecimentos produzidos na escola parecem não ter utilidade nenhuma fora dela.

Leite (2012) aborda a dificuldade de articulação entre as disciplinas em seu artigo. Para a autora, as formas organizacionais de multi, inter e transdisciplinaridade não se sobrepõem, tomando o lugar umas das outras, mas coexistem de maneira orgânica, hora o trabalho pode ser visto pela disciplina dentro dela mesmo, hora em conjunto com as demais, interagindo com fluidez dependendo da situação de aprendizagem em que o aluno se encontra (LEITE, 2012, p. 88).

Desta forma, as organizações não são mais ou menos importantes ou úteis no processo de ensino-aprendizagem, mas condizem com situações específicas dele. De qualquer modo,

considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário (LEITE, 2012, p. 88).

Ainda sobre a articulação entre as disciplinas e o papel da instituição escolar na sociedade pós-moderna, é importante salientar que ao se ter um currículo que promova maior interação e criação de pontes entre as disciplinas, de modo a constituir uma teia de saberes correlacionados, criam-se oportunidades de uma aprendizagem real e uma formação verdadeiramente autônoma e crítica. Menos muros, mais pontes. Para isso, se fazem necessários “processos de organização e desenvolvimento do currículo que rompam com lógicas etnocêntricas e homogeneizantes, características de uma orientação clássica onde apenas têm lugar os alunos socializados com a cultura escolar” (LEITE, 2012, p. 90).

Retornando a uma das dificuldades apresentadas por Veiga-Neto, a organização e a prática de propostas inter e/ou transdisciplinares não são realizadas apenas por decreto teórico, mas por um conjunto de ações diretas. Leite nos elenca algumas das atuações para que propostas de maior interação entre as disciplinas e os saberes de diferentes áreas sejam consolidadas:

definição e estabelecimento de relações entre conteúdos das disciplinas que constituem os diferentes níveis de ensino; conhecimento dos contextos em que se situa cada escola; cooperação entre docentes, quer da mesma área disciplinar, quer dos que trabalham com os mesmos alunos, quer ainda dos que fazem parte da mesma comunidade educativa; realização de atividades entre a escola e a comunidade; envolvimento das famílias na responsabilização pelo ato de educar e formar as suas crianças e jovens; envolvimento dos alunos nos processos de construção das suas aprendizagens; valorização das experiências de vida e dos quotidianos diversificados; definição de pontos de contacto entre projetos que permitam realizar aprendizagens cognitivas e desenvolver competências de intervenção nas situações com que se convive. E, igualmente muito importante, tudo isto recorrendo a procedimentos democraticamente contratualizados em contratos didáticos (LEITE, 2012, p. 91).

3.1 A caminho da Base

Neste trabalho, o documento em destaque é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), antes, porém, de nos aventurarmos a desvendar os pormenores, as entrelinhas, deste documento norteador é necessário que olhemos para sua formação, seu histórico. Optamos por usar os veículos oficiais de informação, o discurso oficial, para entendermos melhor o processo de constituição do documento e então trazermos algumas análises críticas.

3.1.1 A Base Nacional Comum Curricular

Todo o processo de constituição da BNCC começa com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil no ano de 1988, onde se assegura que pelo

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020)

Fornecendo condições iguais de acesso e permanência do estudante na escola, liberdade deste de aprender e de pensar, tendo em vista o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, sendo garantido o padrão de qualidade (BRASIL, 2020).

Os anos de 1996, 1997 e 1998 são marcados pela criação de vários documentos importantes, culminando no ano 2000 no lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), regulamentando uma base comum em todo o território nacional para a Educação Básica. Em 1997 e 1998 são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a primeira etapa (1º ao 5º ano) e segunda etapa (6º ao 9º ano), respectivamente, do Ensino Fundamental, se tornando referência para a qualidade da Educação. Em 2000 é fechada essa fase de reformas, incluindo o Ensino Médio com o PCNEM (BRASIL, 2020).

Entre 2008 e 2010, é colocado em ação o Programa Currículo em Movimento, visando melhorar a Educação Básica através do desenvolvimento

curricular de todas as etapas de ensino, incluindo a Educação Infantil. Nos anos de 2010 e 2011 são definidas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCNs) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. O Ensino Médio só entraria mais tarde, em 2012. É também no ano de 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), a formulação de um documento expressando a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020).

Em 2012 e 2013 são instituídos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), respectivamente. Em 2014 é regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo 20 metas a serem alcançadas no prazo de uma década (BRASIL, 2020). Entre as metas almejadas estão a universalização da educação em todas as etapas de ensino; alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental; oferecimento de Educação em Tempo Integral em metade das escolas públicas; diminuir os índices de analfabetismo; aumentar o rendimento em avaliações em larga escala; aumentar as matrículas em cursos técnicos de nível médio; valorizar a formação docente através da formação continuada e pós-graduações; e aumentar investimento da Federação na Educação Pública (BRASIL, 2020).

No final de 2014 é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), resultando em documentos sobre propostas e reflexões para a Educação, começando a mobilização para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2015 é publicada a 1ª versão da BNCC, após a reunião de especialistas no I Seminário Interinstitucional e a instituição de uma comissão de elaboração. No mesmo ano, de 2 à 15 de dezembro é realizada uma mobilização nacional das escolas para a discussão do documento.

No dia 3 de maio de 2016 é publicada a segunda versão da BNCC. Ainda no ano de 2016 são realizados Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para o debate acerca da segunda versão publicada. Os debates ocorreram em todos os estados brasileiros, sendo promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em agosto começa a ser redigida a terceira versão da Base (BRASIL, 2020).

A versão final da BNCC é entregue pelo MEC em abril de 2017. Iniciam-se também, as formações e capacitações de professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a adequação de seus respectivos currículos junto à Base. Até então, apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental haviam sido contemplados com a terceira versão do documento. A terceira versão para o Ensino Médio foi entregue em 2018. No mesmo ano, institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Após diversos debates e avaliações sobre o documento, a homologação da BNCC para o Ensino Médio acontece em 14 de dezembro de 2018, contemplando todas as etapas da Educação Básica em um só documento.

Quadro 3 – Linha do Tempo da construção da BNCC

Linha do Tempo da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	
1988	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
1997	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano)
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)
2000	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Instituído o Programa Currículo em Movimento
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Fim do Programa Currículo em Movimento • 28 de março a 01 de abril: Conferência Nacional de Educação (CONAE) • 13 de julho: Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) • Lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

2011	<ul style="list-style-type: none"> • Fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos
2012	<ul style="list-style-type: none"> • 30 de janeiro: Definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio • 04 de julho: Instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)
2014	<ul style="list-style-type: none"> • 25 de junho: Regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE) • 19 a 23 de novembro: 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE)
2015	<ul style="list-style-type: none"> • 17 a 19 de junho: I Seminário Interinstitucional – Instituição da Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular • 16 de setembro: Disponibilizada a 1ª versão da BNCC • 2 a 15 de dezembro: Mobilização em âmbito nacional das escolas para discussão da 1ª versão da BNCC
2016	<ul style="list-style-type: none"> • 03 de maio: Disponibilizada a 2ª versão da BNCC • 23 a 10 de agosto: 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a 2ª versão da BNCC • Agosto: Começa a ser redigida a 3ª versão da BNCC
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Abril: MEC entrega a versão final (das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental) da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) • 20 de dezembro: Homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho

	<ul style="list-style-type: none"> • 22 de dezembro: CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC
2018	<ul style="list-style-type: none"> • 06 de março: Discussão a nível nacional com o objetivo de compreender a implementação da Base na Educação Básica brasileira • 02 de abril: Entrega da versão final da BNCC para o Ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação (CNE) • 05 de abril: Instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) • 02 de agosto: Discussão nacional acerca da BNCC para a etapa do Ensino Médio • 14 de dezembro: Homologada a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares

Fonte: Organização próprio autor, fonte BRASIL, 2020

Para uma análise um pouco mais crítica acerca da Base, apresentamos as contribuições de Neira et al. (2016) para olharmos para além do discurso oficial, para as entrelinhas da Base.

A BNCC, ao menos na sua primeira e segunda versões, foi concebida como um ponto de partida e não um currículo mínimo. Seu intuito era apoiar os sistemas na calibragem das propostas existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico. (NEIRA et al., 2016, p. 32 e 33)

Apesar de sua proposta inicial, onde a Base almeja ser um pontapé inicial para a discussão, reestruturação e melhora da qualidade educacional brasileira, devemos refletir: quanto o documento se aproxima de um “currículo mínimo”? Quanto esse mínimo estipulado para a Educação impacta na prática docente? O

quanto esse documento vem sendo replicado na íntegra ao invés de fomentar currículos singulares e pertinentes aos mais diversos contextos? Tiro pela culatra? Talvez...

Na primeira versão é possível encontrar uma proposta muito mais pautada na diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., trazendo para a Escola uma Educação menos norte-centrada e mais indígena, quilombola e afro-brasileira, quebrando correntes a muito estabelecidas no ambiente escolar (NEIRA et al., 2016, p. 35). Todavia,

Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais (NEIRA et al., 2016, p. 36).

A partir daí a BNCC sofre uma série de mudanças de cunho sociopolítico, recebendo alterações provenientes de diferentes esferas, tais como as consultas públicas realizadas, discussão entre o professorado em seminários, até medidas provisórias como a n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que transformou fortemente o Ensino Médio (NEIRA et al, 2016, p. 36 e 37).

Apesar do esforço de inúmeras pessoas, desde as envolvidas diretamente na produção do documento até aquelas que se reuniram nas escolas por todo o Brasil para discuti-lo e encaminhar sugestões, a BNCC vem recebendo críticas, principalmente dos setores conservadores da nossa sociedade, que ganharam força quando o processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff foi aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016, e reforçado com a decisão do Senado em afastá-la definitivamente no dia 31 de agosto de 2016. No dia 31 de maio de 2016, o desconforto desse grupo com o teor do documento ficou latente por ocasião da realização de um seminário⁵ na Câmara dos Deputados, transmitido simultaneamente pela internet e pelo canal de televisão da instituição. Não foram poucos os parlamentares a pedir a palavra para acusar aquela BNCC de esquerdista e ideológica, solicitando a sua substituição por um outro texto a ser elaborado e submetido à aprovação pelos membros daquela casa (NEIRA et al., 2016, p. 37).

Este episódio nos demonstra parte da influência que a Base sofre até chegar ao seu modelo final, perpassando por grupos que claramente têm uma visão de Educação deturpada, que não veem necessidade da inclusão das minorias no discurso oficial e pior, as considera um ultraje à Escola, à “moral” e aos “bons costumes”. As alterações presentes nas diversas fases da BNCC são

relativas não só aos conteúdos, mas a própria concepção de formação que o documento traz, influenciando de modo contundente aluno, professor e prática pedagógica.

Olhando para o perfil de sujeito que a segunda versão da BNCC pretendia formar, é possível abstrair uma pessoa distinta da projetada em outras propostas curriculares. Tratava-se de alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagiria com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afligem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se. Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC (NEIRA et al., 2016, p. 40)

Entretanto, essas temáticas não são de interesse da classe dominante, podem (e devem) ser deixadas de lado em prol da “real” Educação de qualidade, tecnicista e acrítica, que são base não para a superação de seu estado, mas de alienação e conformidade com suas condições. A BNCC deixa de lado também as possibilidades ligadas à melhora do quadro de formação inicial e continuada para os professores, perdendo a chance de tornar a prática docente menos operária e mais reflexiva, tendo como apoio um documento do porte da Base.

Este ponto estimularia, nas escolas, um exercício constante de reflexão do trabalho docente e mudança curricular, visto que se considera o currículo como um artefato elaborado em circunstâncias singulares, construído e construtor de discursos, linguagens e processos de subjetivação (NEIRA et al., 2016, p. 40).

Infelizmente, a Base esqueceu, ou preferiu esquecer, o papel do professor na Educação, optando por fazer pequeninos apontamentos sem peso real na prática pedagógica, de fato. Não podemos cair no equívoco, porém, de achar que isso é obra do acaso, a não-presença do docente no documento é apenas um dos indícios do esvaziamento que a BNCC traz à Educação brasileira.

[...] sempre que uma política dessa monta é pensada, planejada e colocada em prática, surgem riscos. Um risco é que aquele documento se transformasse num conjunto de conhecimentos obrigatórios a serem trabalhados. Outro, é que ele fosse visto como currículo mínimo, algo que os professores e professoras percorreriam de forma aligeirada e sem uma reflexão mais profunda sobre o que lá estava, sem pensar como ele e sobre o que ele propunha. Seria necessário dar àquele texto outras dimensões para recriá-lo todos os dias em sala de aula. Em vez

de aplicável, deveria ser objeto de estudo. A BNCC havia sido concebida para tornar-se o escudo do professor e da professora; a BNCC era o seu protetor. Quando educador e educadora fossem assediados pelos sistemas apostilados, aviltados pelas avaliações padronizadas e encurralados pelos agentes estranhos que se intrometem na escola e nos currículos todos os dias, poderiam remeter-se à BNCC, confrontar discursos que atacam a educação e repelir os invasores (NEIRA et al., 2016, p. 42).

Lutar contra o *status quo* não deveria nos espantar mais a esta altura do campeonato, o processo de construção e implementação da BNCC é apenas uma amostra, uma faceta, do combate que travamos como professores em prol de uma Educação de qualidade, multicultural, crítica e inclusiva. Pensar que um documento com tal importância passaria despercebido aos olhos da política e do mercado seria uma ingenuidade de nossa parte, pois o sistema a tudo atinge, a tudo cerceia, a tudo devora... É preciso ter clareza da realidade para que enxerguemos nossos passos em meio a essa trilha tortuosa.

4 Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate: Afinal, que briga é essa?

Talvez nada seja mais natural à vida que a luta pela sobrevivência. Desde os menores e mais simples seres, todos perpetuam uma luta diária que remonta à aurora dos tempos. Seja por alimento, território, contra intempéries ou motivos religiosos, os seres vivos travam inúmeras batalhas, nada de novo no *front*. Da mesma forma, a raça humana não poderia ter tomado outro caminho que não o da luta. Da pedra lascada aos octógonos de MMA, o homem vem lutando nos contextos mais diversos, sob os mais diversos pretextos.

Desde o surgimento do homem diversas técnicas de combate foram sendo desenvolvidas, para sua sobrevivência contra as demais espécies ou contra a sua própria. Tudo muito rudimentar a princípio, mas que foi tomando ares mais complexos conforme o *Sapiens* se desenvolvia enquanto ser social. O caçador-coletor se tornou chefe da tribo, fixou seu lar e preparou a terra, logo quis conquistar a tribo vizinha e de passo a passo seu povo passou de dezenas para centenas, milhares e milhões. Da mesma forma, a cultura corporal, bem como as técnicas voltadas para o combate, não permaneceu alheia a todo este desenvolvimento, mas evoluiu junto, moldando e sendo moldada por este processo.

Florence Braunstein (1999), em seu livro "*Penser les Arts Martiaux*", propõe que as Artes Marciais não são "patrimônios monolíticos", estáticos, onde agregam-se novos pedaços, em uma grande bricolagem, mas um conjunto de elementos que existem em consonância, se reorganizando e se desenvolvendo conforme sofrem processos transformadores junto ao homem (BRAUNSTEIN, 1999, p. 28). Ao longo da história, têm-se diversos exemplos de como os processos sociais influenciaram direta ou indiretamente o desenvolvimento das Artes Marciais, Metodologias de Defesa Pessoal e Esportes de Combate.

O desenvolvimento do Karate na ilha de Okinawa é um desses exemplos. Fruto das relações culturais e comerciais entre seus habitantes e a dinastia Ming da China (1372), que possibilitou a entrada do Kempo, Arte Marcial chinesa onde utiliza-se principalmente os punhos para golpear. Nos séculos seguintes, após diversas interdições do porte de armas brancas sobre a população de Okinawa, com o forte contato com o Kempo, surge na confidencialidade uma Arte Marcial própria da ilha japonesa, que daria origem posteriormente ao Karate e seus

diversos estilos, ganhando maior notoriedade durante a ocupação americana em terras nipônicas no pós-guerra (1945-1951). A prática do Kobudo, a utilização de ferramentas agrárias para o combate, data do início do século XVII, mesmo período em que a Arte Marcial própria de Okinawa toma forma (BRAUNSTEIN, 1999, p. 28-29; BRAUNSTEIN, 1999, p. 181-183). Outro exemplo bem conhecido é a própria Capoeira no Brasil, que nasce a partir da interação entre os escravos de origem africana como forma de resistência aos seus senhores (BRAUNSTEIN, 1999, p. 55-56), demonstrando também que as práticas de combate não são desvinculadas do desenvolvimento humano.

Sendo tão importante a interação humana no processo de desenvolvimento das diversas modalidades de combate, faz-se necessária a reflexão de que cada indivíduo ou povo enxerga sua Arte ou Artes estrangeiras sob uma ótica própria, desta forma, aos olhos ocidentais, práticas orientais são desenvolvidas muito diferentemente que em seus países de origem, e vice-versa. Isso é de extrema importância ao se tentar, do ocidente, falar do extremo-oriental, como é o caso do presente trabalho. Conceitos filosóficos, religiosos ou a própria linguagem proveniente do Oriente são atenuados quando determinada modalidade se desenvolve em meio ocidental. Adquire-se um caráter prático, comercial, para elementos culturais complexos; vende-se a imagem do Samurai e as práticas do Zen para empresários, lutas fantásticas para as telas de Hollywood (BRAUNSTEIN, 1999, p. 14). As modalidades de combate seguem o mesmo caminho dos demais elementos importados, tradições são deixadas de lado, conceitos esquecidos e tudo flexibiliza-se perante o ocidente-centrismo. Podemos crer que uma prática globalizada como o Karate, por exemplo, é a mesma em cada canto do mundo?

Logo quando de sua expansão em terras nipônicas, o Karate já passa por diversas mudanças, como podemos observar na leitura dos relatos de Funakoshi, um dos precursores da Arte, a respeito do desenvolvimento dela nas escolas país afora

Com esperança de ver o karate incluído na educação física universal ensinada em nossas escolas públicas, dediquei-me a revisar os katas de modo a simplificá-los o mais possível. Os tempos mudam, o mundo muda e obviamente as artes marciais também devem mudar. O karate que os alunos de segundo grau praticam hoje não é o mesmo que era praticado há dez anos, e

é bem grande a distância que o separa do karate que aprendi quando era criança em Okinawa (FUNAKOSHI, 1975, p. 47).

Mesmo nas aulas próprias de Karate dentro dos clubes já se encontram mudanças claras quando são comparadas as aulas de Funakoshi pai e filho.

Nas aulas de Funakoshi pai a ênfase estava no treino dos kata, visando o pleno desenvolvimento de todos os músculos e reflexos. O treino de luta era baseado na premissa de que um único golpe devia decidir tudo. [...] Funakoshi pai permitia alguns treinos livres de luta, mas só depois que os fundamentos do karate fossem completamente compreendidos. Nas aulas de Funakoshi filho, por outro lado, as posturas eram mais fluidas e direitas para facilitar a velocidade de ataque, e os pontapés de extensão total eram freqüentemente utilizados – elementos valiosos para a contagem de pontos nas competições livres. [...] as coisas já não eram mais as mesmas. Depois da guerra, Funakoshi pai admitiu que tonou-se dolorosamente consciente do quase irreconhecível estado espiritual do karate nos dias de hoje. Então, continuou a enfatizar o treino de kata e a ética do karate, mas suas aulas eram pouco freqüentadas [...]. Os jovens praticantes estavam interessados em competição, em marcar pontos, em movimentos rápidos. (MARTINS; KANASHIRO *apud* STEVENS, 2010, p. 644)

Através destes relatos, podemos ver que mesmo no começo de sua expansão, onde o Karate começava a ganhar visibilidade no meio educacional e como Arte Marcial nos dojo japoneses, variações já eram encontradas, divergências quanto ao conhecimento ensinado, execuções etc. Quando realizamos essa observação, não estamos falando sobre estilos diferentes, esses já eram presentes no Karate desde aquele momento, mas sim de mudanças de conceitos dentro do próprio estilo.

Diversas Artes Marciais com o passar do tempo foram sendo desdobradas em diferentes estilos e/ou federações dentro da mesma Arte, ou seja, é mantida uma mesma raiz de técnicas e conceitos, porém ela é subdividida em grupos distintos. Alguns exemplos são o Karate, com os estilos Shotokan, Goju-ryu, Shito-ryu e Wado-ryu; e o Taekwondo com as federações World Taekwondo Federation (WTF) e International Taekwondo Federation (ITF). De um estilo para outro, ou de uma federação para outra, encontramos diferenças no conjunto de técnicas ensinadas, conceitos, mudanças nas formas, regras esportivas diferenciadas etc., que quando vistas em sua totalidade apresentam muitas semelhanças entre si, mas quando postas sob um olhar mais criterioso se transforma em práticas distintas.

A ocidentalização das práticas nos leva a um outro importante processo na tentativa de entendermos as Artes Marciais que se desenvolvem hoje no mundo, a esportivização das modalidades. A entrada de Artes Marciais Orientais no ocidente se intensificou a partir dos anos 60, tendo tido um aumento muito significativo entre a década de 80 e 90, período no qual cresceram o número de clubes, modalidades e produções cinematográficas com enfoque em artistas marciais e suas fantásticas atuações. Astros como Bruce Lee e Chuck Norris fizeram grande sucesso na década de 70 com filmes de lutas e Artes Marciais, povoando o imaginário popular com homens sobre-humanos graças ao treinamento de Artes orientais. Com a expansão em grande parte das américas e Europa, foram-se formando instituições para regulamentar cada uma das práticas e promover um crescimento organizado das mesmas. A dimensão competitiva das Artes foi promovida em detrimento da busca pelo autoconhecimento, levando a criação de campeonatos de porte cada vez maiores. As Artes Marciais se transformavam em um novo bem de consumo. Um dos últimos "produtos" lançados no mercado foi o Ultimate Fighting Championship (UFC), organização de Mixed Martial Arts (MMA) que atualmente movimentava milhões de dólares ao redor do globo entre produtos, eventos, propaganda etc.

O esporte tal como o conhecemos hoje, bem como o estilo de vida a ele associado não existiram na humanidade desde sempre, como quer fazer crer certa voga que circula entre nós alegando as suas supostas origens na Grécia antiga, um obscurecimento durante a idade média (chamada idade das trevas) e seu vigoroso renascimento no século XIX com o movimento olímpico capitaneado pelo Barão de Coubertin. Contudo, as práticas que precedem o esporte antes de nossa era moderna aparecem quase sempre vinculadas às esferas rituais, religiosas e/ou marciais, bem como comporta um nível de tolerância com a violência totalmente inadmissível para os tempos de hoje. É apenas durante a emergência do mundo moderno, como parte constitutiva fundante de sua cultura, que o esporte surge como esfera autônoma, laica e, doravante, cada vez mais especializada e influente em nossas vidas. (MARTINS; ALTMANN, 2009, p. 1-2)

Essa mudança histórica na qual passamos para a Era Moderna, transformou diferentes facetas da humanidade, de uma forma processual, claro, mas muito contundente. O esporte assim como outros setores foi se adaptando aos novos modelos que vinham sendo instaurados na sociedade moderna. Deixava-se de lado os esportes tradicionais, antigos, para os esportes

modernos. Elias e Dunning dissertaram sobre a temática na década de 80, demarcando as mudanças do campo esportivo em consonância aos processos civilizadores da sociedade.

Para os autores,

A ruptura entre esporte moderno e jogos tradicionais se dá por uma progressiva autonomização do campo esportivo em relação aos outros campos sociais (campo religioso, ritual, etc.). Tal ruptura se expressa na constituição de tempos e espaços específicos próprios às práticas esportivas (campos, estádios, ginásios, velódromos, etc.), em oposição aos jogos tradicionais instalados nos espaços ordinários das atividades cotidianas, subtraídos temporariamente de suas ocupações corriqueiras. (MARTINS; ALTMANN, 2007, p. 2)

Essa formação de um campo mais autônomo possibilitou mais espaço para o desenvolvimento dos esportes quanto área independente, ainda que sofresse alterações de acordo com as mudanças da sociedade em que estava inserida. Desvinculando-se de seus papéis anteriores enquanto atividade festiva, religiosa ou guerreira, os esportes modernos acabaram tomando outras funções na sociedade, se caracterizando por “postular igualdade formal entre jogadores. Para tanto, pressupõe que as propriedades sociais dos participantes sejam temporariamente neutralizadas, dando igualdade de chances aos jogadores” (CARNEIRO, 2013, p. 67), desta forma, todos poderiam competir em pé de igualdade, durante o jogo, não haveria diferença entre nobres e plebeus, por exemplo. Na Modernidade, os esportes saíram dos espaços comuns à outras atividades, como a praça da cidade ou a arena religiosa, “Autonomizado, o esporte moderno criou espaços e tempos próprios: estádios, ginásios, pistas etc.” (CARNEIRO, 2013, p. 68), estabelecendo fronteiras físicas e imaginárias entre a realidade e o mundo esportivo, ainda que os dois se entrelacem.

