
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)**

**TAI CHI CHUAN:
saber fazer e saber sobre o fazer com estudantes do 5º ano do
Ensino Fundamental**

GESCIAN DE MELO ARAUJO

**RIO CLARO - SP
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

TAI CHI CHUAN:
saber fazer e saber sobre o fazer com estudantes do 5º ano do
Ensino Fundamental

GESCIAN DE MELO ARAUJO

Orientadora: Dra. Maria Candida Soares Del-Masso.

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 Física
Escolar.

RIO CLARO - SP

2023

A663c Araujo, Gescian de Melo
Tai Chi Chuan : saber fazer e saber sobre o fazer com estudantes do
5º ano do ensino fundamental / Gescian de Melo Araujo. -- Rio Claro,
2023
171 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Educação Física escolar. 2. Cultura corporal. 3. Luta. 4.
Vivência. 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.

ARAUJO, Gescian de Melo; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Caderno Didático - TAI CHI CHUAN:** saber fazer e saber sobre o fazer com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. 2023. 29 folhas. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – [Instituto de Biociências], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2023.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: TAI CHI CHUAN: saber fazer e saber sobre o fazer com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental

AUTOR: GESCIAN DE MELO ARAUJO

ORIENTADORA: MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual)
Instituto de Educacao e Pesquisas em Praticas Pedagogicas IEP3 / UNESP - SP

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO
Data: 07/08/2023 17:41:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES (Participação Virtual)
Departamento de Educacao Fisica / UNESP - Instituto de Biociencias de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente
gov.br FLAVIO SOARES ALVES
Data: 09/08/2023 14:57:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLOS JOSE MARTINS
Data: 09/08/2023 12:43:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rio Claro, 07 de agosto de 2023

Dedico a minha Mãe e meu Pai por terem me propiciado o bem mais raro que uma existência pode herdar, a vida. Pois é a partir dela que todas as possibilidades surgem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares por me propiciarem a dádiva da vida e da possibilidade de caminhar esse percurso que ela é, com cada ação que contribuiu para que eu me tornasse o que sou hoje.

Um processo de aprendizado não se dá sozinho, somos aprendizes e professores como dizia o professor Paulo Freire, e nesse sentido tenho muito a agradecer a muitos professores de vida que passaram pelo caminho.

Agradeço a minha orientadora Maria Candida Soares Del-Masso por me auxiliar durante essa pesquisa.

Agradeço aos professores Flavio Soares Alves e Carlos José Martins por me estimularem a refletir de forma mais ampla.

Agradeço ao meu amigo/irmão Leandro Mendes Rodrigues, que sempre esteve ao meu lado nesta trajetória profissional em Sorocaba.

Agradeço a família Sene, Henrique, Cleide e Matheus. Que sempre estiveram comigo, me aceitaram e respeitaram como sou, me tornando parte de sua família.

Agradeço a Daniella Bachir minha irmã/amiga por me apoiar e auxiliar também nesta busca pedagógica além de tantas outras.

Agradeço a Mila minha irmã/amiga por estar em sintonia comigo durante esta pesquisa e tantas outras.

Agradeço a Gislaine Massuela e família por me auxiliarem em momentos difíceis durante esta pesquisa.

Agradeço a Thiago Paschoal, Claudia Rennó por tornarem possível a realização de minha pesquisa.

Agradeço a Gislene Sales, por me apoiar e confiar no meu trabalho em momentos difíceis e delicados durante os últimos anos.

Agradeço a Roque Enrique Severino e Angela Soci por me ensinarem a profundidade do Tai Chi Chuan, e à Sociedade Brasileira de Tai Chi Chuan por todos os ensinamentos.

A todos os meus colegas de profissão que de alguma forma foram meus professores nesta trajetória sagrada que é a vida.

Por fim, agradeço a cada Ser que contribuiu em minha trajetória em busca de ser mais pacífico e mais amoroso.

*A bondade sublime é como a água
A água, na sua bondade, beneficia os dez
mil seres sem preferência
Permanece nos lugares desprezados
pelos outros
Por isso assemelha-se ao caminho
Viva com bondade na terra
Pense com bondade, como um lago
Conviva com bondade, como irmãos
Fale com a bondade de quem tem palavra
Governe com a bondade de quem tem
ordem
Realize com a bondade de quem é capaz
Aja com bondade todo o tempo
Não dispute, assim não haverá rivalidade.*

(Tao Te Ching)

RESUMO

A presente pesquisa produziu, implementou e analisou uma unidade didática de Tai Chi Chuan para as aulas de Educação Física escolar, tendo por base reflexiva uma problemática marcante que trata de o saber fazer e saber sobre o fazer durante as aulas. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com referencial teórico na pesquisa ação por meio da implementação de uma Unidade Didática para uma turma de 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários, entrevistas e Diário de Campo. Cada dado coletado foi analisado e aglutinado dentro de categorias de codificação simples, o que levou a duas categorias: saber sobre o fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan e saber fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan. Os resultados revelados na primeira categoria mostraram que a sensibilização, os diálogos, as orientações de pesquisas e os esclarecimentos de dúvidas surgidas durante as aulas contribuíram para a compreensão por parte dos estudantes de conceitos, características, peculiaridades e como se manifesta corporalmente o Tai Chi Chuan. Com relação a segunda categoria, a intervenção direta mostrou-se fundamental em cada aula vivenciada, uma vez que foi importante para esclarecer as dúvidas surgidas no decorrer do processo. Nesse sentido, mostrou também que a observação atenta do profissional às dificuldades surgidas dentro de cada momento da aula, pode contribuir para a consecução de êxito na introdução de uma unidade temática desconhecida pelos estudantes. Como limitação, destacou-se a apresentação de uma luta fora da realidade da comunidade local, uma vez que não existia a compreensão da cultura em que esta luta estava inserida, gerando incompreensões e dúvidas sobre cada situação apresentada em aula. Por outro lado, esta limitação também se mostrou como superação, uma vez que conhecer novas culturas pode promover maior respeito pelo diferente e ampliação da alteridade. Ficou flagrante que o Tai Chi Chuan pode ser uma alternativa interessante a ser inserida nas aulas de Educação Física escolar, desde que seja considerada a realidade da comunidade escolar e o objetivo ansiado pelo profissional.

Palavras-chaves: Educação Física escolar, Tai Chi Chuan, Lutas.

ABSTRACT

This research produced, implemented, and analyzed a Tai Chi Chuan as a didactic unit during Physical Education classes at school, based on a reflexive issue that deals with knowing how to do and knowing about doing during classes. Qualitative investigation was the base considering as reference the action research through the implementation of a Didactic Unit for a class of 5th (fifth) year of Elementary School of a municipal public school in the city of Sorocaba, interior of the São Paulo State. The instruments used were questionnaires, interviews, and notes in the Diary notebook. Each collected data was analyzed and grouped into simple coding categories, which led to two categories: knowing about doing within the universe of Tai Chi Chuan and knowing how to do within the universe of Tai Chi Chuan. The results revealed in the first category that awareness, dialogues, research guidelines and clarification of doubts arising during classes contributed to the students' understanding of concepts, characteristics, peculiarities and how Tai Chi Chuan manifests itself in the body. Regarding the second category, direct intervention proved to be fundamental in each class experienced, since it was important to clarify the doubts that emerged during the process, in this sense it also showed that the professional's attentive observation of the difficulties that arose within each moment of the class can contribute to the achievement of success in introducing a thematic unit unknown to the students. As a limitation, was a presentation of a fight outside the reality of the local community because there was no understanding of the culture in which this fight was inserted, occurring misunderstandings and doubts about each situation presented in class. On the other hand, this limitation was also shown as an overcoming, since getting to know new cultures can promote greater respect for what is different and the expansion of otherness. It became evident that Tai Chi Chuan can be an interesting alternative to be inserted in Physical Education classes at school, if the reality of the school community and the objective expected by the professional are considered.

Keywords: School Physical Education, Tai Chi Chuan, Fights.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	24
Quadro 2 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	24
Quadro 3 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	29
Quadro 4 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	31
Quadro 5 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	33
Quadro 6 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	36
Quadro 7 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	38
Quadro 8 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	41
Quadro 9 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	55
Quadro 10 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	59
Quadro 11 – Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação.....	69
Quadro 12 – Codificação – 4ª fase.....	107
Quadro 13 – Categorização do material colhido durante a pesquisa.....	108
Quadro 14 – Saber sobre o fazer com o Tai Chi Chuan.....	112
Quadro 15 – Saber sobre o fazer com o Tai Chi Chuan.....	112
Quadro 16 – Saber sobre o fazer com o Tai Chi Chuan.....	113
Quadro 17 – Saber fazer com o Tai Chi Chuan.....	113
Quadro 18 – Saber fazer com o Tai Chi Chuan.....	114
Quadro 19 – Categorização do material colhido durante a pesquisa.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escrita Tai Chi Chuan da esquerda para direita (Mandarim).....	79
Figura 2 – Símbolo do Tai Chi.....	81
Figura 3 – Ba Guá (oito trigramas).....	82
Figura 4 – Ciclos de geração e dominância dos cinco elementos.....	83
Figura 5 – Árvore genealógica do Tai Chi Chuan.....	88
Figura 6 – Tai Chi Chuan (Tue Shou).....	99
Figura 7 – Tai Chi Chuan (Tue Shou).....	100
Figura 8 – Tai Chi Chuan (Tue Shou).....	100
Figura 9 – Forma dentro do Tai Chi Chuan (Kati).....	101
Figura 10 – Forma dentro do Tai Chi Chuan (Kati).....	102
Figura 11 – Forma dentro do Tai Chi Chuan (Kati).....	102
Figura 12 – Convite aos Pais.....	115
Figura 13 – Aula de Tai Chi Chuan com os Pais.....	115
Figura 14 – Aula de Tai Chi Chuan com os Pais.....	116
Figura 15 – Aula de Tai Chi Chuan (confecção de bonecos).....	124
Figura 16 – Aula de Tai Chi Chuan (confecção de bonecos).....	125
Figura 17 – Aula de Tai Chi Chuan (confecção de bonecos).....	125
Figura 18 – Aula de Tai Chi Chuan (confecção de bonecos).....	126
Figura 19 – Aula de Tai Chi Chuan (demonstração dos estudantes).....	128
Figura 20 – Aula de Tai Chi Chuan (demonstração dos estudantes).....	129
Figura 21 – Aula de Tai Chi Chuan (demonstração dos estudantes).....	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEF	Programa Mestrado Profissional em Educação Física
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Tai Chi Chuan
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Objetivo Geral.....	21
1.1.1 Objetivo Específico.....	21
1.2 Produto Educacional.....	21
2 MARCO TEÓRICO.....	22
2.1 Educação Física escolar: do movimento isolado para cultura corporal...	22
2.1.1 Cultura corporal de movimento: novos rumos.....	43
2.1.2 Educação Física escolar e a perspectiva pós-crítica.....	56
2.2 As Lutas.....	70
2.2.1 As Lutas na escola.....	72
2.2.2 Tai Chi Chuan.....	78
2.2.2.1 Tai Chi: a semente do Tai Chi Chuan.....	79
2.2.2.2 Origem do Tai Chi Chuan.....	84
2.2.2.3 Escolas de Tai Chi Chuan: as famílias como precursoras....	86
2.2.2.4 Objetivos do Tai Chi Chuan.....	88
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	95
3.1 Universo da pesquisa.....	103
3.2 Participantes.....	104
3.3 Instrumentos.....	105
3.4 Procedimentos para a coleta de dados.....	106
3.5 Procedimentos para a análise de dados.....	106
3.6 Aspectos Éticos.....	109
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	110
4.1 Percepções iniciais.....	119
4.2 Vivências e experiências.....	121
4.3 Sentimentos dos estudantes.....	127
4.4 Perspectivas diferentes dos estudantes.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	135
ANEXO A.....	144

APÊNDICES.....	145
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	145
Apêndice B – Termo de assentimento livre e esclarecido.....	149
Apêndice C – Questionário.....	152
Apêndice D – Roteiro de Entrevista.....	153
Apêndice E – Diário de Campo.....	154
Apêndice F – Roteiro de Observação.....	155
Apêndice G – Unidade didática.....	156
Apêndice H – Produto educacional.....	172

APRESENTAÇÃO

Se dentro da filosofia antiga em Aristóteles encontramos que a arte imita a vida seguindo uma senda não revelada e apenas imaginativa do que seria viver, procurando moldar-se em um universo cósmico ordenado e detentor das qualificações que cada ser deve possuir, vemos em Oscar Wilde que “A vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida”, o que pode sugerir que em muitos momentos a vida venha valer-se do que só poderia acontecer dentro do imaginativo artístico, demonstrando que o improvável também pode surgir, inclusive para mostrar que há exceção às milhares de regras existentes. Ora revelando as imensas desigualdades e tensões entre culturas diversas que muitas vezes se sobrepõe umas às outras exercendo domínio sobre as menos beneficiadas, ora apontando que ainda precisa haver luta para permanecer em busca do alcance de objetivos intrínsecos a cada ser vivo.

No meu caso, posso dizer que a vida teima em imitar a arte, já que estar aqui para tratar do Tai Chi Chuan dentro da escola não é tão comum como deveria, dado que a prática do Tai Chi Chuan se ocupa de viver e refletir esse viver em cada movimento realizado, e a escola precisa ser um espaço onde o viver e refletir sobre esse viver são fundamentais, mas nem sempre esse processo se dá. Muito menos por alguém que surgiu da forma e do ambiente em que nasci.

Fui criado na cidade de Mauá próximo à capital paulista e venho de uma família bem pobre. Filho de faxineiro, que criou a mim e meus seis irmãos em parceria com minha mãe que era dona de casa. Crescemos morando de aluguel e passando fome, em ambientes hostis e segregadores que mais estimulavam “desandar” que “andar” em sentido a melhoria de qualidade de vida, ali eram comum fugas da realidade para conseguir manter-se vivo. Dentro de nossa família uma tônica era muito frequente, o estudo e dedicação a tudo que fosse decidido realizar. Lembro de uma frase muito utilizada por minha mãe, “não tenho nenhuma condição, mas pelo menos o estudo eu vou lhes dar”, muitas vezes seguida de uma bronca, quando um de nós não queria estudar e a ilusão de conquistas rápidas e efêmeras nos tentava dentro da comunidade em que vivíamos.

Comecei a trabalhar muito cedo na tenra idade de 8 anos, seja vendendo limão em semáforos ou vendendo biscoitos em terminais de ônibus, ao mesmo tempo que fugíamos da fiscalização de um estado que não oferece condições dignas e depois “açoita” quem dá um “jeito” de diminuir a fome e não paga a “derrama” exigida por

suas regras arbitrárias. Assim crescemos, estudando e lutando para não morrermos de fome “esperançando” que isso um dia mudaria, como afirma Freire (1996) e em busca de humanização além de números (FREIRE, 1979). Foi nesse ambiente que entrei em contato com as práticas corporais, seja no esporte, dentro dos vários bairros em que moramos, seja com as lutas, que minha mãe adorava assistir nos filmes que se diziam orientais em tv aberta ainda quando eu tinha por volta de seis anos.

As lutas me agradavam muito, eram sobretudo visões estereotipadas da China como vemos em Said (1990), uma visão reducionista e distorcida de um povo. Mesmo dessa forma, foi um momento de extrema relevância para minha futura formação, uma vez que a Arte Marcial iria caminhar comigo a partir de então. Comecei a aprender sobre a luta com um professor de uma academia próxima a um dos lugares que trabalhei, por volta de 9 anos de idade, por dificuldades financeiras não podia pagar, no entanto, participei de algumas vivências gratuitas. Saía imaginativamente do serviço com meu primo para participar das aulas, ou seja, me imaginava praticando enquanto trabalhava o dia inteiro.

Aos 11 anos tive contato com uma academia de Kung Fu onde conseguia algumas aulas ao mesmo tempo que ajudava na limpeza do local, e me deparei com uma aula gratuita de Tai Chi Chuan, daquelas aulas abertas que os professores realizam para trazer alunos. Fiquei maravilhado com aqueles movimentos lentos, logo me lembrei de alguns filmes assistidos com minha Mãe no passado, sobretudo com Kwai Chang Caine e o Kung Fu (um seriado transmitido por uma emissora de tv). Naquele momento senti uma afinidade com esta prática corporal, algo que não conseguiria explicar em palavras. Resolvi aprender mais sobre ela.

A partir dos meus 15 anos o Tai Chi Chuan já era uma realidade em minha vida, tive contato com Monges budistas que me ensinavam ao mesmo tempo que eu tentava aprender o máximo possível, com 23 anos entrei na Faculdade com o objetivo de me aprofundar dentro da Educação Física. Neste momento também conheci a Sociedade Brasileira de Tai Chi Chuan coordenada por Roque Enrique Severino e Angela Soci, seres humanos que tenho imensa gratidão por me auxiliarem na formação como instrutor de Tai Chi Chuan me permitindo um aprofundamento em relação a esta prática corporal.

Dentro de um dos estágios realizados no curso da Faculdade me deparei com o ambiente escolar, e naquele momento percebi o quão difícil era aquele ambiente e o quanto eu poderia aprender com ele, minha formação com os monges me orientava

que quanto maior a dificuldade maior o aprendizado, e hoje posso perceber que a minha criação e o ambiente onde cresci corroboraram isso. Concluí minha formação acadêmica e comecei a trabalhar dentro do ambiente escolar, acabei por sair de Mauá em busca de avanço profissional na cidade de Sorocaba onde estou trabalhando até hoje na escola municipal da cidade.

A prática do Tai Chi Chuan está em meu cotidiano me auxiliando viver de forma mais presente em cada momento, hoje não como professor devido às lesões surgidas por excesso de trabalho, e sim como praticante (para chegar aonde cheguei muitas horas de trabalho e estudo trouxeram seus ônus físicos) contudo, da mesma forma que me auxiliou em lidar com as frustrações e dificuldades surgidas pelo caminho, talvez também possa contribuir com outras pessoas que estão diante de situações opressoras e beligerantes sobretudo como forma reflexiva sobre a realidade, e que tenham oportunidade de viver o Tai Chi Chuan como eu vivo, é nesse sentido que esta pesquisa se debruça, ou seja, refletir sobre o Tai Chi Chuan no ambiente escolar no que tange ao saber fazer e o saber sobre o fazer.

Diante disso, podemos dizer que nesta minha existência a vida de fato tende a imitar a arte nestes vários momentos citados, e permanece imitando ao me permitir adentrar um ambiente de Mestrado em uma Universidade pública, e participar do PROEF cuja oportunidade alcançada me torna muito grato por tê-la, espaço este que não é fácil de atingir para quem apresenta um histórico social humano como o meu, o que me leva a concordar com Oscar Wilde e permanecer lutando para fazer o novo surgir onde ainda não foi autorizado surgir como nos aponta Paulo Freire.

Sou um cara simples minha história é tão comum, troquei minha segurança por um mundo só de sonhos e promessas mais. É sempre assim, quando a gente ouve só aquilo que deseja ouvir...

(Paul Simon / Antonio Duncan)

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, como aponta Darido (2003), apresenta diversas correntes de pensamentos, abordagens e perspectivas, algumas voltadas para o cartesianismo determinista e puramente prático, ou seja, o fazer específico repetitivo e cópia de um movimento realizado por outra pessoa sem uma preocupação mais profunda com esse fazer. Outras, como argumenta Kunz (1991), com uma visão mais holística e atenta em relação a realidade e preocupadas em dar significado ao que se realiza dentro da aula de Educação Física, avançando além de um fazer puramente prático e sem sentido.