Outra característica que demonstra a relação entre os esportes e a sociedade é que “sua prática passa a ter um tempo regrado, com temporalidade específica – calendário próprio. Sensível ao mundo social, como às exigências da mídia e ao ritmo de trabalho e de lazer” (CARNEIRO, 2013, p. 68), temos como exemplos as temporadas de jogos que em alguns países duram ano todo e em outros vai do segundo semestre até o fim do primeiro semestre do ano seguinte; os Jogos Olímpicos que são realizados bianualmente e são o ápice do trabalho esportivo de dois longos anos; ou ainda o caso do Vôlei, que por conta de ter conseguido um espaço maior nas mídias televisivas teve que ter suas

regras refeitas para se adequar ao programas de TV. Ao adentrar no sistema do mundo contemporâneo, as Artes Marciais sofrem interferências da lógica imposta assim como os demais esportes, as “Regras estritas e uniformes deixam de estar suscetíveis aos interesses situacionais e às tradições locais. A adoção de regras fixas permite uma prática uniforme e potencialmente universal” (CARNEIRO, 2013, p. 68), fugindo de detalhes culturais específicos para se tornar uma prática expansível.

Além da valorização exacerbada das lutas competitivas e da redução de diversas modalidades a uma prática de caráter apenas esportivo, encontra-se hoje no mercado diversos programas de treinamento que se utilizam dos movimentos provenientes de determinadas modalidades com o único objetivo de aumentar o gasto calórico do praticante em uma sequência de exercícios gímnicos. A problemática que se apresenta não é a da funcionalidade, mas a da descaracterização de determinada modalidade quanto Arte Marcial em prol de certos objetivos. Usa-se por vezes o nome, vestimenta, utensílios, porém com um viés totalmente diferente do original. Na maior parte do tempo, só se ganha espaço no Ocidente aquilo que é visivelmente prático.

Como Correia e Franchini (2010) demonstram em seu artigo, o campo das Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate (L/AM/MEC), possui duas características importantes a serem discutidas: A baixa produção acadêmica acerca da temática e a terminologia utilizada atualmente para designar as diversas práticas. Em seu artigo foram pesquisados 11 periódicos de qualis diferenciados na área de Educação Física, com um recorte temporal de 1998 à 2008. Mesmo com esse espaço de tempo, a pesquisa pôde mostrar quão baixo é a produção científica envolvendo L/AM/MEC, de todos os artigos encontrados, apenas 2,93% abordam o tema, subdividindo-se ainda em diversas áreas da própria Educação Física, tais como Biodinâmica, Treinamento Físico, Administração Esportiva, entre outras (CORREIA; FRANCHINI, 2010). O baixo número de pesquisa na área torna-a relativamente estagnada, o que é preocupante, tendo em vista que L/AM/MEC fazem parte de diversos contextos do movimento humano, desde as competições esportivas à área escolar. Esta última possui ainda menos produções científicas, o que agrava as dificuldades já observadas por diversos autores no tocante à prática pedagógica das

L/AM/MEC no contexto escolar, mesmo sendo um conteúdo obrigatório nas escolas (DARIDO; RUFINO, 2015; OLIVEIRA, 2016).

Antes de nos aprofundarmos mais na origem das Artes Marciais ou nas Lutas como práticas esportivas, é importante discutirmos as terminologias utilizadas hoje para designar a área de Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate. Elas são sinônimas? Servem para demonstrar os mesmos conceitos? Abarcam as mesmas práticas? Nos diversos contextos sociais ou ao se realizar uma pesquisa sobre a área de L/AM/MEC, depara-se com uma grande variedade de terminologias que buscam determinar práticas por vezes semelhantes e por vezes muito distintas. Encontra-se habitualmente o uso dos termos “Lutas”, “Artes Marciais”, “Modalidades Esportivas/Esportes/Desportos de Combate”, “Metodologias/Métodos/Sistemas de Defesa Pessoal”, “Jogos de Oposição/Luta”, sendo o termo “Lutas” o mais empregado e que tem sido utilizado para englobar todas as práticas que apresentam combate, seja esse esportivo, para defesa própria, saúde ou como prática de crescimento pessoal.

Segundo Correia e Franchini (2010), “o termo “Luta” de forma recorrente e dinâmica implica um investimento diversificado de representações e significados, o que por sua vez, lhe confere uma dimensão polissêmica” (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p. 1), sendo possível sua utilização em contextos diferentes, tais como “Luta de Classes”, “Luta por Direitos”, “Luta pela sobrevivência” e, claro, “Luta” quanto um embate físico entre dois ou mais adversários. No “Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa”, o verbete “Luta” é descrito como um combate de caráter esportivo, em que dois adversários desarmados se enfrentam em corpo a corpo; qualquer combate corpo a corpo; batalha ou guerra; oposição firme ou violenta; ou esforço para superar, para vencer obstáculos ou dificuldades (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1203). Os verbetes “Lutador” e do verbo “Lutar”, complementam a ideia de “Luta”, pois “Lutador” é designado como aquele que luta, que se esforça para alcançar um objetivo ou superar dificuldades; que se bate corpo a corpo com um adversário, quanto esportista, a título profissional ou não; ou que é dotado de espírito de luta, que está sempre pronto para defender alguém ou uma causa; e “Lutar” é tido como enfrentar em corpo a corpo um adversário visando obter vitória, como num combate esportivo; fazer uma luta como esporte ou exercício, como por exemplo

lutar Karate; bater-se com ou sem armas, brigar, combater, pelejar, pujar; opor-se à alguém ou grupo com determinação para impor sua supremacia, fazer prevalecer seus interesses, vontades, ideias, etc; ou ainda despender esforços para superar, vencer ou alcançar algo (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1203).

Diferentemente de “Lutas”, o termo “Artes Marciais” é utilizado para designar determinado grupo de práticas corporais guerreiras, onde

a partir de sistemas ou técnicas diversas de combate situadas em diferentes contextos sociais, essas elaborações culturais passam por um autêntico processo de ressignificação, em que a dimensão ética e estética ganham uma expressiva proeminência. Desta forma podemos identificar que a expressão “arte” nos sinaliza para uma demanda expressiva, inventiva, imaginária, lúdica e criativa, como elementos a serem inclusos no processo de construção de certas manifestações antropológicas ligadas ao universo das Artes Marciais. Já o termo marcial, relacionado ao campo mitológico faz alusões à dimensão conflituosa das relações humanas. Assim, temos a inclusão contínua de elementos que ultrapassam as demandas pragmáticas e utilitaristas das formas militares e bélicas de combates (CORREIRA; FRANCHINI, 2010, p. 1-2).

Isoladamente, “Arte” e “Marcial” trazem conotações que hora se aproximam, hora se separam, para Houaiss e Villar, “Arte” em suma é, entre outras coisas, uma habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional; um conjunto de meios e procedimentos através dos quais é possível a obtenção de finalidades práticas ou a produção de objetos, técnica; acervo de normas e conhecimentos indispensáveis ao exercício correto de uma atividade, ofício ou profissão; perfeição, capacidade especial, aptidão, jeito, dom, forma de agir (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 195). Palavra derivada de “Ars”, que em latim significa arte, ciência, teoria, primor, habilidade, propriedade, qualidade, trabalho, entre outros (SILVA; MONTAGNER, 2009, p. 42). Já o termo “Marcial” é mais conciso, relativo a guerra, bélico; relativo a militares ou a guerreiros; inclinado à guerra, belicoso, destemido, resolutivo; que tem ar guerreiro; de Marte, deus romano da guerra (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1244).

O termo Modalidades Esportivas de Combate e suas derivações também é mais restrito a determinadas práticas, sendo

uma configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados em manifestações culturais modernas, orientadas a partir das decodificações propostas pelas instituições esportivas. Aspectos e conceitos como competição, mensuração, aplicação de conceitos

científicos, comparação de resultados, regras e normas codificadas e institucionalizadas, maximização do rendimento corporal e espetacularização da expressão corporal são alguns exemplos dessa transposição moderna de práticas seculares de “combate” (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p. 2).

Para Houaiss e Villar (2009), “Esporte” é uma prática metódica, individual ou coletiva, de jogo ou qualquer atividade que demande exercício físico e destreza, com fins de recreação, manutenção do condicionamento corporal e da saúde e/ou competição (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 822).

O quarto termo utilizado para designar determinadas práticas de combate é “Metodologias/Métodos/Sistemas de Defesa Pessoal”. Apesar deste não ser alvo principal nos estudos acadêmicos da Educação Física, a Defesa Pessoal se faz presente na cultura corporal, possuindo diversas interfaces com as Modalidades Esportivas de Combate e as Artes Marciais. Buscando entender melhor as palavras que constituem o termo, pode-se observar que “Metodologias”, “Métodos” e “Sistemas” são termos que conversam entre si, ao passo que os três são voltados à ordem, organização, lógica e/ou conjunto de elementos, procedimentos, técnicas, normas, princípios dispostos racionalmente de forma a atingir um objetivo (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1284, 1284, 1753-1754). A segunda parte do termo em questão é constituída de duas palavras e refere-se ao ato ou efeito de defender-se, de proteger-se; à capacidade de resistir a ataques; e ao uso de meios moderados e apropriados para repelir agressão ou injúria a si próprio ou a outrem, ou para defender direito próprio ou de terceiros, no caso de legítima defesa (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 605, 1483).

Apesar de não designar modalidades em si, o termo “Jogos de Oposição/Luta” vem sendo utilizado, sobretudo na área da Educação Física Escolar, para distinguir jogos que utilizem sistemas operacionais semelhantes ou iguais às práticas de Modalidades Esportivas de Combate e Artes Marciais, como forma de aproximar o estudante do conteúdo de Lutas na escola.

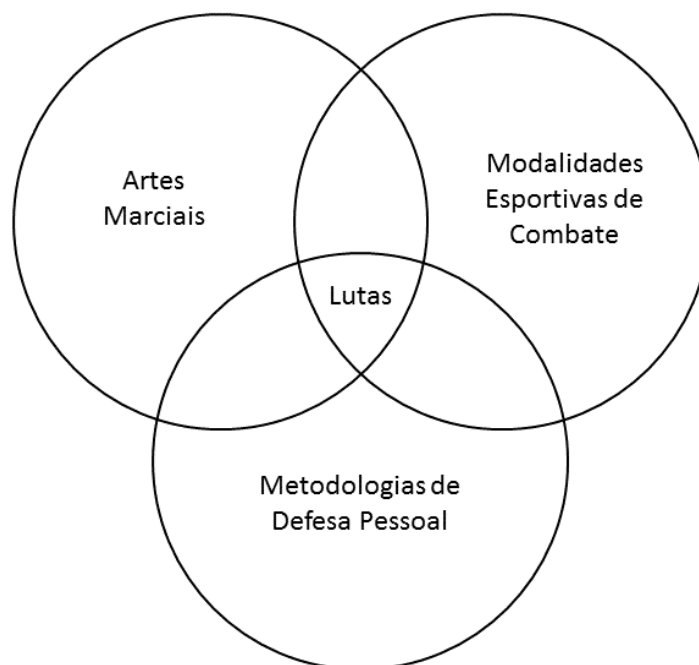
Mais do que diferenças terminológicas, Lutas, Artes Marciais, Modalidades Esportivas de Combate e Metodologias de Defesa Pessoal guardam disparidades com relação ao objetivo de suas práticas. Mesmo que as pessoas busquem-nas com interesses diversos, tais como saúde, lazer, conhecimento técnico etc., cada modalidade guarda em seu cerne uma

concepção de ação, uma *raison d'être*, e isso não pode ser desvinculado de seu viver, pois caso o seja, deixará de sê-lo.

Ao pensar que cada prática possui um objetivo diferente, se torna um equívoco aglutiná-las sob a chancela de “Lutas”, pois o termo não representa com totalidade essas modalidades, pelo contrário, reduz grande parte delas ao mero momento de embate físico entre dois protagonistas. A Luta está presente em todas as modalidades de combate, porém como um elemento de sua prática, uma circunstância, um momento, um acontecimento, tal como Ataques, Defesas, Golpes e Contragolpes, é uma ação a ser realizada, o ato de Lutar. Desta forma, se luta Karate, mas Karate não é apenas Luta.

As Artes Marciais, Modalidades Esportivas de Combate e Metodologias de Defesa Pessoal possuem finalidades diferentes, por mais que diversas de suas práticas sejam semelhantes e sirvam aos mesmos propósitos, formando áreas comuns. As Lutas são um dos elementos que permeiam estas três esferas maiores, um dos pontos de convergência entre as práticas.

Figura 2 – Tríade do Combate



Fonte: Próprio autor

As Artes Marciais, como já discutido de forma breve anteriormente, são mutáveis, desenvolvem-se com o passar das gerações humanas e do nosso desenvolvimento quanto sociedade. Hoje, elas são normalmente aliadas à concepções e estilos de vida próprios, em uma busca muito particular do indivíduo ao autoconhecimento, uma jornada, um caminho. A palavra *Do* em japonês, *Dao* ou *Tao* em chinês, significa caminho, via, não em um sentido utilitarista, como um meio para algo, mas um meio em si, o que importa não é necessariamente o final, mas a jornada que se percorre. Diversas Artes Marciais orientais possuem a terminação *Do*, como por exemplo o *Judo*, Caminho da Suavidade, *Aikido*, Caminho da Harmonia, *Taekwondo*, Caminho dos pés e das Mãos através da Mente, etc., demonstrando por meio de seus nomes parte de sua essência. Kenji Tokitsu nos exemplifica bem a ideia do *Do* dentro do universo das Artes Marciais ao explicar sobre o conceito de *Budo*,

O *Budo* é uma disciplina que integra as técnicas práticas de combate (*Bu*), e **um modo de existência** (*Do*), desenvolvida pelas ordens guerreiras da época feudal japonesa. Ele não é uma simples combinação de dois conceitos, de *Bu* e de *Do*, mas a integração dialética de duas práticas que apresentam elementos contraditórios (BRAUNSTEIN *apud* TOKITSU, p. 44, 1996, tradução do autor, grifo do autor).

São elementos contraditórios pois ao mesmo tempo que há uma prática guerreira, ela é utilizada para se encontrar a paz interior e o equilíbrio com o todo. Essa existência dual pode ser exemplificada também pelo símbolo do *Yin-Yang*, utilizado por grande parte da cultura oriental, que representa a harmonia entre forças opostas, coexistindo em equilíbrio.

O fundador do *Judo*, Jigoro Kano, também contribui para pensarmos a prática das Artes Marciais para além do *Tatame*. Em seu livro “Energia Mental e Física”, Kano propõe que o *Judo* seja interpretado por níveis, sendo eles o nível básico, intermediário e superior. No nível básico o praticante treinaria seu físico, seu ataque e suas defesas, no nível intermediário a mente, ao observar e refletir sua prática, para só então no nível superior cumprir com o objetivo do *Judo*, empregar sua energia física e mental para o desenvolvimento da sociedade (KANO, 2008, p. 81 - 85). Apesar de seus escritos serem voltados para o *Judo* e algumas outras modalidades japonesas, pode-se transportar sua concepção de prática para as demais modalidades, pois refletem o significado por trás das Artes Marciais, o desenvolvimento pessoal. A cultura da qual é proveniente, a

busca pelo desenvolvimento pessoal e o modo de ser e existir são o que diferem as Artes Marciais de Modalidades Esportivas de Combate ou Metodologias de Defesa Pessoal, pois se desvinculadas da sua prática, ela perde seu sentido.

No caso das Modalidades Esportivas de Combate, as práticas são sempre orientadas por regras, com a finalidade de determinar um vencedor. Não existe esporte sem a determinação de regras. Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate possuem várias interfaces, sendo o combate esportivo uma delas, porém ele ocupa uma posição secundária com relação ao desenvolvimento pessoal, se tornando apenas um momento de autoavaliação para o praticante, sem defini-lo a partir da prática esportiva.

Da mesma forma que as Modalidades Esportivas de Combate e as Artes Marciais, as Metodologias de Defesa Pessoal fazem uso do momento de combate como parte do treinamento do praticante, porém com um viés e objetivo diferentes,

A Autodefesa é ensinada ao público em geral para aprender a parar um ataque imprevisto. Ao contrário das Artes Marciais que precisam ser praticadas por um longo tempo antes que você possa tornar suas técnicas funcionais, a autodefesa consiste no conhecimento de algumas técnicas eficazes. Respiração, emoções não são dominadas como nas Artes Marciais, então a energia e o poder da voz são deixados para trás. Finalmente, se as práticas de luta nas Artes Marciais permitem controlar um adversário sem que ele seja seriamente ferido, a Autodefesa visa apenas proteger o indivíduo atacado, independentemente do estado em que o agressor será deixado. (BRAUNSTEIN, 1996, p. 54, tradução nossa)

Apresenta-se claramente um caráter utilitarista e prático nas Metodologias de Defesa Pessoal, o objetivo maior é a proteção do indivíduo que sofre a agressão, independente do quanto isso custe ao agressor. Apesar de em seus treinamentos, as modalidades possuírem regras, em situações reais elas não existem, tudo é válido e permitido para a proteção da vítima, contrariando o que muitas Artes Marciais difundem, a preocupação com si próprio e com o próximo que te ataca.

Ao se pensar os conceitos chave que diferem e assemelham as Artes Marciais das Modalidades Esportivas de Combate e Metodologias de Defesa Pessoal pode-se eleger o objetivo da prática como guia para enquadrá-la nessas categorias: As Artes Marciais possuem como objetivo o crescimento pessoal do praticante e não podem ser desvinculadas de seus conceitos filosóficos e

culturais; Modalidades Esportivas de Combate são organizadas a partir de regras que ditam o que se pode ou não ser feito em sua prática como meio para se eleger um vencedor; e as Metodologias de Defesa Pessoal tem como objetivo a proteção da vítima em caso de agressão através de uma gama de técnicas reduzidas e práticas.

5 Lutas na Escola: o papel da Educação Física Escolar

A área da Educação Física Escolar veio se transformando com o passar do tempo, agregando diferentes conteúdos ao rol de suas atividades, modificando-se junto à sociedade ao seu redor. No Brasil, ela se modificou muito desde o século passado, recebendo enfoques diferentes de acordo com as necessidades e interesses da época. Três fases marcam bem a trajetória da Educação Física Escolar brasileira: a dos conteúdos gímnicos, influenciados pelo exército atuante nas grandes guerras do século XX e por certos interesses eugenistas da classe dominadora; a segunda fase, pautada no movimento de fortalecimento do esporte como identidade do povo brasileiro, se dá quase às portas da Ditadura Militar e perdura até os anos 80, caracterizando-se pelos esportes como conteúdo e o ensino de gestos técnicos como objetivo principal das aulas; e por fim, a fase em que nos encontramos, com uma pluralidade muito maior de linhas, tendências, cada qual com enfoques e objetivos próprios, mas sem a preocupação anterior do ensino do movimento pelo movimento, ele torna-se meio para o desenvolvimento do pensamento crítico, da melhora da saúde e/ou da autonomia do indivíduo. O mesmo acontece com o esporte como tema central e único das aulas, adota-se uma visão mais ampla sobre o conhecimento referente aos movimentos humanos,

Mediante contribuições da sociologia, antropologia, história, filosofia, política, semiótica e, mais recentemente, dos estudos culturais, a antiga preocupação com a aprendizagem dos movimentos foi substituída pela tematização da cultura corporal. De forma bastante sintética, a cultura corporal é uma parcela da cultura mais ampla que abarca todos os conhecimentos e representações relativos às práticas corporais. (NEIRA, 2014, p. 16)

Decorrente a essas mudanças de paradigmas, tanto as tendências, quanto as teorias foram se voltando para uma visão mais ampla da Educação Física, abrangendo não só o “saber fazer” na quadra, mas também questões sociais, culturais, da saúde, do lazer e do bem-estar em geral.

É importante adiantar aqui que Teorias não são Tendências, elas as complementam. As Tendências na Educação Física Escolar, tais como a Crítico-Superadora e a Saúde Renovada, possuem um grande conjunto de conhecimentos que vão orientar todo o trabalho pedagógico, o enfoque aos

conteúdos, de que forma eles serão desenvolvidos e, sobretudo, qual o papel da Educação Física na Educação. As Teorias também oferecem formas variadas de se enxergar a Educação Física Escolar e seus conteúdos, porém elas não constituem uma Tendência por si só. Elas não almejam determinado objetivo através da Educação Física, apenas oferecem subsídios diferentes para que as Tendências cumpram suas propostas. Desta forma, diferentes Teorias podem ser utilizadas dentro de uma mesma Tendência.

Antes de avançarmos um pouco mais na discussão do trabalho da Educação Física desenvolvido no ambiente escolar, propomos a seguir uma problematização de duas teorias que têm estado em voga nos últimos tempos, a Praxiologia Motriz e a Cultura Corporal de Movimento.

5.1 De dentro para fora ou de fora para dentro?

Na organização e desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar há diversas teorias que visam aprimorar os processos de ensino-aprendizagem e a compreensão do movimento humano, como dito anteriormente, iremos nos ater agora a duas, não porque sejam mais importantes, mas porque se utilizam de duas lógicas distintas. Falaremos a seguir da Praxiologia Motriz e da Cultura Corporal de Movimento.

Quando trazemos a ideia de que estes dois instrumentos sejam opostos, distintos, não estamos dizendo que o são inteiramente, ou que um anule o outro, mas que se utilizam de lógicas diferentes, caminhos diferentes, para a compreensão dos conteúdos. Enquanto a Praxiologia Motriz pretende nos auxiliar a entender uma manifestação do movimento olhando primeiramente para sua menor parcela para ao final se chegar ao todo, a Cultura Corporal de Movimento em primeira instância olha para o todo, para posteriormente enxergar seus pormenores. Caminhos alternativos para a compreensão.

A Praxiologia Motriz, criada por Pierre Parlebas (1988), visa organizar as manifestações corporais de forma a facilitar seu entendimento e melhor orientar seu trabalho, sobretudo na área escolar. Através de uma série de classificações é possível agrupar determinadas manifestações e separar outras, buscando o desenvolvimento de elementos semelhantes como forma de se compreender as manifestações como um todo, pois

“O ponto de partida da teoria da ação motriz consiste em estudar e entender a essência dos jogos e esportes, independentemente de seus atores ou contexto. É como o conhecimento das notas musicais que norteia e dá rumo ao ensino da música” (RIBAS, 2005, p. 103)

Nesta mesma linha de pensamento, para compreendermos uma manifestação corporal devemos esmiuçá-la até chegarmos em sua menor parcela, aos movimentos primários de determinados Esportes, Danças, Jogos etc. Esses movimentos primários, ou “Comportamentos Motores” na teoria de Parlebas, aliados à lógica interna das práticas, ou seja, seus mecanismos de funcionamento, nos ofereceriam uma base sólida para compreendermos a essência daquela manifestação corporal e então avançarmos para uma visão mais ampla dela, sua construção histórica, seus interesses econômicos, sociais, etc., formando, na concepção do autor, as “Conduas Motrizes”. Desta forma, a Educação Física Escolar é entendida por Parlebas como “um campo da **pedagogia das condutas motrizes**, ou seja, uma prática de intervenção que exerce influência sobre as condutas motrizes dos participantes em função das normas educativas implícitas ou explícitas (RIBAS *apud* PARLEBAS, 2005; p. 104, grifo nosso).

A visão organizacional dos Esportes e outras manifestações do corpo através das lentes da Praxiologia Motriz auxilia-nos a superar, dentre outras coisas, o trabalho com os movimentos “perfeitos”, ou seja, é mais importante que o indivíduo compreenda o “chutar uma bola” do que ficar repetindo o mesmo chute, do mesmo modo, do mesmo lugar até que este seja executado “corretamente”, dentro do “padrão” (RIBAS, 2005, p. 104). Não há movimento certo ou errado, se este atinge seu objetivo dentro da conduta motriz, ele está correto. Isso rompe com as metodologias mais tecnicistas que desenvolvem de forma muito burocrática suas práticas, seja dentro ou fora da escola.

Outro ponto positivo defendido pela Praxiologia Motriz em detrimento as metodologias mais tecnicistas, é a melhor capacidade de transferência de habilidades de uma prática para outra.

A idéia da compreensão da lógica interna como vimos no exemplo do futebol, facilita a transferência da aprendizagem para outras atividades. O basquetebol, o handebol e o voleibol possuem a mesma estrutura de jogo, mudando apenas a forma de participação na atividade. Poucas vezes lembramos disso em aulas de Educação Física. Sempre trabalhamos uma nova

modalidade, e mais, a iniciação dessa nova modalidade (RIBAS, 2005, p. 106).