Podemos dizer que entre essas visões surge uma visão renovadora por volta de 1980, em contraponto com o que estava em vigor, a visão esportivista, como apontam Betti (2007) e Bracht (2010), ao citarem a ruptura existente entre o biológico e cultural, uma nova forma de visualizar a práxis dentro da Educação Física Escolar além do ato puramente motor. Como destaca Castellani Filho (1988), a Educação Física Escolar até meados de 1980 se detinha ao ato de fazer/repetir sem uma preocupação específica em refletir sobre esse fazer, quando, dada a realidade existente até o momento, apregoada como um ato a ser repetido apenas, dá espaço ao surgimento de uma crise dentro da Educação Física Escolar. Medina (2013) aponta a necessidade de mudança na perspectiva de uma visão preocupada com o saber e não só com o fazer surgindo com grande força no ambiente acadêmico. Nesse contexto emerge uma visão que apresenta a importância de **saber sobre o fazer** Bracht (2010), apresentando uma nova realidade dentro da Educação Física Escolar, pelo menos no que tange à visão dentro do ambiente acadêmico.

Nesse sentido, o ambiente escolar, apesar dessa nova forma de estrutura dentro das aulas já ter sido muito tratada dentro do ambiente acadêmico, ainda não apresenta um arcabouço consolidado dentro de seu cerne, ou seja, a prática do profissional que remeta a uma ação do fazer e outra do saber sobre esse fazer em consonância à base teórica proposta durante cada aula. Uma dúvida surge em como lidar com essa problemática ainda tão marcante dentro do espaço escolar, é possível ver isso no cotidiano em aula e nas reuniões com companheiros e companheiras de profissão, questionamentos sobre como agir em relação a problemática apresentada.

Ao nos debruçarmos sobre esta problemática, percebemos uma dificuldade em alinhar fazer e saber sobre o fazer durante a aula sem tornar um aluno apenas um repetidor de momentos de fazer e de “parar” para saber sobre este fazer (DARIDO, 2020). O que pode levar a uma armadilha instrumentalizadora de ensino, e nesse ponto entraria em contradição com a busca de auxiliar cada discente a alcançar uma postura reflexiva dentro da aula e após ela, além de ponderações mecânicas do “agora faremos isto, e depois faremos aquilo”.

Há uma preocupação para não repetir a postura citada acima e irromper na mesmice de um processo pedagógico já superado e repetidor de um *status quo* que não busca por alunos e alunas capazes de reflexão, e sim repetidores de padrões fabricados como forma de dominação, como apontam Neira e Nunes (2008). É importante o aprendizado com o repetir e refletir sobre esse repetir, vemos como fundamental a percepção de cada ação motora, contudo, uma mudança na percepção desta repetição é fundamental para o que se pretende atingir em termos pedagógicos.

Neste sentido, uma dúvida nos perpassa. Durante as aulas de Educação Física Escolar existe um momento ideal para tratar o fazer? E o saber sobre o fazer precisa de um momento específico para ser tratado? Quando falamos dessa problemática ela deve ser tratada de forma dicotomizada? Esse processo auxilia cada discente a ser mais reflexivo sobre o que vivencia e sobre si? Para um ser que vive em uma constante troca não linear corpo-reflexão-corpo, esse cartesianismo seria possível de fato?

São muitas perguntas e questionamentos, dado que processos orientadores e regulatórios criados pelo sistema educacional brasileiro que buscam auxiliar nesse caminho, agem de forma contrária a esse processo de forma velada ainda apontando resquícios de processos tradicionais anteriores à crise que a Educação Física sofreu na década de 1980 (NEIRA *et al* 2016; NEIRA, 2017). Estas dúvidas surgem ao lidar com a quantidade de informações advindas de todas as direções para dentro da escola, o que nos leva a pensar sobre a quantidade de forças antagônicas que visam o controle do ambiente escolar a seu próprio interesse, carecendo portanto, de reflexão sobre o que é imposto em forma de manutenção do *status quo* disfarçado de vanguarda ou verdade última surgida a cada dia (BRACHT, 2010; SOARES *et al*, 1992; NEIRA; NUNES, 2008; NEIRA; NUNES, 2009).

Tendo em vista o que destaca Betti *et al* (2014, p. 1636) “nossa imersão no mundo é fundamentalmente corporal. É no e com o corpo que me relaciono com o

mundo e com outros humanos, que percebo e sou percebido, porque simultaneamente sou e tenho um corpo”. Será que podemos apresentar uma unidade temática na escola, neste caso o Tai Chi Chuan, tão somente como fatores isolados do saber fazer e/ou do saber sobre o fazer? Nossa questão essencial é: A introdução desta ação pedagógica pode ser aplicada e profícua dentro do ambiente escolar? Este estudo debruçar-se-á sobre esta questão.

A existência do Tai Chi Chuan (TCC) é praticamente nula dentro do ambiente escolar, alguns fatores possíveis desta inexistência são a marginalização da luta dentro da escola e o desconhecimento por parte dos profissionais que atuam na escola sobre o tema, como veremos adiante. Não há quantidade importante de estudos relacionados ao TCC na escola que envolvam estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, o que sugere uma oportunidade de novas reflexões e novos conhecimentos relacionados a esta manifestação da cultura corporal.

Um fator central relacionado ao TCC é sua realidade de trabalho integral, ou seja, a vinculação do ser humano inteiro e sem divisões cartesianas de pensar e depois agir, o TCC forma-se a partir de uma busca humana de presença em cada movimento realizado em consonância com o ambiente (DESPEUX, 2005; KIT, 2003).

Este “estar presente” caracteriza-se por observar, sentir e refletir cada ato motor realizado durante a prática do TCC, ou seja, vivenciar ao mesmo tempo em que observa cada ação vivida. Não há uma busca por separação ou alteração do movimento vivenciado nem preocupação em apontar rupturas entre o pensar e o locomover-se, e sim, a percepção, o pensar e o movimento em unidade (DESPEUX, 2005; KIT, 2003; PARRY, 1997; SEVERINO, 1994).

Após a pandemia causada por COVID-19 no ano de 2020, disseminação do vírus Sars-Cov-2 pelo mundo todo que levou os países a decretarem estado de isolamento social, e portanto, afastamento das pessoas do convívio social inclusive no ambiente escolar, houve um aumento de casos de ansiedade e depressão (SÃO PAULO, 2022). Isso levou os estudantes da comunidade escolar pertencente a esta pesquisa a agir de forma mais agressiva e por vezes até mais violenta, foi possível perceber alunos e alunas mais ansiosos e mais deprimidos. Esta situação também foi importante na escolha do TCC, dado que o mesmo tem por característica essencial o estar presente em cada momento de prática, como dito anteriormente, e é um dos pontos essenciais da prática desta luta chinesa onde seus movimentos e filosofia

remetem ao autocontrole e tranquilidade, e essa “presença” pode servir de apoio aos discentes que se apropriam dela.

1.1 Objetivo Geral

Produzir/planejar, implementar e avaliar uma unidade didática envolvendo o conteúdo TCC para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Compreender a articulação do saber fazer e o saber sobre o fazer de ensino do TCC, considerando as especificações e diretrizes educacionais gerais da faixa etária considerada nesta pesquisa.

Compreender a evolução da prática pedagógica no campo da Educação Física Escolar.

1.1.1 Objetivo Específico

Refletir e analisar como o saber fazer e o saber sobre o fazer podem influenciar os estudantes do 5º (quinto) ano do ensino fundamental em uma unidade didática de TCC, e cotejar possíveis benefícios que esta prática corporal possa promover a esses estudantes.

1.2 Produto Educacional

A partir do objetivo do estudo, temos como proposta um Caderno Didático contendo uma Unidade Didática abrangendo a temática Tai Chi Chuan para apresentar uma possibilidade de inserção desta luta em ambiente escolar, considerando as especificações e diretrizes educacionais gerais vigentes. Este produto educacional é parte fundamental desta pesquisa, uma vez que as vivências que geraram as análises e os resultados só foram possíveis devido a implantação do conteúdo que este produto oferece.

Este caderno aponta possibilidades de intervenções dentro do ambiente escolar, também mostra reflexões e sugestões para auxiliar profissionais em sua rotina pedagógica, almeja ainda colaborar com discussões sobre a temática envolvida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Educação Física escolar: do movimento isolado para a cultura corporal

Ao revisitar teóricos da área, Castellani Filho (1988; 1993; 1997), já apontava a importância de existir uma Educação Física além do fazer simplesmente, uma Educação Física que problematizasse o processo de ensino-aprendizagem além de um professor oferecer um movimento e o estudante somente repetir determinado movimento corporal, também trazia uma certa frustração por perceber que ainda não havia acontecido uma ruptura com esse paradigma naquele momento. Dada essa argumentação, podemos perceber que a ideia de uma Educação Física Escolar mais voltada para o rompimento com uma proposta puramente técnica, onde discentes são mais que receptores de conteúdos tidos como verdadeiros e já prontos/acabados, começava a ser vislumbrada. Nesse sentido temos a crítica de Paulo Freire à educação bancária, onde o professor deposita um conteúdo e o aluno apenas recebe de forma passiva, onde a realidade de cada educando não é respeitada, ofertando a este apenas a possibilidade de se adaptar ao que é proposto (Freire, 1987). E ao que parece, a Educação Física escolar até a década de 1990 se resumia a isso, basicamente um saber fazer repetitivo sem uma preocupação com um saber sobre esse fazer.

Sob o ponto de vista de Gonzalez e Fensterseifer (2010), após mais de 20 anos ainda temos uma dicotomia entre teoria e prática, contudo, atualmente já podemos observar a dicotomia entre fazer e saber sobre o fazer, o que nem existia nas décadas de 1980 e início de 1990 prevalecendo apenas um fazer repetitivo sem contextualização, como já citado (**saber fazer**). Nesse sentido, apesar do pouco avanço, cabe citar que modismos apontam direções variadas, partindo de ações puramente técnicas até aulas que preconizam apenas reflexões sobre o tema, ou seja, ou seguimos para um lado ou para outro (**saber sobre o fazer**).

Nesse viés podemos perceber uma terceira visão (**saber fazer e saber sobre o fazer**), a aula que faz uso de momento para ações motoras e momento para reflexões a respeito destas ações motoras. Assim, tendo em vista que um ser humano é um todo, que se movimenta (faz) e pensa (conceitua) ao mesmo tempo, teria pouco sentido uma ação que separa o fazer do saber sobre esse fazer. Todavia, para título de curiosidade é fundamental salientar que uma prática que leva em conta esses dois

fatores já está mais próxima de atingir o ser humano em sua realidade e seu contexto, já que isso nem era tratado dentro das aulas de Educação Física escolar de um passado não muito distante.

Ao refletirmos sobre o citado acima, podemos perceber uma relação da Educação Física escolar com momento histórico em que ela se encontra, veremos a ligação entre propostas surgidas em consonância ou dissonância com a produção legislativa vigente, ora corroborando ora contrapondo ao exigido por lei dentro de nossa história, fatores que exerceram e exercem uma força dentro da Educação Física escolar.

A legislação brasileira que trata da Educação Física brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei federal nº 9.394, de dezembro de 1996, em seu artigo 26 e parágrafo 3º. Parágrafo este que viria a ser mudado em 2003 com a lei federal nº 10.793 como veremos mais adiante.

Esta lei é contemporânea a outras que nortearam as ações relacionadas à Educação Física. O século XX, Castellani Filho (1998), vê a Educação Física em seu início apenas com olhos de “adestramento” como poderemos perceber, desde o início.

Até o surgimento da primeira lei constitucional relacionando a Educação Física mais formalmente, de acordo com Moreira e Nista-Piccolo (2016), o que era preconizado em nosso país datava da introdução ofertada por Joaquim Jerônimo Serpa em 1828 com seu livro “Tratado de Educação Física: Moral dos meninos” que almeja um cuidado com a saúde e sem vínculo com a pedagogia propriamente dita. Mais tarde Ruy Barbosa em 1882 com o decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 viria introduzir a disciplina Ginástica na “Reforma do ensino primário e Reforma do ensino secundário e superior” com uma visão higienista, fazendo uso da ginástica que tinha por objetivo “desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da pátria e a dignidade da espécie” (BARBOSA, 1946, p. 97; *apud* CASTELLANI FILHO, 1988).

A concepção curricular dominante nesses primórdios baseava-se na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central abrangia hábitos de higiene e saúde, valorizando a disciplina, o desenvolvimento físico e moral, tomando como base fundamental a prática de exercícios físicos. A fim de concretizar seus objetivos formativos, a ginástica escolar deveria ser simples, de fácil execução, sem grandes despesas e, por conta disso, dispensava a presença de um mestre com habilitação especial. O governo fornecia manuais para que os professores aplicassem as atividades nas aulas, visando garantir a educação dos corpos como forma de controle social e afirmação de um modelo societário (NEIRA; NUNES, 2009, p. 65).

Para ilustrar podemos ver o momento histórico e o objetivo existente até aquele momento:

Quadro 1 - Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Podemos perceber mais adiante na Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil (Carta Magna do Estado Novo) de 10 de novembro de 1937, o seguinte:

Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937, p. 32).

A Educação física escolar estava atrelada a Educação Moral e Cívica com o foco central nos ideais nacionalistas a partir da escola, encaminhando o cidadão para a função de mão de obra adestrada e colaboradora da defesa da nação diante de possíveis guerras internas e externas.

Ghiraldelli Júnior (1991) apresenta que essa fase foi também chamada de militarista, dada a sua especificidade atrelada a preparar o corpo para a defesa da nação em caso de guerra. Podemos perceber abaixo algumas modificações:

Quadro 2: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Cabe ressaltar que a introdução de nossa análise a partir deste ponto da história se deve ao marcador pontual que se apresenta, sobre a função da Educação Física em ambiente escolar. Neste momento histórico temos uma Educação Física escolar focada na proposta governamental de um fazer prático e com caráter repetitivo, voltado para uma população a ser preparada fisicamente, ou seja, um povo com aptidão física adequada para atender aos desígnios do estado. Bracht (2010), aponta que existia basicamente uma visão biológica do ser humano, trazendo apenas o critério da aptidão física para o ambiente escolar no que tange à Educação Física escolar.

Neste caso, a legislação brasileira não se amparava nos pressupostos educacionais atribuídos a expressão Educação Física criados no século XVIII, com a preocupação de filósofos na formação integral das crianças, onde seria fundamental o desenvolvimento do corpo, mente e espírito (BETTI; ZULIANI, 2002), causando uma estranheza ao quebrar um ponto importante de estudo anterior sobre o corpo e suas manifestações e atendendo aparentemente um interesse específico de quem organizou esta lei. Mostrando um desalinhamento entre a legislação e os estudos já existentes a luz da época.

Nota-se que o foco se resume ao capacitar o corpo fisicamente sem uma preocupação maior com esse corpo, ou seja, nada além de um fazer mecânico voltado para o trabalho e defesa militar.

No que tange a legislação existente, não houve mudanças significativas relacionadas à Educação Física escolar até a década de 1960.

Mais tarde, na década de 1960, a Educação Física como nos mostra Castellani (1998, p. 7), aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que possui o nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, apresentando uma obrigatoriedade como podemos ver no Artigo 22: “Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961, p. 4).

Até este momento mantinha-se uma visão reducionista e basicamente corporal, as escolas se preocupavam a atender orientações com professores formados em ambientes militares e “disciplinadores do corpo” (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2016).

Com uma postura de ação inspirada no capitalismo norte americano, até o início da década de 1960, uma visão voltada para algumas manifestações da cultura corporal além da ginástica, mostra um pequeno avanço relacionado ao conhecimento

corporal, contudo, o processo que se deu apenas buscava “imitar” o padrão norte americano, tornando o professor de Educação Física um recreador que auxilia na construção de uma educação liberal. Para tanto, a Educação Física escolar se preocupou com a juventude seguindo os ideais americanos relacionados à melhora da saúde, hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização de momentos atrelados ao lazer, buscando a formação de um modelo capitalista de povo (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Vemos claramente a fragmentação do corpo e uma Educação Física que se ampara a ensinar movimentos para dotar este corpo de qualidades físicas apenas, ofertando a priori para a sociedade um ser humano saudável e forte para atender a necessidade daquele momento histórico (Castellani Filho, 1988). Este artigo viria a ser substituído no ano de 1969, mais precisamente em 25 de julho, com o Decreto-lei nº 705, e Castellani Filho (1998, p. 8) relata um viés político ideológico, que este trabalho não entrará em detalhes, como se apresenta: “Art. 1º - Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969, p. 1).

Fica nítido o enfoque procedimental na lei ao apresentar a prática tão somente em sua redação. Isso corrobora com a lei anterior, que apresenta uma redação semelhante e uma visão reducionista tomando a Educação Física como atividade física pura e simplesmente.

A partir deste ponto podemos perceber uma mudança relacionada ao conteúdo da Educação Física escolar, surge a utilização do Esporte dentro do ensino superior, o que Castellani Filho (1998) sugere ser uma ação para manter alunos “ocupados” e longe de manifestações ideológicas que pudessem trazer problemas ao sistema vigente. A Educação Física escolar e o professor passam a ser utilizados como selecionadores de corpos úteis ou não, seja para servir o país em guerras e como mão de obra voltada ao desenvolvimento, seja para representar o país em competições esportivas. Surge o esportivismo:

Isso se deveu ao fato de que nas políticas públicas para o setor da Educação Física e do Esporte, a Educação Física escolar foi concebida e integrada ao sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções promover a iniciação esportiva, no sentido de identificar talentos que pudessem no futuro participar das equipes representativas da Nação no cenário esportivo internacional. Ou seja, a referência à aptidão física não é abandonada, mas é relativizada em função da importância política e econômica que o esporte assume em nossa sociedade. Esse processo de

ascendência do esporte ficou conhecido como “esportivização” da Educação Física (BRACHT, 2010, p. 1).

Diante disso, uma situação digna de ser mencionada é o tricampeonato de Futebol alcançado pelo Brasil, na época houve uma propaganda nacionalista apontando o Esporte como fator de distinção brasileira no mundo.

Já no ano de 1971, Castellani Filho (1998, p. 9) pontua que a Lei nº 5.692 de 11 de agosto em seu artigo 7º e em 1 de novembro o decreto nº 69.450 não geraram mudanças significativas no que tange à função da Educação Física, mantendo-a apenas como atividade:

Art. 7º - Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando, quanto à primeira, o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

Cabe mencionar que o Decreto-lei nº 869 citado trata da Educação Moral e Cívica.

Art. 6º - Em qualquer nível e todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovem, mediante a carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
 - b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
 - c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
 - d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.
- (BRASIL, 1969, p. 2) (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 9).

O Decreto-lei 1.044 amparava quem apresentasse algum problema de saúde, o que mostra de fato o foco apenas na aptidão física das aulas de Educação Física Escolar, ou seja, uma atividade a ser realizada fisicamente.

Art. 1º – São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (sic!) (tais como a hemofilia), asma, cardite, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas etc.

Art. 2º – Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento (BRASIL, 1969, p. 1).