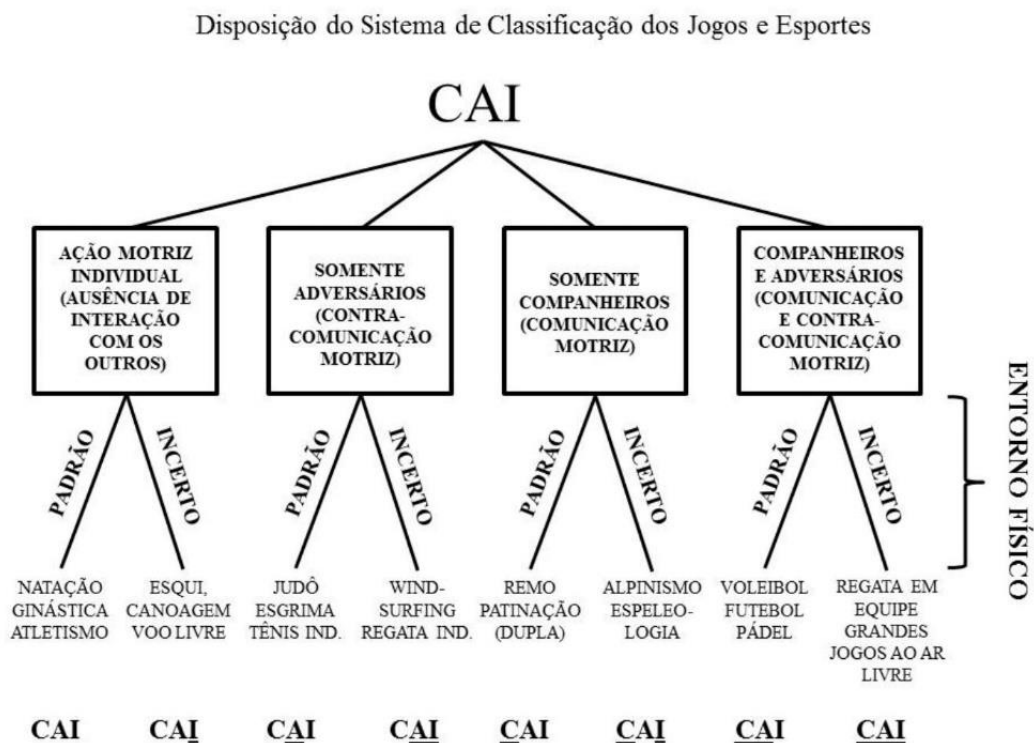
Desta forma, se bem trabalhada a lógica interna e os gestos motrizes de determinada manifestação com os estudantes, eles terão uma facilidade maior em aprender sobre uma nova prática que possua elementos semelhantes, mesmo que esta seja aparentemente muito diferente, como no caso do futebol e do voleibol. Nessa vertente de trabalho, é mais importante salientarmos os que há de semelhante entre as práticas do que suas distinções.

Para realizar essas comparações entre as manifestações corporais, Parlebas definiu normas para organizar as manifestações corporais. Essa análise é feita através do CAI (Cooperação-Adversário-Incerteza), onde a partir de determinados critérios as práticas seriam agrupadas ou separadas. Ao analisar determinada manifestação, o CAI se utiliza de “dois critérios, um referente à forma de interação e o outro com relação ao meio físico” (RIBAS, 2005, p. 106). Com relação à interação entre pessoas, a prática pode ser de cooperação, competição, cooperação e competição, ou ainda não haver nenhum dos dois no decorrer dela. Em outras palavras,

no que tange à forma de interação, podemos chegar a quatro grupos distintos: atividades sem interação motriz (ou psicomotriz), atividade com interação de oposição, atividade de interação de cooperação e atividade de interação de oposição e cooperação, essas últimas denominadas sociomotrizes. (RIBAS, 2005, p. 106)

O segundo critério oferece um olhar sobre o espaço em que a atividade ocorre, analisando o grau de incerteza daquele ambiente. A principal característica entre as práticas corporais com relação a este critério é a utilização ou não de ambientes menos controláveis em suas variáveis, normalmente em meio à natureza, como por exemplo a canoagem, alpinismo, windsurfing, esqui etc. Essas modalidades em meio natural condizem pouco com o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que as modalidades que envolvem combate se utilizam de ambientes controlados, tais como ringues, *dojo*, pista de esgrima, octógonos, entre outros.

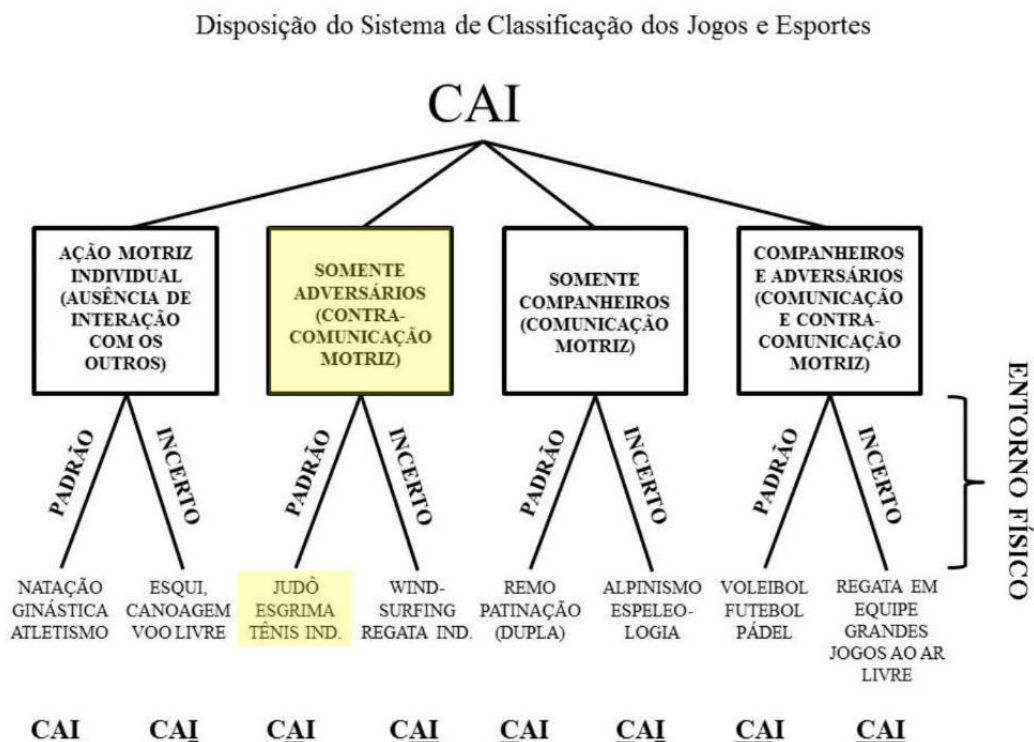
Figura 3 – Disposição do Sistema de Classificação dos Jogos e Esportes (CAI) segundo Parlebas (1988)



Fonte: Nascimento et al. *apud* Parlebas (2015)

Pensando sobre o CAI de Parlebas, a maioria das práticas corporais que envolvem o combate, sendo nomeadas como Lutas, Artes Marciais e/ou Modalidades Esportivas de Combate, estariam classificadas como atividades de “Contra-comunicação Motriz”, ou seja, com interação de oposição, em ambiente estável, porém nem todas as manifestações e nem todos suas práticas se enquadram nestes conceitos.

Figura 4 – Alocação das Práticas Corporais de Combate dentro do CAI de Parlebas (1988)



Fonte: adaptado de Nascimento et al. *apud* Parlebas (2015)

Em um primeiro momento, podemos pensar que as L/AM/MEC estejam sempre alocadas na segunda categoria, como proposto acima. Nela ocorreria uma situação de oposição entre dois adversários com o ambiente padrão. Dentro destas características se enquadrariam o Boxe, o *Judo*, a Esgrima, *Jiu Jitsu*, Luta Greco-Romana, entre outros. Entretanto, o universo das manifestações corporais de combate envolve uma diversidade muito maior de elementos, fazendo com que uma prática possa estar classificada em outra categoria, ou ainda fazer parte de mais de uma. Vamos analisar alguns outros exemplos seguindo a ordem do quadro acima.

Apesar de na maioria das vezes nos lembrarmos das modalidades de combate como o momento da luta em si, muitas práticas possuem características adversas a esses princípios de oposição. Em sua essência, seu sentido, toda prática corporal de combate existe como oposição, porém sua manifestação pode ser classificada de outro modo se levarmos em consideração teorias como a da Praxiologia Motriz. É o caso aqui das formas dentro das Artes Marciais.

Diversos estilos de Artes Marciais possuem competições de formas, baseadas em diferentes critérios e características dependendo de suas práticas. Se considerarmos uma competição de formas (*Taolu*) no *Wushu* Moderno, onde o praticante executa uma série de movimentos de ataque, defesa e deslocamentos na simulação de um combate, porém sozinho (FEDERAÇÃO DE WUSHU DO DISTRITO FEDERAL, 2016), enquadraríamos a prática na primeira categoria, pois não possui interação com companheiros e adversários, há uma ausência de interação.

Dentro desta categoria, podemos citar ainda o *Kyudo*, o *laido* e o *Tameshigiri*, todas modalidades japonesas de combate, onde se executam os ataques em alvos inanimados ou contra adversários imaginários. O *Kyudo* (Caminho do Arco), é uma Arte Marcial moderna de arquearia japonesa, onde os ataques são feitos com arcos e flechas tradicionais em alvos específicos, visando a precisão e harmonia dos movimentos (INTERNATIONAL KYUDO FEDERATION, 2013).

Figuras 5 e 6 - Competição de Kyudo



Fonte: International Kyudo Federation, 2013

https://www.ikyf.org/gallery_photo.html

O *laido* (Caminho do Desembainhar a Espada) e o *Tameshigiri* (Arte do Teste de Corte da Espada) são práticas corporais que andam juntas muitas vezes, por conta de serem utilizados instrumentos semelhantes, a *Katana* (Espada longa japonesa). Enquanto o *laido*, em geral, possui competições baseadas na apresentação de *Kata* (Formas) individuais, no *Tameshigiri* são realizados uma série de cortes específicos em alvos de bambu (Instituto Niten, 2019). Se levarmos em consideração a teoria de Parlebas, é interessante refletir

que tanto o Kyudo, quanto o Tameshigiri, possuem mais características de Esportes de Precisão do que de Lutas.

Figura 7 – Duelo de HMB (*Historical Medieval Battles*)



Fonte: https://ageofcraft.com/medieval_battle .

Acesso em 15 de agosto de 2020

Figura 8 – Combate Coletivo de HMB (*Historical Medieval Battles*)



Fonte: <https://botn.info/en-photos> .

Acesso em 15 de agosto de 2020

Na terceira categoria do quadro estão alocadas as práticas corporais onde existem apenas companheiros, num sistema de cooperação, de “Comunicação Motriz” (PARLEBAS). Como exemplo podemos citar o *Karate Shotokan*, que, apesar de possuir combates entre dois adversários (*Kumite*), realiza competições de *Kata* individuais e em grupo. As apresentações de *Kata* em

grupo normalmente consistem em um primeiro momento em que os três participantes realizam em sincronia uma mesma sequência e uma segunda parte onde os mesmos executam uma sequência de ataques e defesas reais entre eles, baseada na forma que apresentaram anteriormente. As formas em dupla, ou em mais pessoas, configuram uma parcela importante das Artes Marciais, pois oferecem um exercício controlado das suas execuções técnicas em oposição ao outro, aperfeiçoando não só os gestos técnicos, mas também o condicionamento físico e mental.

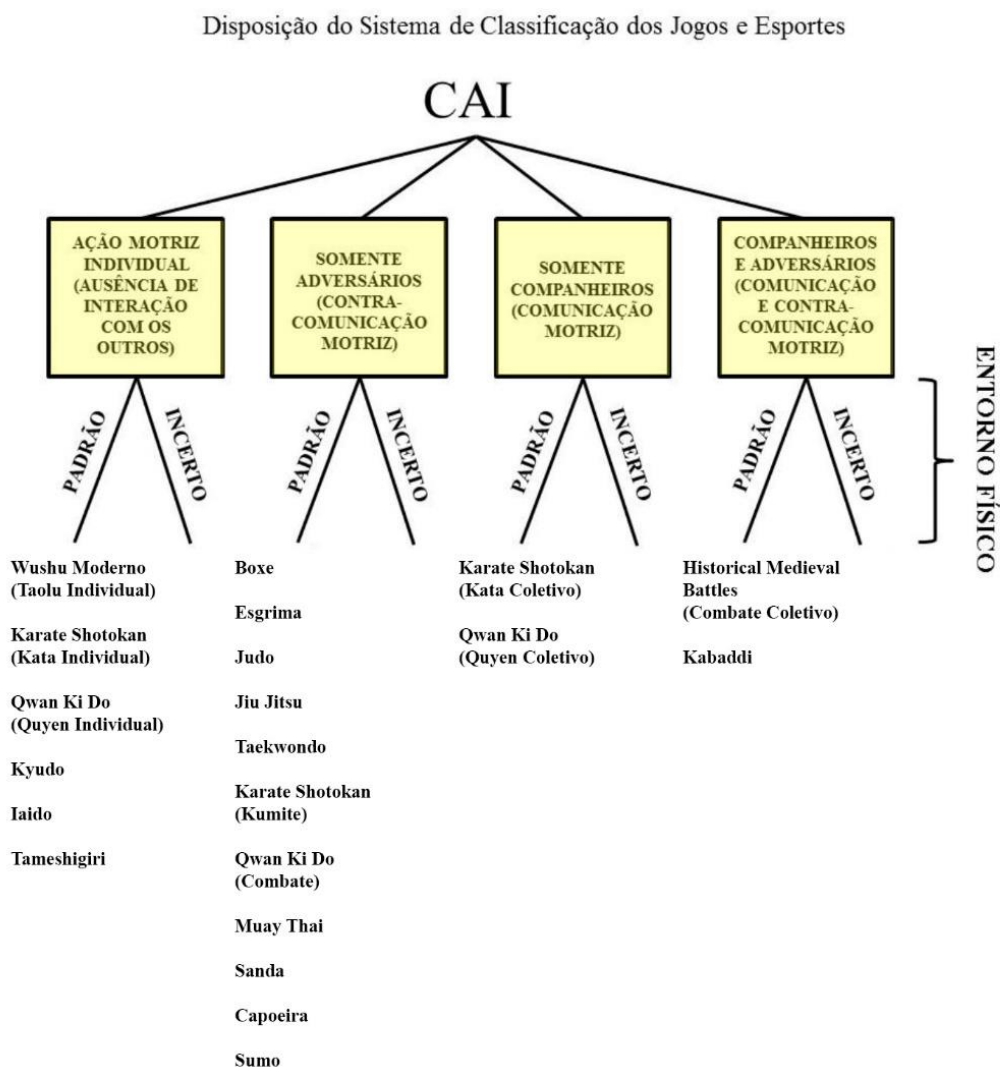
Com relação às formas em duplas e lutas combinadas, é importante nos atentarmos ao fato de que por mais que os envolvidos neste combate estejam atuando de forma cooperativa no sentido de apresentarem juntos uma sequência pré-determinada, seus gestos são carregados de oposição, pois se alternam entre ataques e defesas. Nesse combate, quanto mais próximos da realidade os movimentos, melhor a performance, ou seja, os ataques devem ser realistas com relação a sua velocidade, força e intencionalidade, assim como as defesas, isso faria com que a modalidade fosse classificada como de Comunicação E Contra-Comunicação Motriz?

Essa reflexão nos traria para a quarta categoria do quadro, justamente das modalidades onde há aqueles que cooperam e aqueles que se opõem ao jogador durante o decorrer da prática. Deixando de lado a questão das performances coletivas, existem práticas de combate pautadas no embate entre duas equipes, como é o caso do *Historical Medieval Battles* (HMB).

O HMB (Combate Histórico Medieval, em português) é um esporte de combate moderno que visa recriar equipamentos, técnicas e situações medievais de combate, preservando a cultura medieval em mais de 40 países (HMBIA, 2020). Como todo Esporte, o HMB possui uma série de regras e regulamentos sobre as armaduras, armas utilizadas, golpes e ações permitidas, tipos de combate, etc., buscando assegurar sempre a maior proteção dos atletas e a fidedignidade histórica. Os combates entre apenas dois praticantes se enquadram perfeitamente na categoria de contra-comunicação motriz, já os combates que envolvem mais indivíduos se enquadrariam na categoria que apresenta tanto a contra-comunicação, quanto a comunicação motriz, levando em consideração que os atletas precisam lidar com os adversários trabalhando em equipe.

Para finalizar essa discussão acerca das categorias presentes na Praxiologia Motriz, é importante destacarmos que algumas manifestações se enquadram em mais de uma categoria ao mesmo tempo, como visto anteriormente com o *Karate Shotokan*. Este estilo de *Karate* se enquadra nas categorias de ação motriz individual, contra-comunicação motriz e de comunicação motriz, com suas práticas de *Kata* individual, *Kumite* e *Kata* coletivo, respectivamente.

Figura 9 – Disposição do Sistema de Classificação dos Jogos e Esportes de Parlebas (1988) apenas com Manifestações Corporais de Combate



Fonte: adaptado de Nascimento et al. *apud* Parlebas (2015)

Na reflexão sobre as práticas corporais de combate e a Praxiologia Motriz, entendemos que não é tão simples sua classificação no sentido de “rotular” a área de conhecimento baseado em poucos critérios, pelo contrário, a manifestações das Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate possuem uma série de singularidades que, se deixadas de lado, descaracterizam a própria manifestação, logo, um olhar mais amplo e profundo deve ser realizado para tentar compreender seus desdobramentos.

A Praxiologia Motriz parte da lógica interna para a externa, dos movimentos para a prática como um todo. Partindo deste princípio

Como no exemplo do futebol, o aluno poderá perceber que esta modalidade possui uma característica de cooperação entre companheiros, mas existe a lógica externa que modifica toda dinâmica desse esporte. Os atacantes recebem melhores salários que os defensores. Os patrocinadores, em muitos casos, determinam o número de apresentações de suas estrelas, influenciando na própria decisão do treinador de encontrar um estilo próprio de jogo. Quando o tema é a seleção brasileira, a discussão ainda é mais complexa já que envolve um número enorme de elementos externos à lógica interna da atividade e que dá um novo sentido ao futebol. (RIBAS, 2005, p. 105)

Já a Cultura Corporal de Movimento percorre o caminho inverso, pergunta-se e discute-se primeiro sobre os motivos da prática, sobre os salários, equipes, fatores sociais, econômicos etc., para então se voltar para os gestos da mesma, pois estes não podem representar por completo uma prática, ainda que sejam uma parte essencial dela. Importa primeiro o “Por que?” E depois o “Como?”.

Com relação aos movimentos realizados durante as práticas, segundo Neira (2014) estes passam a ser vistos além da mera realização física, mas como portadores de significados culturais, desta forma o termo mais próximo a ser utilizado seria “gesto” (NEIRA, 2014, p. 17). Assim, a associação de gestos diversos constituem um texto passível de ser lido, interpretado, compreendido e apreciado por aqueles letrados dentro da linguagem corporal, e

Aliada às demais formas de expressão, é pela gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O gesto é um signo. É o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal. Organizados de forma sistemática, os gestos configuram as práticas corporais, que nada mais são do que artefatos culturais. (NEIRA, 2014, p. 17)

A cultura corporal, a sociedade e o ser humano não existem de modo isolado, pelo contrário, um não existe sem o outro, todos são fruto e árvore ao mesmo tempo, criando e sendo criados por suas interações e desdobramentos.

Assim as práticas corporais podem ser compreendidas como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtoras de cultura. Cada qual é uma produção textual da linguagem corporal a ser analisada e significada. É o que torna impossível adjetivar, mensurar ou comparar práticas corporais pertencentes a grupos sociais distintos. Enquanto produtos culturais, precisam ser vistas, antes de qualquer coisa, como um fator de identidade cultural. (NEIRA, 2014, p. 19)

Segundo Neira (2014), as aulas de Educação Física devem objetivar o aumento do patrimônio cultural corporal dos estudantes, apresentando-os a práticas que vão além do que eles estão familiarizados. Experimentar, dialogar e refletir sobre as diversas práticas é um caminho para que o aluno possa compreender melhor a sociedade que está a sua volta, pois as práticas corporais não são elementos isolados, mas reflexos da realidade. Desta forma, uma reflexão crítica sobre as práticas corporais é também realizar uma reflexão crítica sobre o mundo que os cerca, revisando e ampliando seu conhecimento (NEIRA, 2014, p. 22). A Cultura Corporal passa a ser o centro do trabalho com a Educação Física Escolar e esta passa a integrar o grupo de Linguagens, constituindo a Linguagem Corporal, ao lado da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte.

Essa mudança de visão, faz com que se busque outros meios de entender e se fazer entender a área da Educação Física, surgem não só tendências dentro do trabalho pedagógico com o corpo, mas também novos instrumentos e metodologias para organizar a área e dar suporte para o professor no processo de ensino-aprendizagem. É importante notarmos que as tendências da Educação Física Escolar, tais como a Crítico-Superadora ou a Saúde Renovada por exemplo, são formas pedagógicas de se desenvolver o trabalho na escola, orienta-se o conteúdo a ser trabalhado com o viés que o professor julga pertinente. Mas, para além da abordagem pedagógica que o professor elege, existe ainda alguns instrumentos que visam facilitar a compreensão e a organização do trabalho docente.

No que tange o trabalho pedagógico, podemos entender que há um conjunto de conhecimentos, neste caso os provenientes da Cultura Corporal, e

uma série de escolhas conscientes, realizadas pelo professor, que vão delinear o processo de ensino-aprendizagem. É importante frisar que essas escolhas não são obra do acaso, ou pelo menos não deveriam ser, e são mutáveis. Por que mutáveis? Porque o trabalho pedagógico não é estático, linear ou totalmente previsível. Os alunos não aprendem da mesma forma, não possuem o mesmo aporte cultural, o aprendizado não se dá de maneira linear e os conteúdos não são de todo semelhantes. Desta forma, o docente pode alterar suas escolhas de acordo com o conteúdo trabalhado, seus alunos ou mesmo o enfoque que queira dar a determinado assunto.

Mas que escolhas são essas? Várias. Em suma, o momento pedagógico é fruto do conhecimento, sendo cultivado através de abordagem(s) e instrumento(s) específico(s), condizentes com o ambiente pedagógico em que acontece.

Figura 10 – Trabalho Pedagógico



Fonte: Próprio Autor

Para a discussão que este trabalho propõe, julgamos ser mais interessante agora refletirmos sobre os instrumentos pedagógicos que as abordagens em si, pois mesmo que estas influenciem de forma muito contundente o trabalho pedagógico, sobre o conteúdo de Lutas, tem se discutido

mais os instrumentos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Discutiremos a seguir, dois destes instrumentos, relativamente opostos, e que se relacionam de modo complementar às tendências existentes.

5.2 As Lutas (ou Artes Marciais?) na quadra de aula

Tendo em vista então que a Educação Física Escolar deve abarcar o máximo possível de manifestações da Cultura Corporal, as Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate não poderiam ficar de fora. Porém, assim como ocorre com outras práticas menos comuns, as Artes Marciais e as Modalidades Esportivas de Combate acabam sendo deixadas de lado, tratadas com certas ressalvas e se constituindo como um grande desafio na carreira de muitos professores da educação básica. Tratadas pela alcunha de “Lutas” na maior parte dos currículos, elas integram o grupo de práticas “esquecidas” pelos profissionais, assim como a Dança, a Ginástica e práticas corporais alternativas. As justificativas para esse desafio tão grande na hora do ensino são várias: falta de material, local inapropriado para a prática, desconhecimento acerca das modalidades, dificuldades na interação entre os alunos, entre outros.

A transformação da luta em objeto de estudo pode parecer estranha para aqueles acostumados a vê-la como sinônimo de violência. Apesar de a maioria das obras sobre o assunto e das propostas curriculares mencionarem a relevância do tema, algumas pesquisas revelam que uma parcela dos professores mostra-se receosa em função das representações negativas que cercam essa prática corporal. A alegação utilizada para justificar a sua ausência do ambiente escolar baseia-se na hipótese, um tanto absurda, de que o trabalho com as lutas contribui para o aumento da agressividade entre as crianças. A negligência proposital de uma parcela significativa do patrimônio cultural corporal trará mais malefícios que benesses. Afinal, na escola também se ensina pelo que não se aprende. (NEIRA, 2014, p. 100 - 101)

Apesar de ser um argumento comum, é equivocada a justificativa de que o conteúdo de “Lutas” aumentaria o atrito entre os estudantes na escola e por isso deveria ser evitado, pois a proposta da inserção de tal conteúdo visa a expansão e o aprofundamento do conhecimento do aluno acerca das práticas enquanto elementos da Cultura Corporal, havendo um preparo tanto do professor, quanto da turma, para que as aulas ocorram de forma pacífica e proveitosa. Na hipótese de uma aula mal preparada pelo professor, pouco

conhecimento sobre o conteúdo e uma turma que ainda não está apta a desenvolver a temática, as “Lutas” e os “Esportes de Invasão” seriam conteúdos igualmente difíceis de serem trabalhados, abrindo possibilidade de muitos atritos e desafios para ambas as partes, mas apenas um desses conteúdos é deixado de lado.