E alguns anos depois, com a Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977, foram criados mais dois itens no Decreto nº 69.450, a saber: “e) ao aluno de curso de pós-graduação; e f) à aluna que tenha prole” (BRASIL, 1977, p. 1).

É flagrante o quão descartável é a visão sobre a Educação Física, uma vez que se ocupava apenas do mover-se sem sentido além do exercitar-se, qualquer situação em que o aluno tivesse para se ausentar já era suficiente para ser dispensado das aulas sem ônus algum em relação à sua formação dentro da escola.

Fica claro que temos um docente cumprindo um papel de reprodutor do “ordenado” por quem detinha o poder na época. Mais uma vez a Educação Física escolar servia para atender ao sistema vigente de forma alienada, ou seja, sem questionamento. Tanto era comum, que o professor era denominado “treinador” dada a configuração que se instaurou dentro da Educação Física escolar, isso se deu até o início da década de 1980.

O ensino dos esportes, pautado por uma metodologia da divisão e repetição de fundamentos, prevaleceu no Brasil por um longo tempo. A política educacional dos anos da ditadura militar contribuiu para tamanha presença por causa de preocupações com a ocupação útil do tempo livre, com a educação integral dos alunos e com os valores morais de um mundo em crise. Em razão disso, fez-se a apologia da técnica e da ciência em nome de um desenvolvimento aceito como legítimo e desejado ao espírito nacional. Dada a “essência” do regime autoritário daquele contexto, o currículo esportivo da Educação Física foi concebido na perspectiva do controle social, confundindo-se novamente com formação moral. Com base em prerrogativas oficiais (Decreto 69.450/71), o ensino esportivo desfrutou de exclusividade na Educação Física escolar, por traduzir toda a simbologia de perseverança, luta e vitória. O programa, então, potencializaria o desenvolvimento de homens e mulheres ativos e atuantes, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais universais, prontos para resolver problemas de todo o tipo e donos de uma enorme capacidade física e psíquica para enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo (NEIRA; NUNES, 2009, p. 75).

Podemos ver a seguir uma ilustração do momento histórico em que a Educação Física escolar passava:

Quadro 3: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir da década de 1980 ocorre dentro da Educação Física escolar um processo denominado “movimento renovador”, buscando alterar a essência da Educação Física escolar, promovendo o que Bracht (2010) chama de “desnaturalização” do objeto de estudo da Educação Física escolar.

Medina (2013) aponta em 1981 a urgência de uma revolução pedagógica dentro da Educação Física, também mostraram essa preocupação Betti (1996) e Bracht (1992) ao falarem que a Educação na década de 1980 e 1990 precisava se entender como prática pedagógica de intervenção imediata, e como tal precisava possuir uma função muito específica no que tange a sua intervenção na aula, que lhe permitiria agir em consonância com o saber científico e os componentes curriculares já tidos como científicos. Nesse momento histórico surgiram algumas abordagens que intencionavam ir além do que era visto como ideal para Educação Física escolar, fatores apenas biológicos do corpo humano. Neste ponto, surge uma percepção que viria a ser o objeto de estudo da Educação Física Escolar a partir de então, o corpo e suas manifestações, que naquele momento histórico não era visto como objeto de estudo. O que Bracht (1999) analisou como dois momentos:

Um primeiro momento dessa crítica tinha um viés cientificista. Por esse viés, entendia-se que faltava à Educação Física ciência. Era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, este, por sua vez, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade. O desconhecimento da história da Educação Física fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica da Educação Física e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física. Nesse período vamos assistir à entrada em cena também de outra perspectiva que é aquela que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora). O segundo momento vai permitir, então, uma crítica radical à Educação Física [...] (BRACHT, 1999, p. 77).

Vemos que as duas tendências do primeiro momento analisado por Bracht (1999), surgiram de forma “adaptada” e/ou “camuflada” de uma nova roupagem, ainda

persistindo o viés biológico em uma delas que partia da ideia de uma aptidão ideal para contribuição ao meio social, e outra preocupada com a reflexão sobre equilíbrio entre cognitivo, afetivo ou emocional dentro das aulas de Educação Física.

Dentro do primeiro momento citado por Bracht (1999), teremos as abordagens do Currículo Psicomotor e o Currículo Desenvolvimentista (Neira; Nunes, 2009). Dentro da visão psicomotricista ou psicomotora surge uma apropriação dos estudos de Jean Le Boulch, que estudou sobre a psicocinética atrelando ao movimento como forma geradora de desenvolvimento humano, como aponta (Silva, 2015), e na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, que buscou compreender o desenvolvimento das crianças e sua simbologia (LOPES; MACEDO, 2011). O professor João Batista Freire e “Educação de Corpo Inteiro”, um de seus trabalhos, apresenta reflexões bem específicas sobre ações motoras para desenvolvimento de faculdades mentais, e nesse caso são vistas relações com o trabalho de Le Boulch e Piaget, esta perspectiva também é vista como construtivista.

A criança apenas começou a aprender a pensar, quando, em ação corporal, já deveria ser especialista. Os professores devem estar permanentemente preocupados com as habilidades motoras. Devem certificar-se de que seus alunos são capazes de correr, saltar, girar, rolar, trepar, lutar, lançar e pegar objetos, equilibrar-se etc. Porém, não devem esquecer-se de que essas habilidades são a expressão de um ser humano, de um organismo integrado (FREIRE, 1989, p. 76).

Nessa perspectiva é possível perceber a importância de uma prática da Educação Física escolar que utiliza a aquisição das habilidades motoras, para que as mesmas, uma vez consolidadas, possam levar a um desenvolvimento cognitivo e assim um desenvolvimento afetivo e social em última instância. Dessa forma uma finalidade ainda parece estar implícita, a de preparar para a sociedade em que estamos inseridos, “A escola, entre outras instituições, cumpre o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade” (FREIRE, 1989, p. 12).

Neira e Nunes (2009), mostram que esta postura almejou fugir da supremacia que até então o esporte detinha dentro da Educação Física escolar, mostrando uma maior preocupação com fatores além do esporte e suas nuances empíricas do momento histórico. Como vemos:

Assim, a psicomotricidade propunha um currículo formador de estruturas cognitivas para as tarefas educacionais (e da vida), isto é, prometia a construção de uma personalidade equilibrada e favorecedora do sucesso escolar. Nos seus primórdios, o currículo globalizante pautava-se por uma concepção de aprendizagem empirista, apoiada na execução de exercícios e tarefas motoras

propostas com base em avaliações diagnósticas. Já nos anos 1980, sob as influências da psicologia cognitivista, o currículo globalizante substituiu gradativamente a proposição de exercícios que originalmente o caracterizavam pela adoção de jogos e situações-problema como estratégias de ensino, que passaram a predominar, com especial destaque, nas propostas do componente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre seus objetivos, sobressaía a capacitação dos estudantes para atuar no mundo de forma eficaz, por meio de um instrumental baseado no desenvolvimento das funções psicomotoras de base, sinteticamente, o esquema corporal e a orientação espaço-temporal (NEIRA; NUNES, 2009, p. 77).

Neste sentido, pode-se perceber que esta perspectiva não deixa muito claro qual o objeto de estudo da Educação Física escolar, avançando sobre o movimento em algumas partes do processo e avançando sobre questões cognitivas e/ou afetivas e sociais em outras, permitindo perceber que a influência da Psicologia é grande. Assim, a Educação Física escolar desse momento é vista como instrumento para servir de base para outros componentes curriculares do ambiente escolar, sendo essa a maior crítica sofrida por essa visão psicomotricista. O que de certa forma parece ser um aspecto importante a refletir, pois não ter um objeto de estudo claro pode levar a perda da função social que se pretende em um componente curricular dentro da escola. Cabe citar que neste momento histórico a Educação Física escolar ainda era apenas vista como uma “prática” pelas diretrizes educacionais vigentes, e isso só viria a mudar em 1996, como veremos à frente.

Vemos que ainda não há um objeto de estudo específico dentro da Educação Física escolar.

Quadro 4: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980
RENOVADOR (Psicomotor)	FORMAÇÃO COGNITIVA	JOGOS SIMBÓLICOS	1980

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ainda no primeiro momento apontado por Bracht (1999), temos a tendência desenvolvimentista que tem no Professor Go Tani e sua obra “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” criada em 1988, o

maior expoente. Está pautada na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, contudo, faz uso da teoria do desenvolvimento motor de David Gallahue que defende o desenvolvimento humano por estágios de amadurecimento motor, que pode ser auxiliado com propostas que se pautem em uma dada sequência do simples ao complexo.

Esta perspectiva entende que há uma hierarquia de desenvolvimento motor, ou seja, um processo de maturação que precisa ser estimulado para que haja desenvolvimento “correto”. Nesse viés, cada discente deve passar por etapas que necessitam de passagem dos movimentos mais simples para os mais complexos. Como vemos, a Educação Física:

deve proporcionar às crianças oportunidades que possibilitem o desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento hierárquico deve, através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas (TANI *et al*, 1988, p. 89).

Percebe-se uma ação primordial, por parte de cada profissional, voltada para o desenvolvimento das habilidades motoras, já que cada pessoa “passa” por estágios bem específicos e “idênticos” de ação motora, havendo somente variações na velocidade desse acontecimento. Estas levariam cada educando a se apropriar do meio em que vive, e só então, com as habilidades motoras desenvolvidas, aspectos cognitivos, afetivos e sociais poderiam sofrer alterações positivas. Isso mostra uma predominância de fatores motores do corpo em detrimento de outros, causando estranheza e uma dicotomização do corpo que gera uma preocupação.