Ao nos depararmos com o ensino das Lutas, uma das primeiras indagações é “Por onde começar?”. O primeiro passo para a realização do trabalho com “Lutas” nas aulas de Educação Física Escolar é a desconstrução da ideia de necessidade de ser trabalhada uma Arte Marcial ou Modalidade Esportiva de Combate específica com os alunos, pois nem sempre o docente tem conhecimento e/ou experiência com determinada prática de combate, ou ainda a prática não condiz com a realidade e/ou com os conhecimentos trazidos pelos estudantes. Muitos professores ao se depararem com uma prática específica como conteúdo, se sentem pouco preparados para desenvolvê-lo em suas aulas caso não tenham tido experiências suficientes nessas modalidades em sua vida pessoal e profissional, não sabendo muitas vezes como trabalhar as dimensões conceituais e procedimentais acerca da temática. É importante que num primeiro momento se encontre pontes entre o conhecimento dos alunos e o novo conteúdo. Nos deparamos aqui com mais uma situação de escolha, começar de uma visão macro para a micro ou vice-versa?

Como as Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate já fazem parte do imaginário (e muitas vezes do cotidiano) de muitos estudantes, seja no desenho animado, nos programas esportivos ou mesmo nas academias, olhar primeiramente para a área em si do que simplesmente para os gestos pode ser um caminho mais proveitoso, ao passo que dá abertura para trocas de experiências relativas ao tema e ainda oferece a oportunidade de quebrar possíveis pré-conceitos trazidos pelos estudantes. Essa mudança de concepção é importante pois oferece a base para a temática ser desenvolvida com segurança e respeito entre os alunos, é o momento-chave para que ideias como “Luta não é coisa de menina”, “Luta é violenta”, “É brigar!”, “É ir batendo nos outros”, “Não quero participar porque vou me machucar”, possam ser debatidas e transformadas.

Para além dos gestos próprios das práticas corporais de combate, Neira (2014) nos apresenta algumas ideias importantes para o desenvolvimento de um

plano de trabalho sobre a temática de “Lutas”. Primeiramente pela forma com que a ou as práticas serão enfocadas, como o elemento em si a ser estudado, ou como um dos elementos constituintes de um trabalho com mais disciplinas além da Educação Física. Pensando em um ensino interdisciplinar, as “Lutas” podem ser desenvolvidas “mediante uma concepção integrada e articulada às demais disciplinas, isto é, pelo desenvolvimento de projetos comuns. O estudo da história de uma determinada nação, por exemplo, pode incluir as lutas como parte do patrimônio do seu povo” (NEIRA, 2014, p.101). Na maioria das vezes, as modalidades dentro da Educação Física Escolar são trabalhadas sem interface com outras disciplinas, constituindo um conteúdo isolado, “nesse caso, seriam estudadas as lutas do presente ou do passado, uma luta em específico, as lutas que as crianças conhecem etc.” (NEIRA, 2014, p. 101).

Nesse sentido, a Capoeira como prática a ser estudada, poderia ser trabalhada de duas formas, sendo um dos elementos em um estudo mais aprofundado sobre as raízes negras do Brasil, proporcionando uma interface com as disciplinas de História, Geografia e Sociologia, por exemplo, ou sendo desenvolvida apenas dentro da disciplina da Educação Física. É importante notar que, mesmo sem um trabalho em conjunto com professores de outras disciplinas, o professor de Educação Física pode fazer por si mesmo um resgate de toda essa outra gama de conhecimentos que complementa e extrapola o gesto dentro de suas aulas. Neira (2014) ainda salienta que, apesar de formarem duas abordagens diferentes, “a prática pedagógica buscaria o reconhecimento das características da luta estudada e os aspectos identitários dos setores sociais que a criaram e a praticam” (NEIRA, 2014, p. 101).

O trabalho pedagógico deve considerar que qualquer representação é um processo de construção. As atividades de ensino têm que desconstruir algumas visões distorcidas ou preconceituosas que, eventualmente, tenham sido apresentadas pelas crianças ou disponibilizadas pelos meios de comunicação. No decorrer das situações didáticas, elas terão a oportunidade de travar contato e aprofundar os conhecimentos alusivos às lutas produzidos pelos grupos que compõem a sociedade e os significados que lhes são atribuídos pela cultura hegemônica. A multiplicidade de olhares não só permitirá descobrir outras dimensões, como também revelará novas formas de as crianças verem as práticas corporais que empregam técnicas de agarre, imobilização e atingimento. Devido ao longo tempo de ausência e, por que não dizer, de certa proibição na escola, a possibilidade de eleger as lutas enquanto objetos de estudo legítimos poderá sinalizar um novo

caminho para reconhecimento do outro. Mas não se trata de abordá-las de modo superficial ou performático; o que se defende é a análise cultural dos seus elementos constituintes. (NEIRA, 2014, p. 102)

Uma prática pedagógica fundamentada na análise cultural desatualiza o presente, isto é, coleta o vulgar e o trivial para aproximá-los da luz observá-los por outro ângulo, questionando os conhecimentos que serão ensinados e as representações que serão veiculadas. Uma coisa é saber que a capoeira é uma produção do povo africano escravizado; outra, bem diferente, é compreender escravidão, o que isso significou e ainda significa inserindo a prática da capoeira nesse contexto. Tematizar a capoeira passa, necessariamente, pela compreensão das suas lutas por reconhecimento enquanto marca identitária de uma população oprimida e dos modos pelos quais ela passa a ser assimilada pela cultura de massa. (NEIRA, 2014, p. 103)

Talvez pareça a alguns ser superficial abordar um conteúdo baseado nos olhares dos alunos, porém o conteúdo de “Lutas” é amplamente difundido na sociedade em geral, nenhuma criança chegará ao ensino fundamental sem ter tido qualquer experiência, mesmo que pequena, relativa à temática. Filmes, séries, desenhos, brinquedos, revistas, gibis, todos esses veículos de linguagem trazem um pouco das práticas relativas ao combate, nossa problemática maior é **o que** trazem. O conhecimento trazido pelo estudante não pode ser ignorado, pelo contrário, deve ser exposto, discutido, refletido. Em um tema tão desafiador como o de “Lutas”, por que não pensá-lo em conjunto com a turma?

É importante deixar claro que mesmo o docente optando por desenvolver a temática das práticas como um todo primeiramente, como propõe a Cultura Corporal de Movimento, ele pode em determinados momentos olhar o conteúdo sob outra ótica, como por exemplo a da Praxiologia Motriz, complementando e facilitando o processo de ensino-aprendizagem em algumas situações. Desta forma, em um momento pedagógico prático, o ensino do conteúdo pode ser focado um pouco mais na lógica interna das modalidades que envolvem o combate. Por exemplo, um ataque retilíneo com os punhos é ensinado e aperfeiçoado de inúmeras formas diferentes em cada prática corporal de combate, diferenciando-se uns dos outros com relação ao nome dado, simbolismo cultural, execução técnica e tática de combate, como escolher qual o correto (se houver um) a ser ensinado na escola?

No exemplo acima, ao ser utilizada a Lógica Interna para o ensino do conteúdo de “Lutas”, uma brincadeira de toques com as mãos, onde os oponentes se alternam entre ataques e esquivas, é uma boa experiência para o

aluno conhecer, vivenciar e explorar uma grande gama de movimentos de seu corpo que ele talvez não tenha entrado em contato ainda, de forma controlada e com funções pedagógicas. O mesmo princípio dos golpes retilíneos com os punhos foi trabalhado, mas de forma totalmente diferente que o seria dentro de um espaço de treinamento em uma academia qualquer, assim muitos outros golpes, defesas e gestos do universo das Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate também podem ser aproximados aos momentos de ensino-aprendizagem. Há as “Lutas” **na** escola e as “Lutas” **da** escola.

Quando fazemos essa diferenciação de “Lutas na” e “Lutas da” escola, temos de ter claro qual a função do conteúdo dentro do ambiente escolar. Não estamos em nossas aulas buscando formar atletas de Karate, melhorar o condicionamento físico de nossos estudantes com rotinas do Wushu ou ensinar defesa pessoal com técnicas do Aikido, o espaço para isso tudo são outros. Para as “Lutas” da escola é importante que o estudante saiba de tudo isso, debata sobre, mas para além, experimente novos movimentos, conheça novas práticas, entenda seus significados e o sentido delas no universo da cultura corporal.

Em seu livro, Neira (2014) propõe uma sequência de eventos pedagógicos para se trabalhar o conteúdo de “Lutas”, longe de ser uma receita rígida, as etapas podem servir para orientar o trabalho pedagógico. Primeiramente, deve-se realizar um levantamento das práticas corporais de combate conhecidas pelos estudantes

por meio de uma conversa ou atividade escrita. Coletivamente, peça que identifiquem suas principais características. Organize situações em que possam vivenciá-las com as devidas modificações em função das condições disponíveis e do perfil do grupo. Qualquer mudança proposta deve ser experimentada e avaliada pelos participantes. (NEIRA, 2014, p. 121)

Esta é a etapa de ressignificação das práticas já conhecidas. A ideia inicial é obter dos alunos as modalidades já conhecidas, nada impede, porém, que o professor intervenha para acrescentar alguma prática que ache pertinente ao grupo aprender, nessa ou em qualquer outra etapa do trabalho pedagógico.

A segunda etapa é a análise crítica sobre as práticas. Após o levantamento, as conversas, a experimentação das modalidades e

de assistirem a vídeos disponíveis na internet das lutas conhecidas pelas crianças, proponha a análise dos gestos empregados, definição do vencedor, vestimentas, regras, locais de prática, formas de organização, procedimentos adotados,

pontuação, graduação, entre outras características. (NEIRA, 2014, p. 121)

Não se pode esquecer que apesar de estarmos trabalhando as “Lutas” da escola, há uma infinidade de elementos fora dela, que necessitam ser olhados, analisados e investigados. Para que serve um conhecimento que é restrito ao ambiente escolar? Por conta disso se faz importante o contato da prática da “academia” com o que é discutido e vivido em sala de aula, não para se formar praticantes, mas para se compreender melhor a realidade.

Na terceira etapa,

Estimule a turma a contrapor os aspectos identificados em lutas distintas, atribuindo-lhes significados: por que os cumprimentos são realizados de formas distintas? Por que na luta "X" não é permitido usar as pernas para golpear, enquanto na "Y" todos os golpes são dados com as pernas? Por meio do diálogo, questione as respostas para incitar análises mais apuradas. Com antecedência, selecione pequenos textos ou sites que contenham informações sobre a gênese e a transformação sofrida pelas lutas. (NEIRA, 2014, p. 121)

Muitas das respostas e reflexões provenientes da etapa de confronto de diferentes posicionamentos já serão o bastante para aprofundar ainda mais o conhecimento acerca do funcionamento das modalidades, sobretudo suas regras. Por mais que sejam respeitadas nas atividades, a fundamentação das regras muitas vezes não é clara, por que no Boxe é proibido chutes? Por que no Judô não se pode desferir um soco? Com uma discussão maior sobre regras podemos produzir um ambiente mais autônomo e seguro, por exemplo.

As regras sendo mais bem estabelecidas, a última etapa visa relacionar as “Lutas” às identidades culturais.

Com base nas informações acessadas, retome a vivência das lutas e desafie a turma a incorporar os componentes identificados nas atividades precedentes. Intercale momentos de vivência com discussões sobre as técnicas usadas pelas crianças: Por que agarrou dessa forma? Qual era sua intenção ao imobilizar o colega desse jeito? Essa técnica pertence a alguma luta ou foi criada por você? Com base nessa discussão, estimule as crianças a estabelecerem uma correlação entre a gestualidade utilizada e o grupo praticante. (NEIRA, 2014, p. 121)

É sempre importante retomar o estágio inicial para que os estudantes consigam perceber as diferenças da prática antes e depois das discussões e o trajeto pelo qual percorreram na busca pelo conhecimento.

O trabalho pedagógico com as lutas consiste em afastar, a qualquer custo, tanto as representações pejorativas, já mencionadas, quanto as visões romanceadas presentes na mídia. Não basta conhecer algumas técnicas ou sua origem. É necessário compreender os significados contextuais e problematizar os discursos que os colocam em circulação. A promoção de ações didáticas interpeladoras levará as crianças a identificar e questionar os procedimentos empregados pela indústria cultural para transformar as lutas em caricaturas e seus praticantes em pessoas desqualificadas. (NEIRA, 2014, p. 103)

“A ausência dessas análises poderá perpetuar representações alicerçadas no senso comum, quase sempre atravessadas por discursos preconceituosos ou influenciadas por questões mercadológicas” (NEIRA, 2014, p. 109). Discursos machistas e sexistas são alguns dos exemplos, “luta é coisa de homem”, “mulher não sabe lutar” etc. Ao ensinar pelo que não se aprende, podemos sem intenção estar contribuindo para a consolidação e perpetuação de preconceitos em nossa sociedade, pelo simples fato de não os discutirmos em sala. Mais do que socos e chutes, as práticas corporais de combate nos fornecem um campo enorme para a discussão sobre gênero, violência, respeito, desigualdade social, saúde, qualidade de vida, entre outros,

Tão importante quanto a vivência corporal da luta é a leitura das relações sociais nela imbricadas. Independentemente da modalidade em questão, professor e crianças terão em mãos um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de marcadores sociais que atravessam os diversos tipos de lutas. Enquanto produtos da cultura, as lutas possuem conotações étnicas, de gênero, classe social e religião adquiridas em diferentes momentos históricos. A análise cultural é, na verdade, um posicionamento didático. (NEIRA, 2014, p. 109)

Evidentemente, para que o professor possa desenvolver todo esse trabalho com seus alunos alguns quesitos são importantes, a começar por sua formação inicial na licenciatura, ela será a primeira vivência de muitos com as práticas corporais de combate. O problema é que não são todos os cursos que oferecem essa possibilidade e muitos dos que o fazem, ofertam disciplinas sobre modalidades específicas e/ou que não abrangem com profundidade a diversas variantes dentro da área. Como a temática já vem sendo apontada como um desafio, a formação continuada se faz extremamente necessária para melhorar as condições do professor ao trabalhar com o conteúdo. É importante, porém, que as formações e cursos específicos sobre “Lutas” voltem seus olhares não só para uma série de atividades lúdicas que possam ser copiadas e reproduzidas em sala, mas também para os docentes vivenciarem de fato as práticas de Artes

Marciais e Modalidades Esportivas de Combate. Essa vivência prática será imprescindível para que ele possa se sentir mais seguro quanto ao tema, “saber do que está falando”, além de possibilitar um maior desenvolvimento conceitual e procedimental das atividades em suas aulas. Ao compreender melhor as práticas corporais nas formas realizadas fora do ambiente escolar o trabalho de adaptar, modificar ou criar novas atividades e aprofundar as vivências de seus alunos se torna mais claro.

6 Análise

A seção de análise deste trabalho foi dividida de forma a facilitar a leitura e interpretação, haja vista que realizamos a análise de um documento extenso. Para uma melhor visualização do conteúdo pesquisado, optamos também por expô-los em formato de quadro-sínteses, para então nos aprofundarmos em sua análise mais específica e dialogarmos com demais autores.

6.1 Sobre as Concepções de Ensino, Aprendizagem e Formação

Nossa análise acerca do currículo começa com as Concepções de Ensino, Aprendizagem e Formação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta nos fornece um panorama geral do documento, pois explicita a forma de Educação pensada e exigida às escolas, suas linhas gerais de ação e pensamento.

Quadro 4 – Síntese das concepções de ensino, aprendizagem e formação na BNCC

Concepções de Ensino, Aprendizagem e Formação na Base Nacional Comum Curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Integral • Foco no desenvolvimento de competências • Bom desempenho em avaliações em larga escala como meta, tanto em nível nacional como em nível internacional • Superação da fragmentação do conteúdo e conhecimento, atendendo às demandas da atualidade e visando sua aplicabilidade fora do contexto escolar e no mundo do trabalho • Igualdade educacional, na qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas

- Igualdade de oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica
- Educação que contribua para a constituição de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária, inclusiva e preocupada com a natureza
- Formação e desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica
- Formação de um indivíduo criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável baseado em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: Organização do próprio autor, fonte BRASIL (2019)

De forma geral, a BNCC propõe uma Educação pautada em uma visão integral do ser humano que vise a aprendizagem do estudante com foco na contemporaneidade do conhecimento e na vida pós-escola.

Essa formação integral do aluno, orientada pela Base, não é, necessariamente, aquela adotada por algumas redes de ensino onde o estudante passa mais de um período dentro da escola, mas sim uma educação que viabilize um desenvolvimento total do aluno, em todos os seus aspectos que o constituem SER humano.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 14).

Pensando não só no aprendizado de um conteúdo “puro”, mas na sua aplicabilidade na vida real, a base ainda reconhece e valida o desenvolvimento do estudante nos demais aspectos de sua existência, reconhecendo que o aprendizado vai além das disciplinas padrão, onde o aluno poderá se desenvolver quanto a suas “dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16).

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, **rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a**

dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

Em contrapartida, é importante notarmos o enfoque dado as competências no processo de formação do aluno. O ensino pautado no desenvolvimento de competências é claro em todo o documento, esse enfoque

[...] tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. **É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) [...] (BRASIL, 2018, p.13, grifo nosso).

Há um processo de enquadramento do currículo com o fim de se atingir metas nas avaliações em larga escala, delineando, desta forma, o trabalho pedagógico. Afinal, o ensino tem como enfoque o desenvolvimento pessoal do estudante ou o bom desempenho escolar em provas? Se

a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade educacional** sobre a qual as **singularidades devem ser consideradas e atendidas** (BRASIL, 2018, p. 15, grifo nosso).

Há, conseqüentemente, uma preocupação pedagógica em abarcar aqueles estudantes que não correspondem com as expectativas padrão do desenvolvimento e rendimento escolar, aqueles que por uma série de motivos não acompanham o conteúdo trabalhado em sala, demandando mais tempo de estudo e/ou abordagens diferenciadas para se assegurar a aprendizagem deles. Ao ser delimitado um período específico para o cumprimento dos conteúdos, como por exemplo a formatação dos anos escolares em ciclos fechados, ou ainda avaliações de desempenho que inferem o conhecimento de forma igual a todos, exclui-se os que não acompanham o ritmo dos demais. Desta forma, a Educação voltada para o “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14) passa a ser figurante nesse teatro.

Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a

ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (LOPES, 2018, p. 25).

A definição de metas, caminhos fixos, conteúdos e todos os demais elementos curriculares que se postam de forma inflexível nos documentos não asseguram por si só uma Educação de qualidade, haja vista que a Escola se pauta muito mais na heterogeneidade que na homogeneidade, na diversidade que na unidade. Dessa maneira, quando a Base propõe um discurso único para a nação toda, ela acentua ainda mais as diferenças ao privilegiar situações e conhecimentos em detrimento de outros, que seriam, talvez, de maior importância para a formação discente, pois “não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (LOPES, 2018, p. 25). Ao mesmo tempo, a aposta que a Base faz ao deixar o trabalho de adequação para as esferas regionais de ensino é um tiro no escuro, pode acontecer ou não, em maior ou menor grau, dependendo de N fatores. Quanto menor, ou menos claro, o direcionamento nesse sentido, maior a chance desse processo dar errado.

Ainda sobre a Educação Integral proposta pela BNCC, ao pensarmos em um ensino que forme um aluno de modo completo, pensamos logo em disciplinas e conteúdos que interajam entre si, que possuam interfaces e sejam trabalhados em conjunto, partindo para uma concepção interdisciplinar ou transdisciplinar. Esses dois conceitos, porém, aparecem pouquíssimas vezes durante o documento: O termo interdisciplinar três vezes e transdisciplinar apenas uma única vez, e ainda em contextos bem específicos como pode-se ver a seguir.

A primeira vez que o termo surge é ao tratar sobre a organização curricular e o envolvimento e participação da família e comunidade:

decidir sobre formas de **organização interdisciplinar dos componentes curriculares** e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16, grifo nosso).

Em um contexto mais específico, o do desenvolvimento da Língua Inglesa, a Base estipula que

[...] as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com **trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética** de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BRASIL, 2018, p. 244, grifo nosso)

O termo Fruição ou Fruir, é utilizado ao longo de todo o documento para significar o ato de aproveitar, desfrutar, ter prazer com algo.

De forma superficial, na unidade de Matemática, é orientada uma ação pedagógica “interdisciplinar” envolvendo a disciplina e saberes do campo da Economia e suas aplicabilidades no dia-a-dia do estudante, visando também o mercado de trabalho e a vida pós-escola.

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. **Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar** envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. (BRASIL, 2018, p. 269, grifo nosso)

Já o termo transdisciplinar aparece apenas ao se discutir a organização curricular no Ensino Médio, visando uma Educação para a formação de um indivíduo protagonista e que

evidencie **a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação** entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL apud CNE/CEB, 2018, p. 479, grifo nosso).

Fica claro com estes exemplos que a BNCC, apesar de discursar a favor de uma educação que privilegie o vínculo entre os saberes e sua aplicabilidade fora da escola, não orienta de forma conceitual a mobilização das disciplinas para que este objetivo seja cumprido.

Além de discursar a favor da aplicabilidade do conhecimento e de um ensino útil ao estudante, a Base por diversas vezes durante o documento traz conceitos e faz menção ao mercado de trabalho. Durante todo o documento a palavra “trabalho”, utilizada no sentido de mercadológico, aparece mais de 120 vezes em um documento de 600 páginas. Na mesma direção, o termo “mundo do trabalho” aparece 37 vezes na BNCC, sendo ainda tema, desde o 1º ano do

Ensino Fundamental, de toda uma unidade de ensino da área de Geografia, nela lê-se:

Em Mundo do trabalho, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais (BRASIL, 2019, p. 365)

No Ensino Médio, a visão do mundo do trabalho abrange outras áreas, sobretudo a de Matemática, visando conhecimento financeiro.

Em contrapartida, termos relativos a formação do indivíduo após o término dos estudos na Educação Básica são numericamente insignificantes: a palavra “Universidade” aparece 3 vezes, apenas para identificar a formação de colaboradores da Base; “Faculdade” não é citada nenhuma vez no documento; e “Ensino Superior” apenas duas vezes, não como possível caminho ao estudante, mas como correlação entre a constituição da Base e o vínculo com a Universidade.

É importante notar, entretanto, que o termo “Projeto de Vida”, utilizado para designar

o que os **estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória**, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASIL, 2019, p. 472-473, grifo nosso).

É tido como “**eixo central** em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2019, p. 472, grifo nosso), aparece 17 vezes ao longo do documento. É evidente que a preocupação de formação contida na Base, não visa (ou incentiva) estudantes necessariamente aptos para ingressar em

Universidades públicas ou outras instituições de Ensino Superior, mas para seu ingresso no mercado de trabalho, hoje já saturado na maioria dos setores.

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória (LOPES, 2018, p. 27).

A BNCC nos parece querer apontar um caminho único para tudo e todos: aponta-se os conteúdos, as habilidades que devem ser trabalhadas, as metas que devem ser alcançadas e, por fim, ao traçar um perfil para os estudantes, um futuro. A base tomada como todo, o bastião para guiar a juventude perdida. Relembremos que na Escola ensina-se também pelo que não se aprende (NEIRA, 2014, p. 101).

A própria concepção de competências, ponto chave da estruturação da BNCC, demonstra muitas similaridades com o ambiente de trabalho, onde se é igualmente imprescindível

aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com **discernimento** e **responsabilidade** nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para **resolver problemas**, ter autonomia para **tomar decisões**, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções**, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2019, p. 14, grifo nosso).

A BNCC, amparada e baseada na LDB de 1996, explicita, acerca das competências, que existem

dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que **os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências**, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2019, p. 11, grifo nosso).

O uso das competências e habilidades, que serão abordadas mais a frente nesse trabalho, vêm sido utilizadas amplamente na Educação, sob o discurso, dentre outras coisas, de padronizar para, em tese, todos terem as mesmas condições e conhecimentos. Falácia. Estende-se à Educação uma proposta de

nivelamento por baixo, onde institui-se o mínimo a ser atingido e que muitas vezes não é superado. Além do manejo com o conhecimento e os processos de ensino aprendizagem, a Base, e seu conjunto pré-estabelecido, “Funciona, assim, como *standard* para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica, especialmente bem desenvolvida nos EUA (MACEDO, 2018, p. 32), a qual não se preocupa com o conhecimento de fato, mas com seu utilitarismo para o mercado.

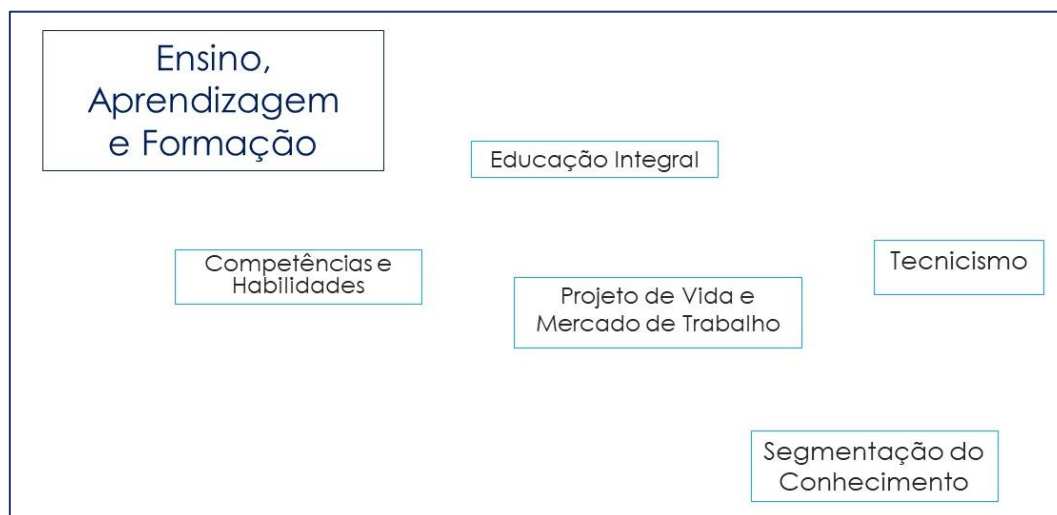
Não é a toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar (MACEDO, 2018, p. 32)

Novamente frisamos que “onde chegar” não faz referência à níveis mais aprofundados do conhecimento e Educação, mas de *checkpoints* dentro de uma perspectiva de *achievements*, “conquistas”, indicativos fáceis e equivocados de uma Educação bem-sucedida.

A perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. E a pergunta que se impõe é: a quem interessa essa (des)igualdade? (OLIVEIRA, 2018, p. 56 e 57).

Desta forma, a Base Nacional se institui equivocadamente ao defender uma Educação Integral que visa apenas um caminho ao estudante após seu término na Educação Básica, ou delineia um projeto de governo pautado, sobretudo para os estudantes da escola pública, na perspectiva de formação de mão de obra pouco qualificada, que não almeje de forma recorrente frequentar ambientes outros de formação. Em meio a essas questões, nos perguntamos, qual o lugar da Educação Física? Quais suas possíveis contribuições para uma formação integral? Como ela pode ser um instrumento não-alienante frente aos obstáculos encontrados na escola hoje?

Figura 11 – Síntese da Análise Sobre as Concepções de Ensino, Aprendizagem e Formação



Fonte: Próprio autor

6.2 Sobre as concepções de Educação Física

Ao voltarmos nossos olhares para as concepções por trás da Educação, concepções estas de ensino, aprendizagem e da própria formação do indivíduo, temos um panorama mais geral do que se espera do aluno. Ao olharmos especificamente para a área de Educação Física, podemos entender melhor como o corpo, o movimento, o gesto e a cultura corporal são delineados e territorializados dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para auxiliar na visualização do discurso, encontramos a seguir o quadro-síntese das concepções de Educação Física.

Quadro 5 – Síntese das concepções de Educação Física na BNCC

<p>Concepções de Educação Física na Base Nacional Comum Curricular</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Física como área da Linguagem

- Tematização das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social
- Práticas corporais abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório
- Desenvolvimento da autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas
- Possibilidades da Educação Física que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos
- Três elementos fundamentais comuns às práticas corporais:
 - Movimento corporal como elemento essencial
 - Organização interna pautada por uma lógica específica
 - Produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde
- Adaptações das práticas corporais para o ambiente escolar e a proposta de ensino
- Classificação das práticas corporais baseado na lógica interna
- Organização dos conteúdos e práticas em ordem crescente de complexidade e da esfera próxima ao estudante para a desconhecida
- Caráter lúdico em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola
- Oito dimensões de conhecimento a serem desenvolvidas de forma integrada umas com as outras, sendo estas:
 - Experimentação
 - Uso e apropriação
 - Fruição
 - Reflexão sobre a ação
 - Construção de valores
 - Análise
 - Compreensão
 - Protagonismo comunitário

A primeira concepção que nos é mostrada no documento é a distinção da área da Educação Física como uma disciplina da área da Linguagem, assim como a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes. Outrora tida como uma disciplina ligada à área biológica, sua mudança de território é também uma mudança de paradigma que vem sendo construído nas últimas décadas.

Como discutido no capítulo sobre Educação Física Escolar e o conteúdo de Lutas, reconhecê-la como uma disciplina da Linguagem pressupõe que seja portadora de signos próprios, levando-se à necessidade de letrar o aluno dentro de seus próprios discursos e textos. Esse outro olhar sobre a Educação Física e seus conteúdos nos possibilita enxergar cada manifestação da cultura corporal como única, singular, repleta de significados diferentes umas das outras, apesar de possuírem signos em comum.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2019).

Dessa forma, dissociar ou ignorar o contexto social e cultural de determinada manifestação é ignorar uma parcela importantíssima de seus saberes, senão a mais importante. Quando há essa separação e os conteúdos são tratados apenas como movimentos técnicos, apartados de seus significados sociais e culturais, reduzimos o gesto ao movimento, reduzimos processos socioculturais complexos ao ato de correr, saltar e rolar bola.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2019, p. 213).

Com relação aos conteúdos propostos pela BNCC, podemos elencar alguns pontos importantes e comuns entre eles. Primeiramente, os conteúdos são dispostos de forma crescente de complexidade e partindo do conhecido para o desconhecido, evidenciando aqui a necessidade de contextualização do

conteúdo para com a turma e o aluno, nenhum conteúdo parte do nada e sem ter experiências prévias, assim como se torna mais fácil o desenvolvimento das aulas partindo das esferas familiares aos estudantes para as mais distantes.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial) (BRASIL, 2019).

É importante frisarmos aqui a necessidade à reflexão, pois se levado ao pé-da-letra essa proposta de trabalho, entende-se que devemos na maioria das vezes partir de Jogos e Modalidades Esportivas do entorno do estudante, de raízes regionais, indígenas, afro-brasileiras, para então adentrar a conteúdos oriundos de outros países. Essa visão é estruturada de uma forma um tanto quanto simplória, tendo em vista que nos dias de hoje, por conta dos veículos de informação massiva, grande parte dos estudantes entram em contato com muitas manifestações da cultura corporal internacional e pouquíssimo com as de matrizes regionais, indígenas e afro-brasileiras.

A Base ainda não atenta para a ludicidade nas aulas de Educação Física e seus saberes próprios. Ao se desenvolver um conteúdo durante as aulas, tem-se como premissa que “o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola” (BRASIL, 2019), essa ideia contrapõe práticas anteriores que visavam o treinamento esportivo e o condicionamento físico dos estudantes, já que estes também não são objetivos da Educação Física Escolar.

No decorrer das aulas, ao mobilizarmos junto aos estudantes os saberes constructos das manifestações da cultura corporal, nos deparamos com conhecimentos que não são abordados academicamente como em outras disciplinas, devido a natureza ímpar dos conteúdos e das situações pedagógicas que encontramos nas aulas de Educação Física.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um

vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 213).

Quando comparamos a Educação Física com outras disciplinas do quadro escolar, podemos enxergar em suas práticas pedagógicas mais do que apenas a construção de um conhecimento acadêmico adaptado ao contexto da escola, mas uma série de conhecimentos que “não se ensina”, se vive, ou seja, é construído a partir da própria vivência e experimentação. O riso, o medo, a frustração, o orgulho e muitos outros elementos pertencentes às aulas de Educação Física não são ensinados em apostilas e livros, são estudados, mas cada percepção em aula é única, por isso a necessidade de o aluno viver tais experiências. Isso nos atenta às potencialidades presentes no decorrer das práticas e que não constam, necessariamente, no papel. Essas potencialidades, ocultas à primeira vista, fazem parte de todos os conteúdos possíveis que podemos propor, justificando ainda mais a necessidade de enxergarmos as manifestações para além da mera expressão física, olhando menos para o movimento e mais para o gesto.

Ainda sobre as mudanças de paradigma que a Educação Física Escolar veio passando, o documento chama a atenção também para o desenvolvimento de conteúdos ligados a modalidades esportivas, que tiveram seus objetivos e estratégias transformados, devido a própria função da Educação básica.

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade (BRASIL, 2019).

Com as novas perspectivas de Educação Física Escolar, os esportes e outras manifestações da cultura corporal como conteúdos se tornaram muito mais que reproduções de si mesmos portões adentro da escola, mas saberes que possibilitam a formação de um indivíduo autônomo, crítico e reflexivo. Até aqui analisamos o discurso da BNCC tendo como pauta a Educação Física

quanto disciplina da área da Linguagem e o olhar pedagógico para com os conteúdos, mas em que teoria pedagógica se fundamenta a Base Nacional?

Em nenhum momento o documento deixa claro em que teoria educacional se apoia ao propor o desenvolvimento da Educação Física na escola. Veremos a seguir três trechos que expressam tendências dentro da BNCC.

Nas aulas, as **práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural** dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Para a estruturação dessa unidade temática [Esportes], é utilizado um **modelo de classificação baseado na lógica interna**, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação (BRASIL, 2019, grifo nosso).

[Competência da Educação Física:] Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a **promoção da saúde** (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Sem nomear ao certo, durante diversos trechos ao longo do capítulo, a BNCC se alterna entre três conceitos que fazem referência, respectivamente, a diferentes teorias da área: Educação Física Cultural, Praxiologia Motriz e Saúde Renovada. Com isso fica claro que conceitos diferentes acerca da área acabarão por gerar, no mínimo, a mistura de todos de forma superficial e pobre de domínio conceitual e metodológico, descaracterizando o viés formativo que precisa ser claro, pontual e assertivo. Discutiremos a seguir as implicações disso para o desenvolvimento da Educação Física Escolar e seus conteúdos.

Apesar de se utilizar de diversos conceitos ao longo de seu texto, a Base não explicita em nenhum momento qual autor se baseia e nem deixa claro a qual teoria se espelha para orientar o trabalho docente. Isso se torna problemático, pois, como visto no capítulo sobre Educação Física e o conteúdo de Lutas, cada teoria educacional visa uma formação e uma prática docente diferenciada, por antagônicas, por vezes parecida, mas nunca iguais. A neutralidade travestida de oportunidade de escolha, dá brechas para más interpretações e confusões de ordem teórico conceituais na estruturação de currículos, gestão escolar e no próprio trabalho docente, pois ao não se saber qual caminho deve-se seguir, qualquer um serve.

Ao invés de orientar o trabalho com a Educação Física explicitando a base teórica utilizada, a BNCC faz uso de alguns termos e explicações rasas sobre os

conteúdos e suas abordagens, deixando a cargo do leitor a interpretação da proposta. Quando do trecho acima, refere-se à abordagem das manifestações corporais como “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, deixa-se claro uma preocupação de se olhar para as práticas e modalidades como fruto da cultura, inseparáveis, nos levando a crer na possibilidade de um desenvolvimento das aulas pautado na teoria da Educação Física Cultural. Lembremos que, ao escolhermos uma Teoria para embasar nossa prática docente, escolhemos também uma série de outros elementos que compõem a prática por detrás do embasamento teórico: as concepções de ensino e aprendizagem, de formação, os conteúdos abordados, as propostas pedagógicas em sala, entre outros. A base ainda traz duas outras teorias em seu discurso, a Praxiologia Motriz e a Saúde Renovada. Aqui começa o problema, pois diferentes bases teóricas propõem diferentes elementos e deixar de escolher lados não exclui essas tensões.

No capítulo sobre Educação Física Escolar e o conteúdo de Lutas, trouxemos duas teorias que defendem pontos de vista diferentes com relação às manifestações da cultura corporal: a Educação Física Cultural, proveniente dos estudos culturais da Educação, e a Praxiologia Motriz, proposta pelo sociólogo Pierre Parlebas. Recordando, enquanto a Educação Física Cultural pensa as manifestações corporais, bem como os indivíduos a elas relacionados, como elementos culturais, dotados de significados próprios e únicos, nos levando a enxergá-las como um todo, uma totalidade; a Praxiologia Motriz propõe um olhar voltado para encontrar as diretrizes dentro das práticas, categorizando-as e permitindo o entendimento de uma ou mais expressões a partir destas lógicas. Lógica é, inclusive, o termo que aparece algumas vezes na parte do documento dedicada à Educação Física, fazendo alusão clara ou não à “lógica interna”, termo utilizado pela Praxiologia Motriz e pela Pedagogia dos Esportes para designar os mecanismos das práticas esportivas e outras modalidades para se melhor compreender e categorizar as práticas. O termo “lógica interna” vem sendo utilizado amplamente nos últimos anos e vem caindo na graça de muitos professores de Educação Física Escolar ao esclarecer práticas pouco difundidas ou auxiliar na organização dos conteúdos e da prática pedagógica, mas será que ela é de fato compreendida para ser utilizada na escola ou é uma reprodução rasa de discursos vazios e práticas tecnicistas?

Levando em consideração as contribuições de Parlebas, apesar da Praxiologia Motriz se voltar em primeira instância às lógicas de movimento das manifestações, ela oferece a oportunidade de pensarmos as mesmas práticas em uma visão macro, chamada na teoria de Lógica Externa, onde caberiam reflexões sobre as relações sociais, econômicas e culturais. Porém, o que notamos na maior parte do tempo são cursos, vídeos, palestras, livros, entre outros recursos de apoio à prática pedagógica, apenas oferecendo ideias de novas atividades utilizando o conceito de Lógica Interna para se desenvolver práticas esportivas. Isso denota um esvaziamento da teoria: não é nem Praxiologia Motriz e nem esportivismo, supera-se o *laisse-faire* para entrarmos no *laisse-jouer*, do rola-bola para o rola-jogo.

Mas vamos pensar por um momento que o docente esteja desenvolvendo seus conteúdos utilizando-se da Praxiologia Motriz como base, mas realizando a trajetória da lógica interna até a externa, mesmo assim o trabalho seria igual aquele aportado na Educação Física Cultural? Não. As concepções trazidas pelas duas buscam uma formação diferente, através de caminhos totalmente contrários, com tantas disparidades, como a BNCC resolve esse impasse? Não resolve. Deixa solto em seu texto as duas teorias, sem contextualizá-las e problematizá-las, mostrando suas perspectivas antagônicas de ação. Será que isso facilita o trabalho pedagógico?

Como se não bastasse essa tensão entre as duas teorias que se alternam no texto da Base, a BNCC ainda traz propostas ligadas a uma terceira teoria, a da Saúde Renovada. Por diversas vezes a Saúde é trazida como pauta, isso ocorre não só na área de Educação Física, mas também na de Ciências, objetivando a formação de um indivíduo adulto saudável através da Educação básica. É sabido, claro, que Saúde e Atividade Física andam de mãos dadas em muitos momentos, mas esse é o propósito da Educação Física na escola? Para as teorias da Saúde Renovada, a Educação Física pode e deve contribuir com a criação de hábitos saudáveis pelos alunos, para que estes carreguem tais hábitos para sua vida pós-escolar, através da conscientização das necessidades para uma vida com saúde e pelo próprio desenvolvimento físico durante as aulas.

O termo “Saúde” aparece 76 vezes no texto da BNCC, entre as concepções e propostas para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, a Educação Física e a área de Ciências. Como dito anteriormente, o

termo vem acompanhado da noção de Saúde para as demais etapas e ambientes da vida, como, por exemplo, ao se falar da experiência efetiva de diferentes práticas corporais, oportunizando “aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde” (BRASIL, 2019, p. 213). A princípio, não se vê tanto problema com tais ideias, mesmo porque questões de saúde são importantes, e entre ter uma sociedade fisicamente ativa e uma sedentária, sem sombras de dúvidas a primeira é muito melhor, mas a problemática em si é a função atribuída à Educação Básica, colocando como uma meta a formação de um indivíduo que pratique atividade física e cuide de sua saúde.

Ao se atribuir a saúde futura à disciplina de Educação Física, optamos por uma mudança radical de concepção com relação aos conteúdos e a própria prática pedagógica, não se desenvolve mais os conteúdos tendo como propósito a cultura ou a lógica interna, mas a contribuição da atividade física no momento e para o futuro. Há como combinar essas três teorias no mesmo trabalho, sendo que buscam elementos diferentes por caminhos adversos?

Segundo a própria BNCC,

Há **três elementos fundamentais** comuns às **práticas corporais**: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma **lógica específica**; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o **cuidado com o corpo e a saúde** (BRASIL, 2019, p. 213, grifo nosso).

Podemos entender com este excerto, que se a Educação Física deve se preocupar com o ensino e aprendizagem de práticas corporais e existem estes três elementos fundamentais à todas as práticas, logo, TODO conteúdo deve perpassar por estas três bases teóricas: Educação Física como Cultura, Educação Física pautada nas Lógicas, e Educação Física para Saúde Física e Mental. Essa proposta, como dito acima, inviabiliza o trabalho docente ao propor diferentes objetivos num mesmo patamar de importância, colocando em xeque a função da Educação Física na Educação Básica, essas três linhas têm realmente a mesma importância no processo de ensino aprendizagem? Elas têm como premissa formar o mesmo indivíduo? Elas enxergam os conteúdos da mesma forma? Descaminhos da Base?

Para além dessa bricolagem de teorias e a falta de um direcionamento mais concreto, nos parece que a disciplina da Educação Física na BNCC ainda demonstra sutilmente um outro direcionamento, o do mercado de trabalho.

Assim como observamos no subcapítulo anterior, a BNCC traz com bastante ênfase o trabalho com o futuro dos estudantes, não que isso seja um equívoco *per se*, porém esta não é a única projeção possível, devemos nos perguntar, que trabalho é esse? Em que momento da trajetória de vida de nossos estudantes ele deve ser prioridade? Quais são suas opções? Essas e outras questões acerca de um Projeto de Vida potente são esquecidas em meio ao discurso laboral.

É difícil não pensarmos em uma lógica utilitarista para a Educação Física ao nos depararmos com essas relações estabelecidas entre a disciplina e a saúde. A conta é simples (e útil): crianças fisicamente ativas, se tornam adultos fisicamente ativos, com menor propensão a desenvolver doenças ligadas ao sedentarismo e se tornam trabalhadores mais produtivos (e menos dispendiosos). Essa intenção fica clara ao ser designada como uma das dez competências específicas da Educação Física, ou seja, um dos patamares almejados com a formação estudantil, onde espera-se que o aluno seja capaz de “Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de **saúde/doença**, inclusive no contexto das **atividades laborais**” (BRASIL, 2019, p. 223).

Além de competência a ser desenvolvida, a Educação voltada para saúde aparece também mais explicitamente entre as habilidades almejadas em alguns conteúdos específicos, tais como as Ginásticas de Condicionamento Físico e as de Conscientização Corporal, onde espera-se com elas “Construir, coletivamente, **procedimentos e normas** de convívio que viabilizem a participação de **todos** na prática de **exercícios físicos**, com o **objetivo de promover a saúde**” (BRASIL, 2019, p. 233, grifo nosso); “Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a **prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar**” (BRASIL, 2019, p. 233, grifo nosso); e ainda “Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode **contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo**” (BRASIL, 2019, p. 237, grifo nosso).

O mesmo acontece durante a (brevíssima) parte dedicada à Educação Física no Ensino Médio, onde pode-se ver de modo claro a relação que a Base estabelece entre a Educação Física e a Saúde.

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, **a importância de se assumir um estilo de vida ativo**, e os **componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde**. É importante também que eles possam refletir sobre as **possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados** que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua **cidadania e seu protagonismo comunitário**. (BRASIL, 2019, p. 484, grifo nosso)

Passar a bola da saúde para as mãos da Educação, que, diga-se de passagem, já tem muito o que desenvolver com seus estudantes, é abrandar o dever do Estado para com seu povo, ignorando a saúde como direito fundamental.

Art. 196. A saúde é **direito de todos e dever do Estado**, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 1988, p. 1, grifo nosso)

Corroborando com o Artigo 196, o Artigo 217 da Constituição diz que “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um [...]” (BRASIL, 1988) e que ele “incentivará o lazer, como forma de promoção social” (BRASIL, 1988). Cabe ao Estado, desta forma, ofertar espaços, campanhas e serviços que atendam crianças, jovens, adultos e idosos visando a promoção de um estilo de vida saudável através do esporte, da dança e outras manifestações da cultura corporal. Sobre o Ensino Fundamental, a BNCC ressalta que “[...] a partir do 6º ano, prevê-se que os estudantes possam ter acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em **contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola**” (BRASIL, 2019, p. 231, grifo nosso), mas o Estado oferece de fato uma estrutura para que a atividade física fora do ambiente escolar seja uma possibilidade real?

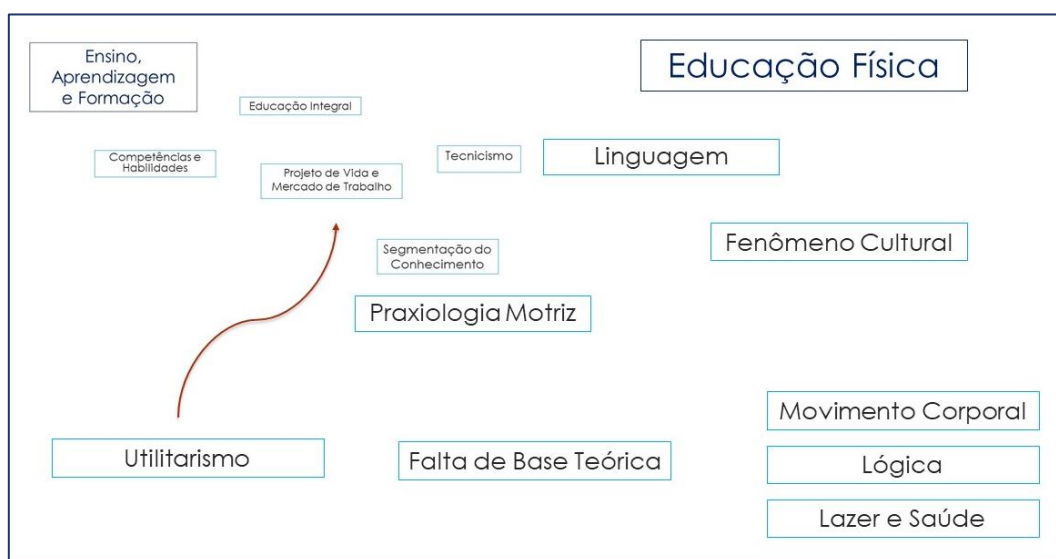
Como acontece na maioria dos municípios, sobretudo nos menores, a oferta de espaços e atividades variadas que ofereçam a oportunidade de a

população manter um estilo de vida ativo e consciente é muito pequena, dificultando o desenvolvimento de algumas das competências propostas pela Base, como por exemplo a de “usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde” (BRASIL, 2019, p. 223). Como se envolver sem oportunidades para?

Para além do direito constitucional às atividades de lazer e saúde, é importante destacarmos que, apesar de importante questão, a saúde não ocupa espaço de privilégio ao olharmos para nossos conteúdos, ela pode ser um elemento relacionado a eles, mas não seu objetivo final, sua meta. Com um trabalho pedagógico pautado no enriquecimento cultural e no avanço do pensamento crítico dos estudantes, a Saúde fora da escola se torna uma consequência de uma boa educação, todavia, ao ser colocada como finalidade, exclui outras potências da Educação Física e, ainda, deixa órfã a população menos abastada que não possuirá nem espaços, nem criticidade e autonomia para lutar por seus direitos e qualidade de vida.

Sabemos também que há muito mais conhecimentos no mundo do que aquilo que se pode ensinar nas escolas. Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Figura 12 - Síntese da Análise Sobre as Concepções de Educação Física



Fonte: Próprio autor

6.3 Sobre as concepções de Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate

Tendo passado pelas concepções de Ensino, Aprendizagem e Formação e, posteriormente, pelas concepções da área da Educação Física Escolar que a Base Nacional Comum Curricular nos traz, podemos agora nos voltar para as concepções trazidas acerca de alguns dos elementos chave de nosso trabalho: as Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate.

Em escala global, podemos admitir que as Artes Marciais alcançaram uma projeção de tal ordem, cujas dimensões lhe conferem um estatuto que transcende o restrito conceito de prática corporal e atividade física. Atualmente pode ser compreendida como um fenômeno político e econômico relevante de ampla e diversa penetração nas mais diversas instâncias da vida social (CORREIA, 2015, p. 337).

É importante lembrarmos também que este subcapítulo (e tema) está amplamente relacionado com os dois anteriores ao passo que fomos caminhando em um sentido de aprofundamento da área, começando pela Educação, adentrando na área própria da Educação Física, até chegarmos especificamente em um de seus conteúdos, Lutas. Organizamos, como nos outros subcapítulos, as concepções trazidas em um quadro para facilitar a visualização do discurso contido na BNCC.