Assim, percebemos que:

Essa perspectiva biopsicológica alentava para uma organização dos conteúdos de ensino com base nas fases do desenvolvimento humano e nas características do comportamento motor. Defendia a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. O currículo desenvolvimentista do componente visava à conquista de habilidades motoras do nível mais alto, isto é, especializado, apoiando-se nas aprendizagens dos âmbitos cognitivo e afetivo-social. Em razão disso, como sustentação para as atividades de ensino, foi amplamente adotada como fundamento uma taxonomia para o desenvolvimento motor, ou seja, o currículo escolar seria elaborado tomando como referência principal a classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida, desde a fase pré-natal até a fase motora especializada. Esse currículo pretendia, então, possibilitar a todos os cidadãos o desenvolvimento de habilidades motoras de alto nível; acreditava-se que o desenvolvimento motor agregaria também benefícios aos demais domínios do comportamento (NEIRA; NUNES, 2009, p. 78).

Quadro 5: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980
RENOVADOR (Psicomotor)	FORMAÇÃO COGNITIVA	JOGOS SIMBÓLICOS	1980
RENOVADOR (Desenvolvimentista)	DESENVOLVIMENTO MOTOR	JOGOS/ESPORTE	1980

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Não é percebido dentro destas duas perspectivas ações voltadas para a reflexão sobre qualquer ação motora realizada em aula, o que apoia a percepção de Bracht (1999), que aponta uma visão não crítica dentro deste momento histórico da Educação Física escolar no que tange a estas duas perspectivas. Além disso, essas perspectivas apresentam processos padronizados de desenvolvimento do tipo “faça isso que terá aquilo”, causando uma certa preocupação por deixar de lado as experiências dos sujeitos, seu histórico, situação cultural, política e afins.

Mesmo havendo uma reflexão muito importante sobre a realidade da Educação Física escolar, podemos perceber em Caparroz (2005), uma dificuldade em realizar uma aproximação de fato da Educação Física escolar enquanto componente curricular.

Parece que esses formuladores, apesar de estarem centrados na Educação Física escolar, buscam prioritariamente interlocução com a própria Educação Física, e quando buscam interlocução com a educação, o fazem privilegiando as teorias educacionais mais abrangentes, que conformariam a atuação concreta da Educação Física escolar, ou ainda, das questões de fundo sociológico e filosófico da educação. Isso faz com que não se aprofunde a compreensão da Educação Física como componente curricular, pois, ao manter interlocução fundamentalmente com a própria Educação Física, está fortalecendo a ideia de que a Educação Física é única, não importando onde se desenvolve (se no clube, na academia, no exército, na escola ou em qualquer lugar). Fato que nos remete a ideia de que existe uma Educação Física *na* escola e não uma Educação Física *da* escola. (CAPARROZ, 2005, p. 14).

Neira e Nunes (2009), corroboram ao perceberem que a percepção do momento se dava a certo ponto desconectado da realidade histórica.

Como decorrência, o ensino foi entendido como um conjunto de ações e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo,

fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos por teorias que ignoravam o contexto sociopolítico e histórico (NEIRA; NUNES, 2009, p. 69).

Concomitante apresentava-se a perspectiva “Saudável” que fazia uma releitura da perspectiva Ginástica, já citada, com uma ação voltada para a qualidade de vida e a formação de um sujeito saudável, partindo da biologia, tendo na atividade física o foco do trabalho dentro da escola, a Educação Física escolar, portanto, busca auxiliar na saúde da população. Isso mostra mais uma vez uma ausência de objeto de estudo no cotidiano escolar. Nesse ponto, uma percepção perpassa, a Educação Física escolar servindo de apoio de uma tendência neoliberal de cuidados com a saúde por esforços pessoais e individualismo (Neira; Nunes, 2009).

Diante disso, Bracht (1999), mostra o surgimento do segundo momento visto como crítico, que utilizou como base de suas reflexões campos atrelados à Sociologia e Antropologia. Estas perspectivas visam sair do campo puramente biológico e psicológico, fazendo a primeira percepção de cada discente como indivíduo histórico e social. Ou, como afirma Ghiraldelli Júnior (1991), a Educação Física escolar se posiciona como prática social, onde o trabalho com o corpo e o movimento gerado por ele contribuiria para a análise da realidade social.

O primeiro ponto a ser analisado é o rompimento com a visão biológica do movimento e sua aprendizagem por cada indivíduo. Até aquele momento tínhamos uma visão atrelada a Biologia e a Psicologia, imbuída em atribuir o movimento corporal ora como dotado de evolução a ser adquirida devido ao seu desenvolvimento motor, ora relacionado com a saúde a ser atingida de forma a atender uma lógica neoliberal e atingir o corpo que consegue atender a necessidade do mercado. Já nesta perspectiva que se encontra representada pelo livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” produzido no ano de 1992 por Carmem Lúcia Soares, Celia Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michel Ortega Escobar e Valter Bracht, temos uma preocupação maior com questões socioculturais, surge a perspectiva crítico-superadora. Este grupo pretende apresentar uma nova visão de Educação Física escolar, mostrando um objeto de estudo claro, a Educação Física escolar passa a ser autointitulada como a matéria escolar que trata, dos temas da cultura corporal, como jogos, a ginástica, **as lutas**, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Vemos uma nova percepção:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES *et al*, 1992, p. 35).

Vemos nesta perspectiva um rompimento com o preconizado até então, esta visão aponta a Educação Física escolar como uma linguagem a ser estudada, opõe-se, portanto, a visão relacionada a biologia e a psicologia preconizada anteriormente, o movimento com o fim de proporcionar apenas o desenvolvimento relacionado às habilidades motoras é deixado de lado, para o surgimento do estudo sobre a cultura corporal de movimento produzida pelo ser humano.

É a primeira vez que é trazida à baila a prerrogativa de estudo dentro da Educação Física escolar da cultura corporal como uma linguagem produzida pelo ser humano. Esta perspectiva aponta uma “mudança de ventos” dentro da Educação Física escolar:

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (SOARES *et al*, 1992, p. 37).

E aponta a necessidade de construção de normas, para que esta nova forma de “olhar” a Educação Física escolar seja levada em consideração dando um rompimento com tradicional de fato “Necessário se faz, portanto, a elaboração de normas que correspondam ao novo objeto do conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento” (SOARES *et al*, 1992, p. 37).

Esta perspectiva apoia-se no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e a luta de classes buscando ser crítica à realidade existente, o que Neira e Nunes (2009) apresentam como objetivo da Educação Física escolar, a formação do cidadão e a cidadã para fazerem uso e ao mesmo tempo participarem da reconstrução da cultura mais ampla relacionada ao corpo e seu movimento. Temos neste momento histórico o que Bracht (2010), apontaria como fundamental dentro da Educação Física escolar,

o saber fazer e o saber sobre o fazer, e este processo se mostraria mais adiante como uma problemática dentro da Educação Física escolar. Podemos ver nesta perspectiva a importância de sair do ato de fazer simplesmente, quebrando o paradigma, até então instaurado, do movimento corporal biológico e voltado apenas para o desenvolvimento de habilidades físicas que tinha sobrepujado a visão tecnicista anterior. Temos, no entanto, a percepção apenas de duas classes em antagonia “os dominantes e os dominados” essa percepção desconsidera outras minorias existentes no meio social que também necessitavam de observação e atendimento.

Quadro 6: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980
RENOVADOR (Psicomotor)	FORMAÇÃO COGNITIVA	JOGOS SIMBÓLICOS	1980
RENOVADOR (Desenvolvimentista)	DESENVOLVIMENTO MOTOR	JOGOS/ESPORTE	1980
RENOVADOR (Crítico-superador)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	JOGOS, A GINÁSTICA, AS LUTAS, AS ACROBACIAS, A MÍMICA, O ESPORTE E OUTROS.	1990

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Um ponto se mostra muito importante para esta pesquisa, é a partir desta perspectiva que as lutas são tidas como parte da Educação Física escolar, rompendo assim com a supremacia da ginástica e do esporte.

Dentro desta “crise” ocorrida nas décadas de 1980 e 1990 surge também a perspectiva “Crítica-emancipatória” elaborada pelo professor Elenor Kunz, tendo em seu livro “Educação Física: ensino e mudanças” (1991) uma percepção também crítica. Seu trabalho surge de uma tese de doutorado realizada na Alemanha. Nessa perspectiva há uma reflexão sobre os esportes dados como hegemônicos dentro das aulas de Educação Física escolar, e a imposição do que não era produzido aqui no Brasil, uma apresentação de projetos esportivos que desrespeitavam a cultura local e seu acervo já existente.

Na percepção de Kunz (1991), é possível ver uma transferência unilateral do que existia na Europa para o Brasil sem, no entanto, considerar o contexto histórico e suas nuances políticas, sociais e econômicas brasileiras, em outras palavras, uma imposição de fato. Em contraponto a isto, tendo como expressão o “se-movimentar”, esta perspectiva entende que há um diálogo entre o mundo e o ser humano que vive nele, além de ações motoras isoladas e sem sentido. E isso precisa ser considerado dentro da Educação Física escolar, levando o autor a entender que o objetivo dentro da escola deveria ser “desenvolver e ampliar o mundo do movimento das crianças, respeitando-se o contexto de mundo vivido das mesmas” (KUNZ, 1991, p. 182).

Na publicação de “Transformação didático-pedagógica do esporte” de 1994, Kunz busca uma visão de corpo único e integral, ou seja, romper com questões de corpo e razão, agindo assim dentro de uma rede de relações subjetivas entre mundo e ser humano. Nesse intento, faz uso do esporte como temática da Educação Física escolar, com o acréscimo da cultura local dentro da escola.

Apresentar uma proposta didático pedagógica para a Educação Física Escolar centrada no ensino dos Esportes [tradicionais], sem contudo desmerecer outras objetivações culturais que se expressam pelo movimento humano e que também são e devem ser reutilizadas como conteúdos relevantes para a prática pedagógica da Educação Física (KUNZ, 2004, p. 07).