Quadro 6 – Síntese das concepções de Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate na BNCC

Concepções de Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo focado nas disputas corporais, ou seja, no ato do combate • Possibilidade de serem trabalhadas Lutas do contexto comunitário, regional, nacional e internacional • Diferença entre Lutas esportivas e Lutas não-esportivas • Conteúdo proposto a partir do 3º Ano do Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio • Conteúdo organizado em objetos de conhecimento conforme sua ocorrência social

- Lutas de matriz indígena e africana
- Respeito a si mesmo, ao próximo e às normas de segurança
- Luta e briga como situações diferentes
- Problematização de preconceitos e estereótipos relativos às Lutas
- Valorização e respeito as culturas de origem, bem como sua construção histórica

Fonte: Organização do próprio autor, fonte BRASIL (2019)

Pesquisando o documento podemos observar que a BNCC não se alonga dentro do conteúdo de Lutas, apontando como em quaisquer outros conteúdos alguns elementos considerados importantes dentro de seu desenvolvimento em sala. Especificamente no conteúdo de Lutas podemos notar que a segurança física e o respeito ao próximo se sobressaem como elementos principais do conteúdo em questão.

Resumindo (ainda mais) os poucos parágrafos acerca do conteúdo de Lutas podemos vê-lo como um conteúdo ligado ou não à área esportiva e recomendável a partir de uma idade em que as crianças já possuem uma autonomia um pouco maior, pois as situações onde serão desenvolvidas as atividades envolvem disputas corpóreas passíveis de lesões e outros danos às partes envolvidas. Por conta disso, o documento atenta para a segurança de si e do outro no desenvolvimento das atividades. O conteúdo ainda deve ser trabalhado perpassando por modalidades diversas, colocando em pauta seus processos históricos e valorizando sua construção sociocultural, auxiliando, assim, na quebra de preconceitos ligados às Lutas.

A primeira coisa que nos chama atenção ao nos voltarmos para o conteúdo de Lutas é justamente a falta dele no documento. Em toda a parte referente, à Educação Física, somente um parágrafo é dedicado exclusivamente para a unidade temática das Lutas, nas demais ocasiões ela aparece nos quadros de conteúdos com as habilidades específicas a serem desenvolvidas ou ainda ao lado de outras unidades temáticas para orientações gerais sobre o trabalho pedagógico.

É fato que outras discussões acerca da Educação Física e da própria Educação, podem e devem ser trazidas para dentro do conteúdo de Lutas, porém, com um conteúdo tido como desafiador para muitos profissionais da área, seria necessário um aprofundamento maior dentro da própria Base. Não se basta a exemplificação de táticas, modalidades e alguns cuidados, mas é necessário trazer maiores discussões, concepções e posicionamentos acerca das Lutas, tais como a importância de seu lugar nas aulas de Educação Física, as problematizações envolvendo gênero, preconceitos, estereótipos, dentre outros, ou seja, promover de fato a reflexão e formação ao leitor. A BNCC trata do conteúdo de Lutas subentendendo que o professor conheça com profundidade a temática e que, a partir de pequenas orientações, ele possa delinear com facilidade seu trabalho pedagógico. Será essa a realidade?

Quando indagamos sobre a profundidade com que o docente conhece a temática, estamos questionando uma série de elementos dentro da sua trajetória profissional, elementos estes que possibilitarão uma desenvoltura muito maior ao se trabalhar o conteúdo tendo em vista seus desafios próprios. Podemos pensar aqui nas experiências pessoais do docente: enquanto aluno nas aulas de Educação Física; como praticante em academia de modalidades de combate; ao assistir filmes, programas e combates esportivos; no curso de graduação; em cursos e palestras de formação continuada; e na própria prática pedagógica com esta e outras temáticas. Tudo isso influenciará a profundidade com a qual ele se relaciona com o tema e em que medida desenvolverá o mesmo em suas aulas. Um docente que também foi praticante de uma modalidade de combate e teve uma boa formação em seu curso de licenciatura, possivelmente terá uma visão muito mais ampla e profunda ao olhar para o proposto pela BNCC, o mesmo porém pode não ser o ocorrido ao termos um professor com pouquíssimas experiências e formação na área. A BNCC conseguirá ser clara da mesma forma para os dois?

Para além da falta de teor teórico acerca da temática em seu discurso, o segundo ponto que nos é notado são as Artes Marciais. Elas simplesmente não existem no discurso da Base.

Retomando a questão da inserção das L/AM/MEC como objetos da educação escolar e considerando que esse campo da cultura será mediado pelas “lentes” da instituição Educação Física

Escolar, podemos cotejar a necessidade de desafiar as ideias, conceitos e representações que emanam dessas interações na perspectiva da escolarização. Como exemplo dessa complexa dinâmica, o conceito de “Luta” prevalece sobre os conceitos Arte Marcial e Modalidade Esportiva de Combate nos textos das políticas públicas, nas abordagens e tendências de ensino e no mercado editorial bibliográfico. Cabe aqui, também, sublinhar que expressões jogos de oposição estão sendo admitidos, por vezes, como um termo relacionado ao conteúdo lutas. Mais do que um jogo semântico, as palavras comportam historicidades e mundos vividos a ponto de produzirem práticas sociais muito distintas. Sem grandes investimentos intelectuais e científicos, podemos considerar que o universo das Artes Marciais e das Modalidades Esportivas de Combate transcende os limites e as noções inscritas nas denominações luta ou jogos de oposição (CORREIA, 2015, p. 339).

O termo Lutas, como dissertado por Correia (2015) tem sido amplamente utilizado com o objetivo de abarcar todas as modalidades esportivas e não-esportivas de combate, principalmente ao tratarmos dessas modalidades em ambiente escolar. Porém, como já discutido também no capítulo acerca das Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, o termo Lutas, ao nosso ver, não consegue compreender de todo o universo acerca dessas práticas, promovendo além de tudo um esvaziamento delas com relação aos seus signos e significados.

Para a BNCC, Artes Marciais como o Aikido e o Kendo, por exemplo, são tidas como Lutas, da mesma forma que o boxe e a esgrima. Em uma nota de rodapé, a Base traz o termo “lutas esportivas”, as quais “também são tratadas na unidade temática Esporte, especificamente no objeto de conhecimento denominado como categoria de esportes de combate” (BRASIL, 2019, p. 218), em uma tentativa de categorizar práticas competitivas de práticas não-competitiva. Ao invés disso, a BNCC poderia abordar as diferenças entre as Artes Marciais e as Modalidades Esportivas de Combate, trazendo com maior profundidade as características de ambas, tornando mais clara a distinção e auxiliando os professores no desenvolvimento do conteúdo.

Desenvolver o tema tendo como base as Artes Marciais, auxiliaria o professor a compreender o processo de não-violência, a distinção entre lutar e brigar, e facilitaria a aproximação de muitos (inclusive do próprio docente em alguns casos) com a temática, que ainda é rodeada de muitos preconceitos. A Base, porém, no único trecho dedicado a temática, traz apenas a dimensão do combate em si, como podemos observar a seguir,

A unidade temática Lutas **focaliza as disputas corporais**, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, **combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário**. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, hukahuka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2019, p. 218, grifo nosso).

Apesar do foco dado pela Base, o momento do combate acaba sendo, no desenvolvimento das Artes Marciais e de Modalidades Esportivas de Combate fora do ambiente escolar, o último estágio técnico, aquele no qual você demonstra as técnicas aprendidas em oposição ao outro. Mesmo explanando de forma correta alguns dos diversos grupos técnicos presentes nas Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, ela não traz elementos outros, talvez muito mais pertinentes, para o desenvolvimento na escola, tais como as formas e outros exercícios técnicos individuais, visando concentração, autoconhecimento, tempo de reação, expressão corporal, dentre outros aspectos presentes nessas práticas.

As lutas e artes marciais são ricas em filosofia, entretanto não está previsto nos documentos e leis que a filosofia das lutas e artes marciais estejam presentes nas aulas de educação Física. Este é um tema importante tendo em vista que censo comum toda a parte filosófica das lutas são de grande importância na educação que é parte intrínseca das artes marciais orientais. A filosofia das artes marciais está presente quando se fala em respeitar o próximo, conhecer os limites e resguardar a saúde do colega durante as aulas, refletir sobre suas ações podem de maneira simples fazer parte de um programa mais elaborado para esta valorosa experimentação e inserção dos alunos as lutas e artes marciais (COSTA, 2017, p. 09).

Além dos exemplos mais próximos das técnicas de combate, podemos citar ainda as técnicas de queda, rolamento e acrobacias, estas que são diferentes das ensinadas nas Ginásticas e que contribuem não só para o desenvolvimento dos elementos citados acima, mas também para a própria segurança do estudante nas atividades do conteúdo, sobretudo aquelas que envolverão a disputa corporal com outro parceiro.

As Artes Marciais, principalmente as de origem oriental, tem um grande potencial a ser explorado na Educação Física, visando não só a prática física, mas com grande ênfase nas outras esferas do ser humano, o que é deixado de lado na BNCC ao tratá-las como “Lutas” apenas e não oferecendo subsídios para

uma formação mais aprofundada por parte dos professores. Vamos refletir sobre o exemplo: um professor que teve pouco contato com Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, vê-se na necessidade de trabalhar o conteúdo de Lutas com seus alunos, para isso, ele recorre a Base como orientadora de seu trabalho. Qual o tipo de atividade pedagógica será predominante em seu trabalho, provavelmente? Elas seriam suficientes para abordar com profundidade o conteúdo? Ou seria uma visão simplória e rasa?

Quanto a organização do conteúdo dentro das etapas de ensino, podemos observar que apesar da Base dizer que se pode trabalhar as práticas corporais independente do ano, o conteúdo de Lutas é alocado a partir do 3º Ano do Ensino Fundamental.

Em princípio, **todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino**. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (BRASIL, 2019, p. 219, grifo nosso).

Essa opção denota novamente a preocupação da Base com o conteúdo e a segurança dos estudantes, da mesma forma que com as Práticas Corporais de Aventura, trabalhadas apenas a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental. A preocupação é válida, mas a Base não explicita claramente o porquê dessas escolhas, subentendendo que o conteúdo é mais complexo, apresenta riscos e deve ser deixado para mais tarde. O mesmo risco e complexidade existem em outros conteúdos? Quantos alunos, atletas e amadores se lesionam em partidas de futebol toda semana?

A organização dos conteúdos ainda segue o fluxo do conhecido para o desconhecido, porém a BNCC distribui isso de uma forma que talvez seja diferente do trazido como conhecimento de nossos alunos.

Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e **Lutas** estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais **mais familiares (localidade e região)** às **menos familiares** (esferas **nacional e mundial**) (BRASIL, 2019, p. 219, grifo nosso)

Em primeira instância, partir do familiar para o desconhecido não é um mau caminho a ser seguido dentro do trabalho pedagógico, de fato é preferencial

que isso seja feito em todas as disciplinas e conteúdos, de forma ao aluno criar relações entre seu conhecimento e o conhecimento novo. O que discutimos aqui não é a orientação do conhecido-desconhecido, mas a reflexão de que isso não significa necessariamente que as práticas corporais sigam o caminho localidade-região-nacional-mundial. Hoje, na realidade, é muito mais fácil que em determinados conteúdos os estudantes tenham mais familiaridade com práticas estrangeiras (se é que podemos chamá-las assim em uma sociedade globalizada como a nossa) do que regionais, como é o caso do conteúdo de Lutas.

A Base propõe que o conteúdo de Lutas seja iniciado no 3º Ano do Ensino Fundamental e perdure até o fim do Ensino Médio, sugerindo conteúdos mais pontuais nos anos do Ensino Fundamental e deixando mais livre a proposta para os anos finais da educação básica. Do 3º ao 5º Anos do Ensino Fundamental a BNCC sugere que sejam trabalhadas práticas corporais de combate do contexto comunitário, regional, de matriz indígena e de matriz africana (BRASIL, 2019, p. 225 e 228). No Ensino Fundamental 2, a Base propõe o desenvolvimento de “Lutas do Brasil” para o 6º e 7º Anos (BRASIL, 2019, p. 231 e 234) e de “Lutas do Mundo” para os 8º e 9º Anos (BRASIL, 2019, p. 231 e 238). Já no Ensino Médio é proposto apenas que os estudantes conheçam novas modalidades (BRASIL, 2019, p. 484).

A trilha pedagógica proposta, onde partimos de contexto comunitário e passamos, respectivamente, pelo contexto regional, práticas de matriz indígena, africana, Lutas do Brasil e Lutas do Mundo, talvez reflita em um desafio maior para o professor, pois é muito mais difícil algumas vezes encontrar material sobre práticas indígenas do que práticas originárias de países asiáticos, por exemplo. É claro, aqui levamos em consideração um trabalho aprofundado sobre a prática, diferentemente de reproduções vazias, pautadas apenas na prática pela prática. Dessa forma, por vezes é muito mais difícil de se encontrar material sobre práticas como Huka-Huka e outras práticas indígenas do que sobre o Judo. Corre-se o risco de cairmos no esvaziamento da prática e nas reproduções rasas e/ou buscarmos práticas corporais de fácil acesso e mais consolidadas no campo, incorrendo no equívoco de representar um todo diversificado através de uma única prática. Um exemplo bem comum é a Capoeira, que possui uma contribuição inegável para a Educação básica, mas que não representa a maioria

das práticas indígenas e africanas, nem levando em consideração os aspectos técnicos, nem os aspectos socioculturais. É preciso lembrarmos que as práticas corporais de combate possuem, por vezes, muito mais distinções que semelhanças.

As artes e sistemas de combate em sua pluralidade se deram em contextos políticos muito diferenciados. As demandas sociais que evocaram a elaboração dos saberes e poderes relativos aos conhecimentos e às tecnologias corporais de combate, são questões ainda a serem consistentemente respondidas pela historiografia contemporânea. As características, as lógicas e os processos de geração, conservação, transmissão e transformação são muito particulares e/ou singulares (CORREIA, 2015, p. 339).

Nossos estudantes entram em contato com elementos das Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate desde muito cedo, nos desenhos animados e filmes, em programas esportivos, em academias e projetos, em jogos eletrônicos, brinquedos etc., dessa forma, ao começarmos o conteúdo de Lutas no 3º Ano, eles já possuem muito conhecimento sobre esse universo, mesmo que este não seja sistematizado. Esse conhecimento pode ser de movimentos, situações, vestuários, rituais, espaços, ou mesmo de práticas específicas, pois alguns estudantes já foram ou ainda são praticantes de determinada modalidade, possuem parentes ou amigos que são praticantes, entre outras situações comuns em que nossos alunos se encontram.

Pensando por esse caminho, ao começarmos o conteúdo de Lutas partindo das experiências dos alunos, dificilmente encontraremos vivências com práticas indígenas e de raízes africanas para além da Capoeira, mas muitas experiências com o Judo, Taekwondo, Karate, Boxe, Muay Thai, entre outros mais comuns. Se a organização dos conteúdos pela BNCC fosse seguida à risca, diversas modalidades mais familiares aos estudantes seriam trabalhadas apenas no 8º e 9º Anos, perdendo-se uma grande oportunidade de relacionar o conteúdo proposto com o conhecimento trazido pelos alunos nos anos iniciais. A Base poderia enfatizar mais durante seu texto essa flexibilidade com relação aos conteúdos, oferecendo um incentivo maior para que o professor possa adequar sua prática aos conteúdos propostos e evitando que muitos sigam o currículo como metas engessadas.

Nos aprofundando um pouco mais no proposto pela BNCC para o conteúdo de Lutas, nos deparamos com as habilidades que devem ser

desenvolvidas com o tema. É importante lembrarmos que “as habilidades expressam as aprendizagens **essenciais** que **devem** ser **asseguradas** aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2019, p. 29, grifo nosso), portanto as organizaremos a seguir em um quadro para melhor visualização do conteúdo proposto para o Ensino Fundamental.

Quadro 7 - Disposição dos Conteúdos de Lutas e suas Habilidades para o Ensino Fundamental

Anos	Conteúdo	Habilidades
3 ^o ao 5 ^o	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. - Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. - Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.
6 ^o e 7 ^o	Lutas do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. - Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. - Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.

		<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
8º e 9º	Lutas do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. - Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. - Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.

Fonte: Organização do próprio autor, fonte BRASIL (2019), grifo nosso

Sem levar em consideração quais conteúdos foram estipulados para cada ano e a relevância de sua ordem, vamos nos ater às habilidades. Logo de prontidão podemos notar três objetivos e elementos que se repetem em cada bloco: a experimentação, aproveitamento da prática e releitura dela; compreensão das lógicas internas presentes nas práticas corporais de combate; e a segurança com si mesmo e com o outro.

Distribuídos dentre os três blocos, vemos como objetivos a identificação do que é uma Luta e as diferenças entre ela e as brigas; a identificação dos elementos próprios das Lutas do Brasil; a discussão de preconceitos e estereótipos ligados à temática; e a discussão dos processos históricos pelo qual as práticas passaram, valorizando e respeitando sua cultura.

Devido ao foco dado pela base ao conteúdo de Lutas, voltado para a disputa física entre os participantes, as habilidades frisam em todos os anos a

atenção sobre a segurança dos alunos. Como discutido anteriormente, isso reflete a percepção da Base sobre o conteúdo, como uma prática (mais) perigosa, comparada às demais. É interessante notar, entretanto, que a segurança com si mesmo e com os outros não é salientada em nenhum momento durante a descrição das habilidades objetivadas com os Esportes de Invasão, por exemplo, mesmo que estes ofereçam tanto risco quanto o conteúdo de Lutas em determinadas situações, dentro ou fora das regras.

Uma parcela de dificuldade apresentada ao se inserir definitivamente as artes marciais nas escolas é o medo de gerar violência através da prática, mostrando um completo despreparo e falta de informação a respeito das lutas e artes marciais, uma vez que a filosofia inerente ao tema prega a não violência para benefício pessoal sobre questões que não sejam a defesa de si mesmo ou de uma vida, mostrando caráter e preocupação com o próximo (COSTA, 2017, p. 6).

Os Esportes de Invasão, que englobam o Futebol, Handebol, Basquete, entre outros, possibilitam situações das mais diversas nas aulas de Educação Física, sendo palco de muitos momentos de risco para seus participantes. Situações que oferecem riscos aos alunos são comuns nas aulas de Educação Física, por vezes em situações permitidas pelas regras, como alguns agarres no Handebol, ou mesmo encontrões e colisões sem intencionalidade entre os jogadores. Se a agressividade é algo normal dentro das práticas esportivas, por que só as Lutas merecem atenção redobrada?

Há também situações de violência por parte dos alunos, situações estas que rompem as regras e desrespeitam os limites do próximo. Essas situações devem ser evitadas a todo custo e refletidas ao acontecerem, porém, todas as práticas podem oferecer condições para tal. Ora, quem nunca brigou, ou viu alguém brigar, sobre um pênalti marcado, não é mesmo?

Qualquer que seja a prática corporal estudada nas aulas, o respeito às regras, com si mesmo e com o outro são imprescindíveis, seja quando falamos de fair play, espírito esportivo, ou das concepções atitudinais presentes em muitas Artes Marciais modernas. Ao frisar as questões de segurança com o conteúdo de Lutas, a Base corre o risco de distanciar ainda mais o professor que esteja inseguro para desenvolver o tema, fazendo com que este evite essas práticas em suas aulas, ou que busque apenas jogos de oposição que não

representam de forma ampla os aspectos das práticas corporais que envolvam o combate.

A BNCC também abre espaço para a consolidação dos jogos de oposição como representante-mor das práticas corporais de combate ao focar, tanto no texto, quanto no quadro de habilidades, um trabalho pautado nas técnicas, táticas e estratégias de combate, ou seja, na compreensão e reprodução da Lógica Interna das modalidades de combate. Cria-se ou reproduz-se um jogo com aspectos do combate, mas que não é, e que não pode representar uma prática como um todo, quando muito, de uma parcela.

As outras habilidades, pulverizadas ao longo das três etapas de ensino, poderiam oferecer uma visão mais aprofundada e crítica acerca das Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate do que o foco exacerbado à segurança e a Lógica Interna das práticas. Essas habilidades menos aparentes no discurso poderiam suscitar uma maior reflexão tanto por parte dos alunos, como dos próprios docentes, ao olharem para o conteúdo.

As discussões sobre os estereótipos ligados as práticas de combate, seus elementos únicos e seus processos histórico-culturais, corroborariam muito com a própria orientação da BNCC que visa a abordagem das práticas sob um olhar cultural: “Nas aulas, as **práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural** dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2019, grifo nosso). Este olhar cultural, porém, não é enfatizado nas habilidades propostas, deixado de lado em detrimento à Praxiologia Motriz.

Ainda devemos nos atentar que essas habilidades menos enfatizadas são de extrema importância em todas as etapas de ensino e em todos os conteúdos propostos, o que nos faz retornar à reflexão sobre a pouca ênfase dada à autonomia docente para a escolha dos conteúdos. Um exemplo para refletirmos: Um professor que tende seguir à risca os conteúdos estipulados pela BNCC, pois acredita que assim “cobrirá” a maior parte das práticas e com isso garantirá uma boa formação ao aluno, começa o conteúdo de Lutas na primeira etapa do Ensino Fundamental, atendo-se à segurança dos alunos e discutindo as diferenças entre Luta e briga, respeito e fair play. Como o conteúdo proposto foram Lutas de matrizes indígenas e africanas, ele opta por trabalhar duas, o

Huka-Huka e a Luta Marajoara, já que no 6º e 7º anos ele irá ter que trabalhar Lutas do Brasil novamente, guardando a Capoeira para mais tarde.

No começo da segunda etapa do Ensino Fundamental, o docente começa o conteúdo de Lutas com a Capoeira. Além de desenvolver as habilidades relativas à segurança e às lógicas presentes na prática escolhida, ele ainda deve trabalhar com as características da prática, seus “códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições” (BRASIL, 2019), e problematizar preconceitos e estereótipos relativos às práticas corporais de combate. O professor apresenta a roda de capoeira, fala sobre os instrumentos, a roupa, discute o lugar da mulher nas práticas de combate e leva até uma capoeirista da cidade para se apresentar aos alunos. Missão (tabela) cumprida até aqui.

No 8º e 9º anos, o docente decide trazer o Judo e o MMA, já que as práticas devem ser estrangeiras e parte dos seus alunos já devem tê-las visto em algum lugar. As aulas práticas são sobre Judo, já que não há socos e nem chutes, é “pouco agressivo”. Segurança em primeiro lugar. O MMA mesmo fica para ajudar a “Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização” (BRASIL, 2019) junto ao Judo. Conteúdo de Lutas: Feito.

Apesar de caricato, o exemplo acima apresenta várias situações possíveis, principalmente se levarmos em consideração um professor com pouco domínio sobre o conteúdo, um professor iniciante e/ou que siga a BNCC como um manual. Além da própria crítica ao uso do conceito de “Habilidades” na Educação, criticamos aqui a organização e a apresentação das tais habilidades dentro do conteúdo de Lutas, pois a Base evidencia determinados aspectos em detrimento de outros, tão ou mais importantes para a formação do estudante.

Se analisarmos de forma descontextualizada, o que se espera desenvolver com os estudantes, as ditas “Habilidades”, é pertinente: vivenciar práticas diversificadas de combate, entender o funcionamento das mesmas, respeitar a si mesmo e ao oponente, aprender a ter uma conduta mais segura nas atividades, problematizar preconceitos e estereótipos, aprender sobre os processos histórico culturais de desenvolvimento das modalidades, seu ritos, símbolos, espaços, preceitos filosóficos, entre outros. Porém, TUDO isso é pertinente no decorrer do conteúdo TODO! Mesmo porque, “Discutir as

transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem” (BRASIL, 2019), não é mais importante em práticas estrangeiras que na Capoeira, por exemplo, nem mais necessário trazer essa discussão no 8º Ano que no 3º Ano.

Antes de finalizarmos a discussão sobre as Habilidades propostas, abrimos aqui um parêntese para discutir justamente a habilidade descrita acima, a última do conteúdo de Lutas, proposta para 8º e 9º Anos. Nela, a BNCC orienta para a valorização e respeito das culturas de origem das práticas corporais trabalhadas (BRASIL, 2019), porém, essa perspectiva sobre o conteúdo entra em atrito novamente com a ideia majoritária do documento de olhar para as Lógicas Internas das práticas, pautadas nos movimentos e não na cultura. Como valorizar a cultura da prática se o documento incita esvaziá-las?

Ao organizar o conteúdo em quadros fechados, com práticas corporais já estipuladas, ou pelo menos categorizadas, a BNCC induz a pensar dentro de quadros fechados também, cria-se uma lógica de desenvolvimento das aulas entre conteúdo-habilidades-atividades, correndo o risco de deixarmos elementos importantes de fora. Caso o docente não atente para desenvolver o conteúdo como um todo, com uma visão ampla, apenas “cumpre-se” o mínimo e isso não é suficiente.

Figura 13 - Síntese da Análise Sobre as Concepções de Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate



Fonte: Próprio autor

6.4 Sobre o Trabalho Pedagógico

Passadas as concepções que mais nos importam para este presente trabalho, chegamos ao último subcapítulo de análise, que busca encontrar no discurso da Base Nacional Comum Curricular as propostas de trabalho pedagógico. Tendo sido discutidas as concepções por de trás da Educação, formação, aprendizagem, Educação Física e Lutas, buscamos nos ater agora para as orientações mais diretas ao professor, tendo em vista que esse é um partícipe ativo no processo de execução do currículo, na transformação da teoria na prática.

Quadro 8 – Síntese das propostas de trabalho pedagógico na BNCC

Propostas de Trabalho Pedagógico
<ul style="list-style-type: none">• Contextualizar e tornar significativo o conteúdo ao aluno• Olhar interdisciplinar sobre os conteúdos• Utilizar metodologias e estratégias diversificadas para atingir as diferentes necessidades de seus estudantes• Motivar e engajar seus alunos nas aprendizagens• Utilizar recursos didático-tecnológicos para apoiar seu trabalho• Formação docente para aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem• Trabalho organizado em torno dos interesses manifestados pelos alunos• Aprendizagem contínua e integrada entre as duas fases do Ensino Fundamental• Retomar e ressignificar as aprendizagens dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na etapa seguinte• Fortalecer a autonomia dos estudantes para estes terem um olhar crítico• Abordar as práticas corporais como fenômenos culturais

- Abordar cada dimensão integrada com as demais
- Escolher as práticas a serem trabalhadas levando em consideração critérios de progressão de conhecimentos estipulados
- Colaborar com o processo de letramento e alfabetização dos alunos através da Educação Física
- Trabalho pedagógico pautado no diálogo
- Favorecer e estimular o protagonismo estudantil
- Contextualizar, diversificar e articular de forma transdisciplinar o conhecimento trabalhado

Fonte: Organização do próprio autor, fonte BRASIL (2019)

Ao olharmos para a Base Nacional, vemos um discurso pautado em alguns elementos chave, como já discutidos anteriormente. Vemos a Pedagogia das Competências ao longo de todo o corpo textual e seus pormenores consequentes, tais como a Educação voltada para a vida laboral e a necessidade discente de ter capacidade de adaptação. Vemos o conhecimento repartido em diversas áreas, ou melhor, tabelas, pulverizando um mínimo necessário para o estudante se dizer bem formado. Ainda assim, há um apelo para que lhes exercite o senso crítico, que os torne protagonistas. Se o papel principal da peça é do aluno, onde está o professor? Seria este coadjuvante no elenco formado? Ou ainda elemento cenográfico na Base do palco?

A BNCC diz muito a respeito do estudante, na verdade, diz muito do que ele deve conseguir fazer. Em termos teóricos, como já dito anteriormente, a Base não é muito profunda, deixando ao encargo de uma série de listas a função de trazer ao professor e demais âmbitos da escola o que se deve alcançar. Como? Não se diz ao certo. A Base perde a oportunidade de dar base para uma ação mais efetiva de transformação na Educação.

Longe de querermos tirar do aluno seu papel crucial na escola, afinal, esta só existe por conta e para ele, outros elementos são importantes para que de fato haja Educação. De qualidade. A Base, porém, parece se esquecer do papel docente para uma Educação de qualidade ao dedicar tão pouco de seu discurso

a eles. Se o currículo é um documento que se transforma em prática, ação educacional, o professor é aquele que viabiliza grande parte desse processo, não como simples transmissor de conhecimento, mas como portador de parte do conhecimento, crítico, reflexivo e que possua a capacidade de aproximar, instigar e fazer aprender.

[...] uma soma de fatores contribui para a desvalorização do trabalho do professor, entendido como executor de tarefas definidas de antemão, como um operário numa linha de produção, não reconhecendo a dimensão produtiva/criativa e intelectual deste trabalho. Entre esses fatores, destacamos a própria concepção tradicional de didática, como um conjunto de processos de massificação do ensino, a ideia de transposição didática, que atrela o conhecimento transmitido na escola a uma noção de simplificação/vulgarização e os programas de formação de professores, que separam o aprendizado da ciência de referência do aprendizado das técnicas e métodos de ensino. (SOUZA, 2018, p. 29)

Se a BNCC se apresenta em um formato raso, com metas e mais metas a serem atingidas no período de escolarização, com pouco aporte teórico para subsidiar e orientar o trabalho pedagógico, como encará-la como mais do que um manual? Para onde se inclina a Base? São os professores *another brick on the wall*?

O documento traz uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas com os estudantes e é claro que isso diz respeito ao trabalho pedagógico, mas o que de fato a Base propõe de forma mais direta ao professor?

Diferentemente de outros documentos, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC não traz em si nenhum capítulo ou seção destinada diretamente ao professor e seu trabalho pedagógico. Ela traz orientações pedagógicas, tanto na introdução como durante a apresentação dos conteúdos, porém ela é misturada com outras perspectivas do processo educativo, como a curricular, o desenvolvimento discente, metas educacionais e os próprios fundamentos do documento, deixando a perspectiva docente quase esquecida. Ao se falar de objetivos, traçar um caminho a ser desenvolvido com o aluno, estamos falando indiretamente sobre o trabalho pedagógico, pois os partícipes do processo educativo são interdependentes, ou seja, dependem parcialmente um do outro durante o caminhar, mas possuem necessidades e papéis específicos na busca de um objetivo em comum.

As propostas de trabalho docente se dividem em três agrupamentos no decorrer do documento: As orientações articuladas entre BNCC, outros currículos e o trabalho pedagógico; as orientações gerais para as etapas de ensino; e as orientações gerais para algumas áreas de conhecimento.

Ao explicar sobre a ligação complementar entre a BNCC e os currículos de outras instituições, a Base traz algumas orientações que podemos entender como orientações ao trabalho pedagógico e à própria estruturação dos demais currículos, visando garantir alguns aspectos educativos tanto aos docentes, quanto aos discentes. Nessa seção, as orientações são pertinentes, ainda que de forma generalista, objetivando a contextualização, motivação, engajamento e a aprendizagem significativa ao aluno. Para isso, a BNCC orienta que os docentes procurem estratégias, metodologias e conteúdos complementares diversos para aproximar e significar os conteúdos com base na realidade de cada escola, classe e aluno, suprimindo as necessidades particulares de cada situação didático-pedagógica.

A segunda situação em que a Base trata sobre o trabalho pedagógico é durante as orientações (também de forma bem generalista) acerca das etapas de ensino. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC orienta pautada na alfabetização e no conhecimento já trazido pelo estudante, como podemos ver nos dois trechos a seguir:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2019, p. 58-59).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2019, p. 59).

Antes de dissertar sobre o Ensino Fundamental Segunda Etapa, a BNCC faz um adendo sobre a transição entre as duas, orientando para que os professores aproximem as fases para um melhor desenvolvimento do aluno:

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas (BRASIL, 2019, p. 59).

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC orienta apenas para retomar o conteúdo dos Anos Iniciais, ressignificá-los sob novos aspectos e optar por “condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2019, p. 60), fortalecendo a autonomia dos estudantes.

Já no Ensino Médio, a única menção mais diretiva ao professorado é uma citação da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, com intuito de frisar a necessidade de se estimular o protagonismo estudantil e o conhecimento para outros âmbitos da vida. Na Resolução, voltada para estruturação curricular do Ensino Médio, podemos ler que

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º).

A terceira situação em que são apresentadas orientações pedagógicas ao professor é em disciplinas específicas, ao fazer menção a determinados conteúdos. Nesses momentos, apesar de ser um pouco mais direta, a Base ainda se encontra muito aquém da sua função orientadora. Um dos exemplos, já trazidos aqui neste trabalho, é sobre as práticas corporais, no trecho em questão, lê-se que “Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2019, p. 213), mesmo assim nos sobram questões: Por que como fenômeno cultural? Estamos aqui falando sobre os Estudos Culturais de fato? Essa seria a abordagem principal? Haveria outras abordagens para serem realizadas em conjunto? A Base não complica, mas também não explica.

Similarmente ao exemplo acima, as mesmas orientações simplistas ocorrem na disciplina de Língua Inglesa, Geografia e História, realizando pequenos apontamentos onde deveriam constar embasamentos teóricos mais

aprofundados, oferecendo um material para o docente poder de fato refletir sua prática e se reconstruir a cada aula.

Quando pensamos na função atribuída aos currículos, como já discutido em seu capítulo específico, não podemos de forma alguma apartá-lo do trabalho pedagógico, da mesma forma que este não é separado do processo de ensino aprendizagem ou qualquer outra área constituinte da Escola. Logo, os currículos não podem se omitir e não orientar pedagogicamente o trabalho do professor. Dentro das orientações esperadas, encontra-se a própria organização curricular, ou seja, o formato no qual as áreas de conhecimento, as disciplinas e os conteúdos são arranjados de modo a favorecer a compreensão e o trabalho pedagógico em vista a teoria na qual se embasa.

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (NEIRA *et al. apud* MOREIRA; SILVA, 2016, p. 34-35).

Ao longo do documento, apesar de não assumir declaradamente, a BNCC deixa claro se basear na Pedagogia das Competências como referencial teórico para sua organização curricular, mas o que isso significa? Como afeta o trabalho pedagógico?

A BNCC centraliza toda sua estruturação curricular em competências, que devem ser abordadas transversalmente em todas as disciplinas, focadas em diversos aspectos da vivência social, cultural e política das crianças e jovens, como desenvolvimento da sensibilidade, valorização e utilização de conhecimentos científicos, expressão através de diferentes linguagens, utilização de tecnologias digitais, valorização da diversidade, autocuidado, capacidade de argumentação, entre outras (SOUZA, 2018, p. 33).

A princípio, olhando de maneira simplista e despreziosa, as competências parecem trazer apenas benefícios para a vida dos estudantes, afinal, quem não quer que nossos jovens sejam autônomos e críticos? Mas é exatamente isso que as competências buscam através desse currículo? Souza complementa que, ao orientar toda a proposta escolar ao redor das competências, “a BNCC centra sua proposta formativa em atividades

operatórias, ou seja, numa instrumentalização dos conhecimentos com a finalidade de apropriar-se de determinadas operações úteis para a vida em sociedade” (SOUZA, 2018, p. 33) e ao centralizar o ensino-aprendizagem no que é “útil”, “prático”, esvazia-se o conhecimento, adotando-se uma perspectiva tecnicista.

O professor, dentre uma série de outras coisas, é responsável pela transposição didática, a qual tornará o conhecimento significativo ao aluno e pertinente ao espaço escolar. Esse processo

designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los. Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor proponha operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta: de saberes e práticas sociais; currículo formal, objetivos e programas; currículo real e conteúdos do ensino; aprendizagem efetiva e duradoura dos alunos, pensada e organizada pelo professor (CUNHA, M.; ISAIA, S. *apud* CHEVALLARD, 2006, p.362)

Porém, ao nos depararmos com um documento raso, que busca apenas instrumentalizar o estudante através da “cartilha” dada ao professor, temos de fato uma boa aprendizagem? É fornecida uma perspectiva de conhecimento ao docente que favoreça a reflexão e, por conseguinte, uma transposição concreta do conhecimento ao aluno? Ou seria mais provável a transposição de pequenos fragmentos do saber?

Concordamos com Souza acerca da necessidade dos docentes se enxergarem de fato como um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, em que possam constantemente refletir sobre a teoria e a prática, amparados por documentos balizadores sólidos.

[...] defendemos a necessidade dos professores assumirem seu papel como intelectuais da práxis. Ou seja, faz-se necessário que os profissionais em atividade compreendam a educação como ato intencional e sua função como promotores desse ato educativo, para além das limitações impostas pela realidade cotidiana e em contraponto ao discurso hegemônico, que esvazia o sentido do processo em nome de sua utilidade momentânea. (SOUZA, 2018, p. 34)

De nada adianta, porém, exigir que os professores tenham uma postura crítica-reflexiva e não oferecer ao mesmos ferramentas, situações e

oportunidades para tal. A Base deveria ser parte crucial para isso, oferecendo em si mesma orientações para a estruturação de um trabalho pedagógico menos simplista e mais reflexivo, além, é claro, de orientar os demais documentos balizadores de instâncias subalternas na mesma direção. Ao se compor como um documento vago, no qual abre-se espaço para inúmeras interpretações e propostas de trabalho, a BNCC dá exemplo e abre precedentes para que as demais instituições se constituam e constituam seus documentos da mesma forma. Vale mencionar aqui a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que vem regulamentar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, trazendo o foco para a prática docente, mas ainda em caráter expressamente tecnicista.

É óbvio que competência é bom, não há do que discordar, todos queremos ser professores competentes, participar de uma escola onde a gestão seja competente, mas, deixando de lado a questão do uso da Pedagogia das Competências ou não em documentos relativos à Educação, surge uma nova problemática, de que competência estamos falando? Estamos nos referindo ao fato de executarmos bem nossas ações? Ou estamos apenas mascarando metas dentro de currículos?

Dialogando com Guiomar, Saviani traz um adendo importantíssimo ao olharmos a competência docente, onde o autor explicita sua visão acerca da competência

[...] por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (SAVIANI *apud* GUIOMAR, 2013, p. 24-25).

Em suma, um sujeito que tenha pleno controle no desenvolver de sua profissão, conseguindo articular efetivamente seus diversos saberes em prol de

contribuir de fato com o processo de ensino-aprendizagem do estudante, se enxergando como partícipe interdependente desta trama e ser crítico-histórico-social. Quando qualquer parte desse emaranhado é retirado da equação, vemos uma não-competência, uma ação pedagógica falaciosa.

O autor Macedo (1999) também tece algumas reflexões sobre o uso das competências na área educacional, para ele existem três tipos distintos delas: a competência como condição do sujeito que detém, seja de forma adquirida ou não; a competência do objeto, que independe do sujeito; e a competência relacional, a qual se dá por meio da interação entre os dois anteriores (MACEDO, 1999, p. 7-9). Dessa forma, qualquer uma das três competências que se mostre deficiente afetará o conjunto como um todo, seja ela uma formação acadêmica rasa, a falta de conhecimento para desenvolver determinado conteúdo nas aulas ou mesmo um documento de orientação falho.

Subordinadas as competências, encontramos ainda as habilidades, postas no documento como o meio para se atingir o educar competente que a BNCC almeja. Macedo (1999), diferentemente da Base, propõe um outro olhar sobre a disposição dos dois termos, para ele

A diferença entre competência e habilidade, em uma primeira aproximação, depende do recorte. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades (MACEDO, 1999, p. 10).

Desta forma, competências são mutáveis durante o processo de ensino-aprendizagem e não estáticas, podendo assumir diferentes enfoques de acordo com cada situação, conteúdo, aluno etc. A BNCC, por outro lado, não deixa clara essa percepção volátil acerca das competências e habilidades, engessando-as em blocos e metas fechadas. Complementando a ideia de que as duas concepções não são elementos fixos, Lino de Macedo (1999) exemplifica duas situações muito comuns, no caso a comparação entre escolas particulares de alto índice e escolas públicas de maneira geral, que apontam claramente o quanto a visão sobre competências e habilidades podem influenciar todo o processo educacional, pois

Na escola da excelência, competências e habilidades, nos termos em que analisaremos mais adiante, são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das matérias ou disciplinas, a realização de metas ou trabalhos de ponta. Na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e, nela, as matérias ou atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização (MACEDO, 1999, p. 2).

Ao se colocar competências como metas, objetivos, toma-se o percurso como fim em si, esvaziando tanto o conhecimento, quanto as possibilidades dadas aos estudantes, onde o mínimo se torna o suficiente. Se fosse de fato de interesse, essas questões e debates poderiam muito bem ganhar destaque dentro do próprio documento, explicitando claramente a concepção por trás de uma real competência e os próprios equívocos que possam aparecer durante a prática pedagógica, tal quais discutimos acima. Na contramão, a BNCC expõe de modo simplista a lógica habilidade-competência, como “faça isso para ter aquilo”, diferentemente da relação orgânica que Macedo (1999) nos traz.

Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que uma certa competência é requerida (MACEDO, 1999, p. 11).

Logicamente, para um trabalho pedagógico efetivo, competente, faz-se necessário também o saber técnico, porém, este não se basta para que se constitua o saber e o fazer docente, ou estaríamos reduzindo o papel do professor à um cumpridor de tarefas, legitimando práticas que enxergam a Educação como transmissão de conhecimento e não construção. Assim como Macedo (1999), Saviani também extrapola o conceito de competência para além do tecnicismo, englobando tudo o que se interrelaciona ao trabalho pedagógico,

A competência que privilegio neste trabalho, portanto, inclui o saber técnico, começa muito aquém deste e o ultrapassa. Mas não o exclui, isso é importante; ao contrário, subentende-o como mediador de sua própria superação. Considerando estes professores desta escola, começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação). E projeta-se a partir dessa base, numa visão mais crítica desse ensino, dessa escola e de seu conteúdo, a qual não se dissocia de um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração, e de uma prática coletiva de

organização e reivindicação (SAVIANI *apud* MELLO, 2013, p.29).

Assim como o aluno passou a ser visto de forma global nos últimos tempos, o professor também o deveria, afinal, todas as esferas contribuem de forma negativa ou positiva para seu trabalho pedagógico competente. E a Base, em meio a todas essas questões, contribui de que forma? Mesmo se assumíssemos uma visão tecnicista, não teríamos suporte da Base para um melhor trabalho pedagógico em termos técnicos, pois ela mesma não traz aportes suficientes para tal, “o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) e, depois, do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência” (SAVIANI *apud* Guiomar, 2013, p. 28).

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade figuram de forma breve no documento, com pequenas citações esparsas e generalistas sobre o trato com os conteúdos, como já abordado anteriormente neste trabalho. A Base traz os termos ao orientar futuros currículos e algumas poucas disciplinas, com relação à conteúdos específicos. Sobre o embasamento para os demais currículos, a BNCC orienta apenas que estes tenham “formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares” para que tenhamos “estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 16). Em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a Base orienta também para que haja um tratamento metodológico que “evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2018), almejando o protagonismo estudantil.

Já em conteúdos específicos, a BNCC orienta dentro da disciplina de Língua Inglesa e Matemática para que aconteçam atividades interdisciplinares, como podemos ver nos dois trechos a seguir:

[...] as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com **trabalhos de natureza interdisciplinar** ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc (BRASIL, 2019, p. 244, grifo nosso).

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras

(rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um **estudo interdisciplinar** envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (BRASIL, 2019, p. 269, grifo nosso).

Ao identificarmos esses poucos trechos, podemos levantar algumas questões importantes com relação à BNCC. Primeiramente, o documento traz as terminologias, mas não as explica, o que é trabalhar de forma interdisciplinar? O que é trabalhar de forma transdisciplinar? A Base não discute qual as concepções em que ela própria se baseia para orientar o trabalho pedagógico, nos levando a crer que, segundo o documento, os dois termos são sinônimos e pior, que são mera ação de relacionar assuntos e conteúdos diversos, como se “um assunto puxar outro” fosse desenvolver um trabalho pedagógico interdisciplinar com os estudantes. Mais uma vez, a constituição da BNCC contribui para o esvaziamento da prática pedagógica.

É um grande equívoco compreender a inter e a transdisciplinaridade apenas como “relacionar um conteúdo ao outro”, pois as relações criadas a partir destes princípios vão muito além disso, é necessário que haja um trabalho pedagógico consciente e coletivo, que não só mostre relações entre os conteúdos, mas extrapole barreiras, criando novas e inesperadas uniões de conhecimento.

A interdisciplinaridade é expressão da reconstrução da autonomia disciplinar em suas relações de dependência e da promoção da capacidade de inteligibilidade para a construção/desconstrução/reconstrução de sínteses explicitadoras da transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é gerada em movimentos de ruptura/continuidade inclusos nas interações/ integrações entre ideias e atitudes, numa apreensão mais profunda de realidades vivas, por meio de uma translinguagem (entre, por meio e além) (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 403).

Um trabalho pedagógico pautado na inter ou transdisciplinaridade exigem um conhecimento profundo acerca da área que o professor domina, bem como da área que se busca estabelecer relações, evitando ligações ao acaso. É necessário conhecimento e planejamento, além, é claro, de um outro professor, afinal, como o próprio nome diz, são disciplinas, no plural. A Interdisciplinaridade e outras organizações de disciplinas preveem trabalho pedagógico coletivo. Mesmo assim, a BNCC não orienta para que as disciplinas sejam tratadas dessa forma, com interações entre elas e, muito menos, envolvimento de diversos

professores. Recordemos, contra a fragmentação do conhecimento, desfragmente (Veiga-Neto, 1996, p. 108)), tanto em relação aos conteúdos e disciplinas, quanto das relações interpessoais no ambiente escolar.

As ideias e o espírito transdisciplinar morrem, vivem, renascem nas intercomunicações entre áreas do conhecimento características da interdisciplinaridade; são totalidades provisórias e parciais que incluem reflexão sobre o imaginário permeado por sonhos, desejos, mitos, desejos, ilusões; a fragilidade das relações interpessoais e do conhecimento pertinente e na robustez; as relações de poder que perpassam a cultura organizacional (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 404).

Outro ponto de extrema relevância surge na BNCC quando pensamos a interdisciplinaridade segundo a divisão das áreas de conhecimento. Como já discutido anteriormente, a Base traz as disciplinas agrupadas em grandes áreas de conhecimento, sendo elas: a área de Linguagens, que incluem Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; a área de Matemática, que inclui ela mesma, apenas; a área de Ciências da Natureza, que inclui Ciências; a área de Ciências Humanas, que incluem Geografia e História; e a área de Ensino Religioso. Já no Ensino Médio, encontramos as mesmas áreas, seguidas de “e suas Tecnologias” e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa disposição das áreas, levanta algumas questões pertinentes, que acabam por interferir intimamente no trabalho pedagógico.

Se a Base por um lado incentiva o trabalho pedagógico interdisciplinar, por outro o desencoraja, ao limitar disciplinas e conteúdos dentro de áreas, como se estas não se interagissem. É claro que, trabalhar interdisciplinarmente com as disciplinas de Geografia e História é muito mais fácil do que as relações criadas entre Arte e Ciências, por exemplo, devido as semelhanças de conteúdos, entre outros elementos, porém há relações a serem estabelecidas entre TODAS as disciplinas, não só aquelas que mais “se conversam”. Quantas vezes em nosso dia-a-dia não nos deparamos com uma notícia em inglês, sobre um problema geopolítico que remonta diversos processos históricos, com fortes impactos na economia, enquanto almoçamos? Reavaliemos aquelas calorias. Decidimos pegar um pouco mais de salada e manear o sal. Divagamos sobre finanças. Rimos com a charge que acompanha a notícia.

Nossa vida não é fragmento. Não somos caixinhas.

Para que os estudantes compreendam de fato a realidade e enxerguem a aplicabilidade do conhecimento nela, como a própria BNCC orienta, é necessário mais do que unir áreas afins ou falar de planejamento financeiro na aula de Matemática, é ver, pensar, discutir, refletir, os fios que antes pareciam invisíveis, mas que formam uma gigantesca teia de conhecimento.

Concordamos com Ferretti e Ramos, na visão de que da forma como está proposta, a interdisciplinaridade presta um desserviço à Escola, pois joga para o segundo plano a reflexão sobre o conhecimento, em prol da instrumentalização dos conteúdos e da disposição dos saberes escolares em disciplinas fechadas. Esse esvaziamento do conhecimento e, por consequência, da prática pedagógica, dificulta o processo de compreensão sócio-histórica do conhecimento, bem como uma leitura crítica da realidade, dificultando ainda mais o estabelecimento de relações entre conteúdos, ideias, ideologias etc (FERRETTI *apud* RAMOS, 2002, p. 304-305).

Analisando o arranjo das áreas podemos discutir também algumas decisões relativas a sua divisão, como é o caso da área da Linguagem. Esta área especificamente conta com a Língua Portuguesa, Inglesa, Arte e Educação Física, que podemos compreender muito bem o porquê de serem taxadas como Línguas distintas, como já discutido em capítulos anteriores, mas e a respeito de OUTRAS linguagens? Claro, cada área traz uma linguagem própria, um conjunto de signos e significados, textos próprios, lógicas próprias, que viabilizam aquele que é letrado em seus meios a compreender de fato suas especificidades.

Logo no início do capítulo sobre a área de Linguagem, a BNCC diz que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2019, p. 63).

Apesar do documento limitar a área, podemos extrapolar e incluir todas as outras disciplinas, afinal, o que seria a Matemática além de uma linguagem própria? Não haveria uma linguagem geográfica? E assim por diante. As linguagens nada mais são que visões, óticas pelas quais o indivíduo enxerga a realidade, podemos conceber esse arranjo como um telescópio, onde cada uma

de suas várias lentes trabalham em conjunto para se conseguir determinado foco, dependendo da necessidade de quem as utiliza.

A tentativa de agrupar áreas afins dessa forma parece não auxiliar o entendimento dessas áreas como semelhantes, como por exemplo a Educação Física e a Língua Portuguesa, e ainda dificultar uma dinâmica interdisciplinar entre os conteúdos, pois em alguns casos as disciplinas conservam mais distinções que semelhanças. Se pensarmos a disciplina da Educação Física, ela poderia muito bem ser do time da Ciências Humanas, levando em consideração seu aporte cultural, histórico, social, econômico. O mesmo vale para a disciplina de Arte. Então, afinal, o que é a área da Linguagem? Ela dá conta de representar todas as suas áreas subordinadas? Ou, assim como o rótulo “Lutas”, ela contribui para o esvaziamento das disciplinas? Se várias disciplinas contêm tantos elementos a serem explorados, que constituam diferentes línguas de fato, qual a função de haver uma área de linguagens excludente?