Nesse sentido, parece haver uma lógica de atender ao conteúdo já existente no meio social advindo de fora do país, no caso o esporte, fazer uso dele dentro da Educação Física escolar ressignificando-o, levando cada discente ao processo de emancipação que seria o “processo de libertar os jovens das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação” (KUNZ, 2004, p. 33).

Kunz parece perceber que a ideia de emancipação se dá a partir da autorreflexão, onde o reconhecimento da origem e determinantes da dominação e da alienação são percebidos e refletidos. Esse “se-movimentar” proposto por Kunz, não deveria ser visto apenas como uma ação isolada e abstrata, mantendo uma relação dialógica profunda entre o homem e o mundo onde o se-movimentar é “uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa” (KUNZ, 1991, p. 174). Daólio (2004), mostra que esta perspectiva apresenta uma relação estreita com o plano sociocultural e político, passando do movimento advindo de culturas tradicionais e populares, ampliando significações intrinsecamente existentes,

promovendo a emancipação do sujeito. Assim, fazendo generalizações, universalizações do que foi aprendido.

Vemos na perspectiva crítico-emancipatória uma visão crítica que busca um processo importante reflexivo, para tanto, percebe-se uma necessidade de um fazer e de um saber sobre esse fazer de forma mais sistemática, avançando além do tradicional que se apoia no fazer puro e simplesmente. Contudo, se limita a uma reflexão atrelada ao esporte em essência, mesmo propondo uma “libertação” dos poderes repressivos impostos por ele, e isso acaba por descaracterizar outras temáticas relacionadas ao corpo e suas manifestações, mesmo apontando a função de analisar a cultura local, não especifica quais seriam estas realidades e quem as constitui e as consolida de forma específica.

Quadro 7: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980
RENOVADOR (Psicomotor)	FORMAÇÃO COGNITIVA	JOGOS SIMBÓLICOS	1980
RENOVADOR (Desenvolvimentista)	DESENVOLVIMENTO MOTOR	JOGOS/ESPORTE	1980
RENOVADOR (Crítico-superador)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	JOGOS, A GINÁSTICA, AS LUTAS, AS ACROBACIAS, A MÍMICA, O ESPORTE E OUTROS.	1990
RENOVADOR (Crítico-emancipador)	REFLEXÃO / EMANCIPAÇÃO	ESPORTES	1990

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ainda na década de 1990 surge a perspectiva Antropológica cultural partindo dos estudos do professor Jocimar Daólio, cujo trabalho baseou-se na Antropologia, seguindo pressupostos de Marcel Mauss e Clifford Geertz, onde a cultura e o ser humano estão intimamente ligados simbolicamente. Onde os conceitos simbólicos de cultura corporal de movimento e o ser humano que os cria permitiria uma convivência com diversidade de manifestações corporais criadas pelos humanos, isso também permitiria a percepção das diferenças existentes e inerentes a todos.

Mostra-se uma reflexão atrelada ao diferente de forma mais amistosa e respeitosa, já que essa postura considera a existência de diversidade produzida culturalmente em cada parte do meio em que vive o ser humano. Não parece exercer uma exigência sobre o que deveria ser tratado dentro das aulas de Educação Física escolar, mas deixar aberto sobre o que foi produzido culturalmente com o corpo. Esta perspectiva preza, em um primeiro momento, pela alteridade e mostra um respeito pela individualidade ao mesmo tempo que cruza a linha de delimitações sobre o que deveria ser ensinado dentro da Educação Física escolar.

A discussão da cultura a partir da ótica antropológica estaria enterrando de vez na Educação Física qualquer ranço cientificista, desde aquele mais óbvio e tradicional que defenderia uma atuação objetiva sobre um corpo físico até aquele mais sutil que propunha uma visão mecanicista da relação entre o ser humano e a sociedade. A discussão de cultura estaria libertando na Educação Física os chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade. Chego, assim à proposta de uma Educação Física da desordem, que considera o outro – seja o aluno alvo de uma intervenção escolar, seja o atleta em um clube, seja o frequentador da academia de ginástica – a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo histórico do profissional que faz a intervenção. (DAÓLIO, 2004, p. 71).

É possível ver que essa perspectiva não se limita ao fazer simplesmente, tão pouco a um saber sobre esse fazer, mas além disso, busca compreender o ser humano histórico que produz sua realidade e suas manifestações corporais:

A Educação Física da desordem não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos com o indivíduo. O tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A Educação Física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é necessariamente, intersubjetiva. (DAÓLIO, 2004, p. 71).

Esta perspectiva parece sugerir um posicionamento do professor mais reflexivo e perceptivo da realidade de seus alunos e alunas, nesse ponto nos chama atenção a clareza com que essa postura se assemelha com a visão de Paulo Freire ao apresentar a visão dos temas geradores, a partir da realidade local de seus alunos e alunas. Vemos que nesse viés há uma busca por contextualização da realidade para compreender o ser humano, e isso também é percebido em Freire (1996).

Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos 'temas geradores' e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos" (FREIRE, 1996, p. 87).

A perspectiva Antropológica cultural de Daólio busca o entendimento do ser humano de forma realista e simbólica ao mesmo tempo, contudo, não é possível perceber uma preocupação em analisar a realidade e buscar uma transformação dessa realidade existente, como Paulo Freire busca em sua pedagogia crítica, divergindo nesse sentido. É possível perceber diferenças significativas entre as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória com relação à perspectiva antropológica cultural, tendo em vista que a crítico-superadora sugere o estudo das manifestações da cultura corporal de movimento em reflexão com a luta de classes para dirimir contradições existentes no contexto social, a crítico-emancipatória procura contextualizar a realidade local mas aponta a importância de estudar os esportes tradicionais produzidos, assim a contextualização direta com o que é produzido culturalmente pela comunidade em que o professor está inserido, sendo uma das prerrogativas da perspectiva antropológica cultural não se mostra presente, pelo menos diretamente, nas duas anteriores.

Percebemos que definitivamente estas perspectivas críticas romperam com a visão cientificista e psicológica por vez, assumindo para a Educação Física uma percepção atrelada a algo mais que o simples movimento corporal, ou seja, o saber fazer que foi tão preconizado dentro do ambiente escolar nas perspectivas tradicionais até a década de 1980 e no primeiro momento da crise vivida pela Educação Física escolar apontada por Bracht (1999), criando um ponto a ser considerado dentro do ambiente escolar, o saber sobre o fazer.

Este posicionamento aparentemente estimulou a criação da diretriz regulatória que surgiria em 1996, é possível notar que este movimento renovador foi o primeiro movimento que não surgiu para cumprir a função legislatória já existente, pelo contrário, a partir dele que haveria uma mudança regulamentar como veremos mais adiante.

Nesse sentido, é importante citar que todo esse movimento abrange um avanço extremamente importante e qualificador dentro da Educação Física escolar, ou seja,

fica nítido que havia uma preocupação crescente por parte de estudiosos em contribuir para a modificação da visão reducionista introjetada na Educação Física.

Quadro 8: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980
RENOVADOR (Psicomotor)	FORMAÇÃO COGNITIVA	JOGOS SIMBÓLICOS	1980
RENOVADOR (Desenvolvimentista)	DESENVOLVIMENTO MOTOR	JOGOS/ESPORTE	1980
RENOVADOR (Crítico-superador)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	JOGOS, A GINÁSTICA, AS LUTAS, AS ACROBACIAS, A MÍMICA, O ESPORTE E OUTROS.	1990
RENOVADOR (Crítico-emancipador)	REFLEXÃO / EMANCIPAÇÃO	ESPORTES	1990
ANTROPOLÓGICA	ACERVO CORPORAL CONSTRUÍDO CULTURALMENTE	AÇÕES CORPORAIS CONSTRUÍDAS CULTURALMENTE	1990

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Estas perspectivas foram extremamente importantes para a Educação Física escolar, pois, dadas as tensões que surgiram em função da produção desse novo olhar, algumas diretrizes regulamentares careciam de mudanças em sua estrutura para atender essa a “nova Educação Física escolar”, como veremos adiante. Este momento histórico é conhecido como movimento renovador da Educação Física escolar devido a transformação promovida por ele.

Por conta da realidade apresentada, em 1996 vemos uma mudança no quadro legislativo atrelado à Educação Física escolar. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, algumas mudanças ocorreram no que tange à Educação Física, como podemos ver no parágrafo 3º do 26º artigo:

§ 3º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996, p. 12).

Esta mudança é significativa para Educação Física, logo, surge uma aproximação da Educação Física com os demais componentes curriculares, como aponta Castellani Filho (1998), ao sugerir a quebra do paradigma da aptidão física para a classificação de “Componente curricular”.

Até o momento não havia tido uma legislação que percebesse a Educação Física como uma área de conhecimento, com um conhecimento digno e relevante para ser estudado dentro da escola, no caso a “cultura corporal de movimento”.

Mesmo sendo muito significativo, ainda não estava explícita a obrigatoriedade da Educação Física na escola, o que só veio com a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003:

Art. 1º - O § 3º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26

[...]

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole (BRASIL, 2003, p. 1).

Neste ponto parece haver um retrocesso, mesmo ao apresentar a obrigatoriedade abre precedente para facultatividade, o que parece deixar transparecer o valor antes dado à Educação Física escolar como prática de aptidão física, pois sugere que cada estudante pode se ausentar da aula sem prejuízos escolares, contudo, estas condições não são impostas a outros componentes curriculares para as mesmas exceções que a lei ampara, o que mais uma vez parece ter retomado o vínculo apenas “prático” e desprovido de um conhecimento socialmente relevante existente em outros componentes curriculares, como aponta Darido (2012). Assim, pode-se perceber que o prestígio e respeito da Educação Física escolar em relação aos demais componentes curriculares ainda é reduzido, pois mostra uma percepção sobre a Educação Física escolar que a aula se reduz ao saber fazer, ou seja, uma ação pedagógica puramente prática.