Essas e outras reflexões, que já surgem nas discussões do campo educacional há certo tempo, poderiam ser debatidas com relação à conteúdos, áreas, temas, entre outros, porém são tolhidos ao vermos um desenho quadrado para a Base. Nos seria mais interessante, se aos moldes de Picasso, ao invés de quadrada, a BNCC fosse cubista, imbricada de novas perspectivas possíveis, onde o professor não tivesse uma lista de afazeres, mas o suscitasse a refletir sua prática.

Retomando o começo deste subcapítulo, a BNCC diz muito sobre os alunos, mas pouco sobre o professor, indo na contramão da formação em exercício de um profissional competente, crítico e reflexivo. O professor reflexivo que buscamos é aquele que exerce seu trabalho pedagógico pautado na reflexão, que é competente justamente por refletir e não por tentar cumprir metas sem pensar o processo.

Cabe ao professor reflexivo duas instâncias de reflexão. A primeira, durante a ação educativa, visando reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente da aprendizagem dele e de seus alunos. A segunda, quando, além de refletir durante a ação, reflete também sobre a reflexão na ação, ou seja, olha retrospectivamente o que foi realizado, procurando entendê-lo e justificá-lo, em busca de aperfeiçoamento e autoconsciência docente (CUNHA; ISAIA, apud SCHÖN; CUNHA; ISAIA apud ALARCÃO, 2006, p. 359).

O professor reflexivo também é um ser coletivo, que aprende, ensina, reaprende e ressignifica através da vivência e partilha de saberes com seus pares. É preciso além de refletir sozinho, refletir coletivamente, pois é por meio do coletivo que se pode “investir em uma nova compreensão pedagógica da docência, vinculando-a a um sentido de compartilhamento e interação solidária. (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 360). Essa perspectiva reflexiva em contraponto ao tecnicismo é o que leva o docente a sair do segundo plano e se encontrar como partícipe ativo do processo de ensino-aprendizagem, tal qual os estudantes com que tanto nos preocupamos. Protagonista, junto ao protagonismo discente. Na BNCC, muito se fala acerca do incentivo ao protagonismo estudantil, mas nada ao protagonismo docente. Por que?

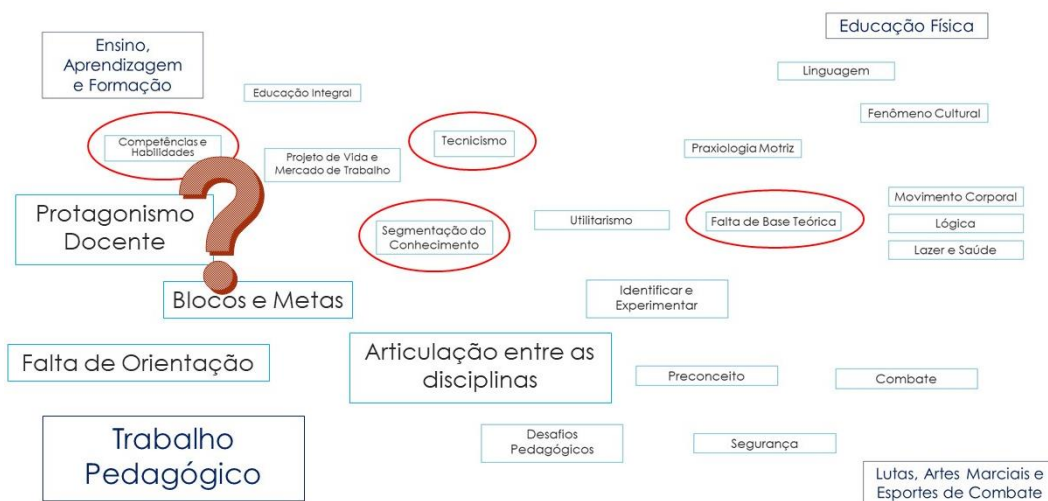
O Protagonismo Docente não pressupõe tornar o professor o centro das atenções, mas valorizar sua participação no processo de Educação. Dentro dessa perspectiva, o protagonismo é a “ação do professor caracterizada pela iniciativa na tomada de decisões, a partir de processos reflexivos e fundamentados, onde são reconhecidas e legitimadas as suas participações” (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 356), apartando-o da perspectiva de executor, operário, cumpridor de tarefas (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 356). Como suscitar protagonismo nos estudantes sem saber o que é protagonizar? Qual o objetivo da Base ao fomentar brevemente uma formação continuada aos professores, mas esquecer de seu papel na Educação? Pode-se formar um estudante crítico e reflexivo se seus professores não o forem na mesma medida?

Se faz necessário que políticas públicas e documentos oficiais olhem mais para o trabalho pedagógico, pois a competência profissional deve ser embasada também no espaço de exercício da profissão, não há competência se temos vários elementos não-competentes ligados ao professor. O Currículo é um deles.

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. Em verdade, não procedendo assim, incorreríamos em incoerência. Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores (SAVIANI, 2013, p. 28).

Reconhecer o protagonismo docente, legitimá-lo através de documentos como a BNCC, não basta para uma Educação de qualidade, todavia seria mais um passo à frente. Toda jornada é feita de passos.

Figura 14 - Síntese da Análise Sobre o Trabalho Pedagógico



Fonte: Próprio autor

7 Considerações Finais

“Alô, alô, planeta Terra chamando, planeta Terra chamando. Esta é mais uma edição do diário de bordo de Lucas Silva e Silva, falando diretamente da Base, onde tuuudo pode acontecer.”

O presente trabalho teve como objetivo analisar em que medida o conteúdo de Lutas é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, contrapondo-o com o conceito e prática acerca das Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate. Tivemos ainda, como objetivos menores, compreender qual a concepção de Lutas é proposta aos estudantes do Ensino Fundamental através da Base, compreender quais as propostas de trabalho pedagógico e contribuir com reflexões acerca dos conceitos e práticas do conteúdo de Lutas na escola, visando a melhora dos processos de ensino-aprendizagem, sem perder de vista as discussões envolvendo o conteúdo de Lutas, as Artes Marciais e as Modalidades Esportivas de Combate.

Como podemos observar, três pilares deram base para todo o trabalho: o conteúdo de Lutas, o currículo, a partir da análise da BNCC, e a prática pedagógica. Não pudemos em momento algum da análise, desmembrar esses três eixos, pois todos são fortemente interrelacionados, de maneira que ao falarmos sobre Lutas, estávamos vendo um reflexo dos constructos curriculares e pedagógicos que a Base defende. Fragmentar seria uma contradição de nossa parte, pois os três pilares fazem parte de uma construção muito maior, com muitos e muitos mais pilastras de sustentação. De que forma o conteúdo de Lutas é proposto na BNCC? Em poucas palavras, de forma rasa, equivocada e que pouco contribui para a melhora de sua compreensão e prática pedagógica. Vamos elaborar isso um pouco mais.

Embora tenhamos desenhado a pesquisa para que contribuísse, principalmente, para o desenvolvimento e compreensão do conteúdo de Lutas nas aulas de Educação Física, encontramos algumas dificuldades, sobretudo por conta da falta de material referente ao conteúdo dentro da BNCC. Isso, por outro lado, nos denotou, entre outras coisas, a falta de profundidade que a Base possui ao se tratar dos conteúdos. Bem, de quase todos os conteúdos.

Apesar de não se aprofundar em demasia sobre nenhum conteúdo, a BNCC traz em seu documento muito mais informações acerca da Língua Portuguesa e da Matemática, tratando a Educação Básica como uma carruagem de apenas dois cavalos, desvalorizando as demais áreas em detrimento destas duas, inclusive a Educação Física. Essas escolhas, demonstram um currículo preocupado muito mais em formar o indivíduo para que realize o mínimo, do que para se realizar o máximo. Para que seja capacitado para ler, escrever e realizar operações matemáticas, mas não necessariamente para entender as relações entre as áreas, ou realizar uma leitura histórica aprofundada, por exemplo. Na Base não há tempo para devaneios e reflexões, as crianças devem ser capacitadas, para terem habilidades e competência em seus futuros (trabalhos).

A roupagem bonita e estruturada que a BNCC apresenta, na realidade mascara (ou expõe, para aqueles que conseguem enxergar), um tecnicismo aliado às novas demandas do mercado. Um mercado que não consegue se sustentar com trabalhadores sem instrução e que não consigam resolver problemas. Para que as engrenagens continuem a funcionar, é necessário que haja operários habilidosos e competentes, não indivíduos críticos. Nesta linha, a BNCC frisa a necessidade de se auxiliar no Projeto de Vida dos estudantes, mas que projeto seria este? Uma Universidade? Pesquisa? Uma carreira bem valorizada? Infelizmente, não. A Base nada diz sobre caminhos. Deste modo, nos parece que há apenas um caminho possível para a maioria dos jovens em nosso país: uma Educação Básica pobre, um Ensino Técnico e um trabalho medíocre, quando muito, uma faculdade particular rasa, no contraturno de seu trabalho braçal. A questão aqui não é a carreira, mas sim a oportunidade. Se todos fossem médicos, o que seria do mundo? Cada indivíduo deve cumprir uma função dentro da sociedade, mas por vontade própria e não por falta de oportunidade, por dizerem que não é capaz, por fazerem-no crer que aquilo é tudo o que ele poderia alcançar. Currículos devem servir, dentre outras coisas, para garantir uma Educação que expanda, não que limite.

A Educação Física, assim como outras áreas, poderia servir muito bem à essa expansão, ampliando os horizontes dos estudantes com novas perspectivas do conhecimento, caso fosse desenvolvida de forma interdisciplinar e o enfoque sobre seus conteúdos pendesse mais para uma dimensão cultural do que apenas para o movimentar-se. O conteúdo de Lutas, assim como outros,

é trazido dentro de uma concepção rasa de prática corporal, corroborando para que cada vez mais haja situações “formativas” que se pautem em jogos e brincadeiras sem teor significativo, se tornando momentos de reproduções e não de construção de conhecimento. Essa crítica é vinculada tanto à aprendizagem do aluno, quanto à prática docente, pois delineia-se um perfil de conhecimento raso para o conteúdo, como se este não tivesse nada mais a contribuir que fosse relevante para a Educação.

Obviamente, as práticas corporais de combate, sejam elas Artes Marciais ou Modalidades Esportivas de Combate, tem muito a agregar à Educação, seja em interface com outras disciplinas, seja como conteúdo em si. Podemos realizar pontes com as disciplinas de História, Geografia, Arte, Sociologia, Filosofia, Física, Biologia, mas ao tratar as Lutas como simples situações de oposição, jogos de disputa de força, como vêm sido difundido na tentativa de preencher uma lacuna na formação dos professores, nos equivocamos. A Praxiologia Motriz pode auxiliar sim no desenvolvimento dos conteúdos, mas tomá-la como *pivot* de toda uma estratégia pedagógica reduz sobremaneira o horizonte dos conteúdos, principalmente numa perspectiva mais crítica de Educação.

O trabalho com o conteúdo de Lutas pautado na Praxiologia Motriz, como tem sido amplamente divulgado nos últimos anos em formações, vídeos *online*, apostilas etc., contribui (inconscientemente?) para um esvaziamento enorme de práticas corporais de combate, sobretudo para as Artes Marciais, estas que carregam uma série de signos e significados históricos, culturais e sociais, que definem o que são e sem estes perdem seu sentido. Ao se propor uma série de jogos que ignoram essas perspectivas das práticas corporais de combate, leva-se a crer que isso por si só basta para trabalhar as práticas dentro da Escola e substitui-se um conhecimento mais profundo acerca dessas práticas, por um conhecimento muito mais raso e, por vezes, distorcido das mesmas.

Essa perspectiva vazia de conhecimento pode ser levada também para os demais conteúdos da Educação Física, pois apesar da Base realizar alguns pequenos apontamentos das práticas corporais como artefatos culturais, a lógica trazida pela Praxiologia Motriz permeia grande parte de seu currículo. Apesar de clara do ponto de vista organizacional, essa lógica pouco contribui para realizarmos um trabalho em conjunto com outras disciplinas, pois se sobressai apenas as particularidades da área, o movimento, fazendo jus a ideia de

Educação Física como Linguagem própria, porém, desta forma, sozinha, uma língua estrangeira em meio as demais áreas de conhecimento. É esse o espaço que a Educação Física ocupa? Ou ela desocupa um espaço, ao não ser tudo o que poderia ter sido?

É fácil no discurso apontar para um trabalho inter ou transdisciplinar, porém a Base não fornece subsídios concretos para que isso se torne realidade. A linguagem proposta, o viés, para a Educação Física é uma delas. Ao organizarmos disciplinas e conteúdos em áreas limitadas, ao fragmentar-se o conhecimento, incorremos na criação de mais abismos que pontes, levantamos barreiras onde deveria haver portões. Esse é o desenho que nos traz a Base: o conhecimento fragmentado em áreas, fragmentadas, por sua vez, em disciplinas, que se fragmentam em conteúdos e anos específicos.

Ao não se realizar uma discussão sólida em seu texto acerca da organização de seu conhecimento do ponto de vista da inter/transdisciplinaridade, a Base deixa a ver-navios os professores, contanto com a maré da sorte para que estes encontrem seu caminho até as Índias. Isso pode dar muito certo, ou muito errado. Inúmeros fatores extra-curriculares corroboram, ou não, para que essa proposta dê bons frutos: dependemos de uma Educação Básica de qualidade ao professor, uma boa formação acadêmica, formações efetivas durante seu exercício, entre outras circunstâncias. Apostar que tudo vai dar certo a partir de pequeninos “toques” ao longo de um documento imenso, é um jogo de azar no qual a dívida recai sobre todos nós.

A Base poderia muito bem ser chamada por outro nome, “Conteúdos Comuns Nacionais”, talvez, pois falta-lhe, ironicamente, base. Falta embasamento. Falta posicionamento. Como acreditar em uma construção com bases bambas? Com pobres fundações?

Outros caminhos poderiam ser tomados pela Base, pois mesmo ela se negando a ser um currículo mínimo, vem sendo tomada como tal, seguida à risca por diversas instituições educacionais e professores, invadindo e redesenhando livros didáticos, cursos e, infelizmente, as aulas. De forma alguma desmerecemos as disciplinas e os conteúdos, pois são todos de extrema importância para a formação de nossos estudantes, mas colocamos em xeque a competência da própria BNCC ao se tornar um “currículo” que não cumpre com suas finalidades. Não serve para orientar a Educação, mas sim para planificá-la,

para tornar fácil a aplicação dentro da Escola. Nem tudo que é fácil, porém, é certo.

À BNCC caberia o papel de orientar, tanto os demais currículos das esferas subordinadas, quanto a prática pedagógica, de maneira mais formativa, servindo como palco para discussões e base para a construção de conhecimento a partir de seu documento. Poderiam ser abordadas as dinâmicas interdisciplinares, a aproximação das disciplinas, a importância da formação continuada de qualidade, a valorização do docente, o desenvolvimento e a construção orgânica do conhecimento ao lado do estudante, dentre muitos outros aspectos relevantes à Educação nos tempos de hoje.

Em contrapartida às urgências da Educação na atualidade, a Base opta pela Pedagogia das Competências como matriz para seu discurso, direcionando desta maneira tanto as disciplinas, quanto a prática pedagógica, ao utilitarismo. Delineia-se a Educação para que esta seja fácil de “colocar em prática”, para que seus conteúdos sejam úteis, em detrimento à sua importância, para que o conhecimento seja pautado no imediatismo e numa perspectiva apegada de futuro, onde o pouco que nossas crianças e jovens podem alcançar em suas vidas seja considerado o suficiente para seu “Projeto de Vida”.

A Pedagogia das Competências reforça com a BNCC o tecnicismo educacional em uma nova roupagem, onde importa-se termos como “competência” e “habilidade” sem ater-se aos seus reais significados, mas utilizando-os como sinônimos de ações e metas a serem seguidas e atingidas para atingirmos uma Educação “de qualidade”.

Ao tratar das habilidades e competências, a BNCC “deixa no ar” os objetivos a serem atingidos e o caminho a ser percorrido para isso. *Anything can happen Thursday!* Podemos enxergar as competências como metas? Podemos! Podemos enxergar as habilidades dos conteúdos como uma grande lista de compras? Podemos! É para serem evitadas essas interpretações que rogamos por parcialidade. Parcialidade à uma Educação crítica, reflexiva, e não uma pedagogia falaciosa mascarada de neutralidade e livre-arbítrio. Não se explica de fato o que são as competências e habilidades, deixando a cargo do professor a interpretação do que o currículo orienta.

Ao se mostrar “neutra”, a Base soma com o lado mais forte, que bem sabemos não ser o da Educação crítica, legitimando práticas educacionais

rasas, tecnicistas, transmissivas, afinal, se aquele é o conteúdo, ele foi passado em aula focando suas habilidades e na avaliação o aluno marcou o “X” correto, a Educação foi um sucesso, correto? Não! O mínimo nunca deve ser a meta para a Educação Básica, nem indicativo de qualidade. O céu é o limite.

O trabalho pedagógico se dá dentre essas circunstâncias nada diretivas, onde a BNCC pulveriza uma série de conteúdos tabelados e deixa de lado os professores, sem oferecer material concreto para que estes possam melhorar e refletir sua própria prática. Dessa forma, o professor se torna uma figura esquecida, transformado em cumpridor da Base devido as esferas menores que se apropriaram dela sem se preocupar com a criticidade de seu conteúdo. E caso o plano não dê certo, já temos a quem acusar: o professor, é claro. Os conteúdos estavam lá, esmiuçados; os objetivos estavam claros, fáceis de entender; os livros tinham até o passo-a-passo, as dicas; ora, só poderia ser culpa de quem ensina, não é mesmo? Aliada à lógica neoliberal, o discurso tecnicista da Base serve à instrumentalização rasa da prática pedagógica e quando esta falha, à culpabilização do indivíduo por responsabilidades que não são apenas dele, mas de um sistema muito maior.

Em meio a todos esses desdobramentos que a Base nos traz, retornamos para a Educação Física e o conteúdo de Lutas. A BNCC nos revela as Lutas de forma rasa, com enfoque muito maior nos movimentos e na segurança dos participantes, deixando de lado aspectos cruciais de práticas corporais de combate que poderiam contribuir grandemente para o desenvolvimento dos estudantes, como por exemplo os aspectos éticos e morais trazidos por diversas Artes Marciais de origem Oriental.

Em nenhum momento a Base traz as concepções de Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, nem distingue uma da outra, rotulando todas como “Lutas”. Mesmo sem trazer as concepções de maneira mais aprofundada, a BNCC desloca parte do conteúdo de Lutas para os Esportes, corroborando com a perspectiva praxiológica-motriz da Educação Física e reforçando a noção de práticas culturais de combate como atividades de oposição.

Ao induzir uma prática pedagógica rasa com relação às Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, a BNCC diminui a necessidade de formações e materiais de apoio mais aprofundados sobre as temáticas, ao passo

que o mínimo exigido para se considerar o conteúdo contemplado é relativamente mais fácil que explorar as práticas de um ponto de vista mais completo.

Algumas mudanças na BNCC poderiam auxiliar mais os professores frente ao conteúdo de Lutas, a começar pela discussão dos termos Lutas, o qual discordamos e já discutimos durante este trabalho, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate, explicitando suas diferenças e defendendo o ponto de vista, no caso, do termo utilizado. Essa discussão seria um importante começo para sustentar a prática docente na temática.

O segundo ponto a ser explorado com mais profundidade seria a impossibilidade de se apartar as práticas corporais de combate de seu contexto cultural, histórico, social e político, sem distorcê-las, discutindo a valorização das mesmas a partir dessas perspectivas humanas. A perspectiva da Praxiologia Motriz poderia surgir como auxiliar nesse momento, mas não como olhar principal sobre o tema. Uma discussão mais aprofundada sobre respeito e segurança poderiam contribuir também para a quebra de preconceitos existentes com a temática, sem gerar mais medo e apreensão com o desenvolvimento de atividades práticas de combate.

Por fim, carecemos de uma base sólida, bem embasada e que nos embase, que encaminhe, mais do que desencaminhe as trilhas da Educação. Precisamos de fundações profundas, capazes de nos amparar durante os desafios que passamos em nossas escolas. Uma base que forneça base para nossas discussões, mais do que um manual de instruções, raso, prático e acrítico.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION, Historical Medieval Battles International. **What we do**, 2020. Disponível em: <<https://hmbia.info/home/what-we-do/>>. Acessado em: 15 de Agosto de 2020

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa – Portugal, Edições 70, 2009

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**, Art. 7, § 2º. 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 10 de Junho de 2020

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2019

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Histórico**. 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 15 de Abril de 2019

BRAUNSTEIN, F. **Penser les arts martiaux**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999

CARNEIRO J.; S. **O corpo chinês e as artes marciais: da ascese marcial ao Wushu moderno**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP-RC, 2013

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, SP, v.16 n.1 p.01-09, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2800/2707>>. Acesso em: 06 set. 2017

COSTA; R. M. Lutas e artes marciais nas aulas de educação física: uma revisão da literatura. **Revisa gestão universitária**, 2017. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/lutas-e-artes-marciais-nas-aulas-de-educacao-fisica-uma-revisao-da-literatura>>. Acesso em: 24 de Junho de 2020

CUNHA, M.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária** Glossário vol.2. Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. INEP/RIES, 2006. P. 349-404

DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física**. Porto Alegre, Penso, 2015

DISTRITO FEDERAL, Federação de WUSHU. **Wushu Taolu**, 2016. Disponível em: <<http://fwdf.org.br/index.php/wushu-taolu/>>. Acessado em: 16 de Agosto de 2020

FEDERATION, International Kyudo. **About Kyudo**, 2013. Disponível em: <<https://www.ikyf.org/history.html>>. Acessado em: 14 de Agosto de 2020

FERRETTI; C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>>. Acesso em: 10 de Novembro de 2020

FUNAKOSHI, G. **Karate-do: Meu modo de vida**. São Paulo: Cultrix, 1975.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

KANO, J. **Energia mental e física: escritos do fundador do judô**. São Paulo, Pensamento, 2008

KRIPKA, R. M. L.; Scheller, M.; Bonotto, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones – UNAD**, Bogotá – Colômbia, v.14. número 2, Julho – Dezembro. 2015

LEITE, C. **A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares**. Educação Unisinos, volume 16, número 1, janeiro-abril 2012, p. 87-92

LOPES, A.C. **Por que somos tão disciplinares?** ETD – Educação Temática Digital 9 (n. esp.), 2008, p. 201-212

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. *In*: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico – Recife - PE: ANPAE, 2018. P. 23-27

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACEDO, L. **Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica**. Seminário ENEM, 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>>. Acesso em: 09 de Novembro de 2020

MACEDO, E. “A Base é a base”. E o Currículo o que é?. *In*: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico – Recife - PE: ANPAE, 2018. P. 28-33

MARTINS, C.J.; ALTMANN, H. **Características do Esporte Moderno segundo Elias e Dunning**. X Simpósio Internacional: Processo Civilizador. Campinas - SP, 2007.

MORAIS, P. C. G. **A proposta de formação de professores contida nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura: um estudo sobre currículo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP-RC, 2018

NASCIMENTO, T. B.; FRANCHI, S.; SAUER, D. L.; MARIN, E. C. Lógica interna e contexto cultural: relações a partir de jogos tradicionais. **CINERGIS**, Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc, 2015.

NEIRA, M. G. **Práticas Corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2014

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS** Revista Científica, Universidade Nove de Julho São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2020

NITEN, Instituto. **Kendo-Kenjutsu**, 2019. Disponível em: <<http://www.niten.org.br/>>. Acessado em: 15 de Agosto de 2020

OLIVEIRA, L. R. **Artes Marciais e Educação Física Escolar**: por articulações concretas possíveis no ensino. Dissertação (Mestrado em Ciência) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-25082016-090537/pt-br.php>>. Acesso em: 29 jan. 2018

OLIVEIRA, I. B. Políticas Curriculares no contexto do Golpe de 2016: Debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Livro Eletrônico – Recife - PE: ANPAE, 2018. P. 55-59

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.2. 2005. Disponível em: <<https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/10MRJ.pdf>>. Acesso em: 15 de Março de 2020

SACRISTÁN, J. G. (organizador). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. 2019. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em: 13 de Fevereiro de 2020

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas – SP, Autores Associados, 2013

SILVA; A. C.; MONTAGNER, A. C. **Dicionário Latino-Português**. Petrópolis - RJ, Vozes, 2009

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação

docente. **IX Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE – PUCPR. Paraná, 2019.

SOUZA, E. C. O professor como intelectual da práxis: desafios aos docentes frente à pedagogia das competências. **Temas & Matizes**, Cascavel – PR, 2018.

VEIGA-NETO, A. J. **Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte - v.17 - n.2 - 1996