Mesmo com esses marcos legislatórios apresentando pouca ênfase específica à Educação Física com uma visão renovadora, é possível notar um avanço no que

tange a visões além de um fazer como poderemos ver em Darido e Rangel (2005) e Darido (2012) mostram que, uma escola não deve se limitar a contemplar em seus conteúdos apenas um saber fazer, Coll *et al* (2000) e Libâneo (2016) alertam para não haver apenas uma ação pedagógica impregnada de fatos conceituais “saber sobre o fazer”, assim como fatores atitudinais precisam de observação mais atenta por parte dos professores ao atuar dentro da escola, ou seja, nem só o saber fazer e nem somente o saber sobre esse fazer devem ser levados em conta separadamente.

Estas perspectivas apresentadas apontam para uma percepção crítica vinculada pelo período moderno, que trouxeram uma contribuição importante para a Educação Física escolar, embora não tenha havido mudanças significativas em marcos legislatórios a partir de 2003, a Educação Física escolar continuou passando por mudanças e reflexões a respeito de si. Mas, antes de tratar dessas mudanças cabe ressaltar que uma mudança apontada por essas perspectivas citadas no decorrer do capítulo está marcada pela percepção de uma “cultura tida como corporal que envolve o movimento humano”. Essa “cultura”, dotada de aspectos subjetivos, causou e ainda causa dificuldade em ser compreendida em sua significância humana dentro do ambiente escolar, como apontado anteriormente é possível perceber essa dificuldade em reuniões pedagógicas e formações com colegas de profissão ainda hoje após mais de 30 anos, o que pode sugerir uma problemática a ser superada entre a produção de estudos e a materialização desse processo construído em ações pedagógicas na escola.

Diante disso, pretende-se nesse ponto compreender melhor o termo cultura e sua simbologia para em seguida avançar sobre as mais recentes perspectivas da Educação Física escolar, que tratam da cultura corporal de movimento como o objeto de estudo e ainda causam algumas incompreensões e discordâncias dentro do ambiente escolar.

2.1.1 Cultura corporal de movimento: novos rumos

O prestígio dentro do ambiente escolar reputado à Educação Física hoje ainda é visto como reduzido em comparação aos demais componentes curriculares que orbitam o espaço escolar, contudo, esse abismo já foi muito maior como mostrado antes. É importante citar que as mudanças históricas não ocorrem de forma linear, apresentamos momentos pontuais para compreensão dos pontos relevantes

relacionados às mudanças dentro da Educação Física escolar para elucidar o que a levou a atingir esse momento atual em que vivemos.

Nesse ponto, fica claro que há um progresso importante dentro da Educação Física escolar no que tange a objeto de estudo, Fensterseifer e Gonzalez (2013), apontam a importância de um ato pedagógico alinhado com uma proposta de introduzir cada discente à cultura de movimento, o que Betti (1994) chamou de cultura corporal de movimento, Bracht (1999) denominou cultura corporal ou de movimento, Soares et al (1992) chamam de cultura corporal, Daólio (1995) e Neira; Nunes (2009) chamam de cultura corporal de movimento, pautando-se, para isso, em avançar no fazer e no saber sobre o fazer dentro de cada aula de Educação Física escolar contemplando o ser humano em sua complexidade. Isso almeja permitir ao estudante a apropriação de forma “crítica” de uma unidade temática trabalhada em sala de aula, assim como em sua comunidade, uma vez que haverá uma troca do que é apresentado na escola e o que existe na comunidade de maneira geral, permitindo dessa forma um rompimento com uma pedagogia alienada e alienante, apontando para o que Freire elucidava em sua pedagogia crítica “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 44).

Mesmo havendo divergências metodológicas e epistemológicas entre esses autores, fica evidente a convergência no que tange à cultura produzida/vivenciada por um corpo humano em seu cotidiano, portanto, percebemos a necessidade de compreender melhor essa “cultura” para podermos progredir em seguida a respeito do “saber fazer e o saber sobre esse fazer” já citado.

De acordo com Neira; Nunes (2008), a palavra cultura parte do latim e significa, portanto, ação ou maneira de explorar certas produções naturais, cuidado com o campo e criação de animais. Ao analisarmos essa etimologia podemos perceber uma relação da cultura com o trabalho produtivo, que se aproxima do cultivar algo, produzir algo.

Surgem, assim, as ideias que estão atreladas à palavra cultura: cultivar – ampliando a ideia de plantar e visando a colheita, no sentido figurado de gerar, crescer, cuidar, ou seja, uma ação em busca de algo a ser alcançado, a busca da perfeição do ser; e cultuar – isso nos dá a ideia de veneração, de conservação, e valoriza o desenvolvimento do indivíduo para alçar a sua própria transcendência, isto é, cultuar a alma. Ou seja, o ser humano cultiva e cultua suas ações, suas produções, seus comportamentos e seus modos de viver para garantir a sobrevivência e, porque não dizer, a perpetuação da espécie

humana transmitindo seus conhecimentos de geração a geração (NEIRA; NUNES, 2008, p. 24).

Cícero (106 – 43 a. C.), pensador romano, apresenta o conceito para a cultura da alma, o que levaria ao pleno desenvolvimento das potencialidades de algo ou alguém, que libertaria o homem de seu estado natural. Este estado natural parece ser algo sem uma cultura, uma produção de sua alma (BRACHT, 1997 apud NEIRA, 2008).

Nesse sentido percebemos que a cultura parte de uma produção humana, uma criação realizada no percurso do tempo vivido, essa cultura produzida está em cada gesto humano, como veremos mais adiante.

Neira e Nunes (2008), apontam que a noção de cultura surge no ocidente, dado que não é encontrado nada relacionado à noção de cultura em outras línguas orais em estudos antropológicos da atualidade. Cabe refletir que não encontrar a expressão “cultura” em outras línguas orais não significa que não houve produção cultural em outras regiões além do ocidente, é importante frisar que a produção humana ocorre onde existir humano como afirma Laplantine, (1988) *apud* Daólio (1995).

Dentro da França desde o século XIII passa a ser utilizado o termo cultura da mesma forma que a origem do latim, também pensado no produzir e cuidar de algo. Mas apenas a partir do século XVI que a expressão cultura passa a ser vista como uma ação de cultivar, algo trabalhado para se desenvolver, surgindo assim o sentido figurado do termo cultura como cultivo de uma faculdade mental. Este termo só se consolida a partir do século XVIII. O termo “cultura” aparece no século XVIII com complementos como cultura das artes, cultura das ciências, caracterizado pela burguesia da época. E somente depois esses complementos foram retirados, levando ao uso pelos filósofos iluministas que se apoiavam na visão discriminadora de pessoas não educadas e, portanto, “um espírito natural e sem cultura” àquele que não apresentasse a mesma cultura, ou seja, não tivesse aderido à cultura existente (Neira; Nunes, 2008).

Podemos perceber que quem detinha o conhecimento se autoproclamava detentor de cultura, e quem não possuía o mesmo conhecimento era ausente de cultura. Vemos isso também em Bueno (2018), quando os originários de várias etnias foram tratados pelos europeus, e ainda o são em alguma medida, como um povo sem cultura. Isso mostra algumas modificações do significado da expressão cultura, mas

a mesma intenção de dominação. Com essa justificativa muitos processos violentos foram realizados.

Essa visão, divulgada pelos pensadores burgueses da época, justificava toda ação de exploração e aculturação de povos ditos exóticos ou bárbaros, atos que estigmatizaram preconceitos em relação às outras sociedades ou pessoas que não atingiram o mais alto grau da cultura, nesse caso, a europeia (branca, heterossexual, masculina, cristã) (NEIRA; NUNES, 2008, p. 26).

Já no século XIX, Neira; Nunes (2009) nos mostram que a Alemanha compreende que a cultura é específica de cada povo cunhado pelo termo “kultur” em oposição a visão francesa que entendia a cultura como algo a ser universalizado. Neste sentido ambas acreditavam que eram corretas, a francesa por querer universalizar sua cultura, e a alemã por achar que a sua cultura era a correta e todas as outras eram as “erradas” (CUCHE 1999 apud NEIRA; NUNES, 2008).

É possível perceber que assim se mostra a visão de um superior e outro inferior, uma baixa cultura e outra alta cultura, o erudito e o popular. Aqueles que já haviam chegado aonde deveriam chegar e aqueles que ainda não haviam chegado. Nos parece clara a intenção dominadora de quem possui a maior força. Veremos isso mais demarcado em McLaren (1997) ao apontar a busca de supremacia cultural ainda latente em uns povos sobre outros externada no processo econômico.

Isso nos mostra uma dominação de um sobre outro, nesse sentido a dominação impõe regras e segregação devido a diferenciação do conhecimento de cada povo, impondo valor maior sobre um e valor menor, ou nenhum, sobre o outro.

E nesse ponto a educação seria o ponto que permitiria o avanço de quem não faz parte da cultura que o domina, uma vez que o povo que detinha uma certa cultura ditaria qual seria essa “educação”, uma educação monocultural. (NEIRA; NUNES, 2008, p. 28).

Neira; Nunes (2008) apontam que no século XIX na Inglaterra surge um movimento que aponta para uma cultura em crise, onde havia a cultura do explorador que impunha seu poder sobre os povos colonizados, os poetas viam a cultura como uma crítica à sociedade em transformação, seguida pela cultura de massa que poderia “destruir” tudo criado pela aristocracia inglesa, ou seja, classes diferentes e hierarquizadas. E nesse ponto percebemos que:

A definição do termo está atrelada à sua evolução histórica e a busca de seu significado que, na verdade, configuram lutas sociais que estruturam relações de força e concedem sentido às questões sociais que as fundamentam. A análise cultural fornece condições para

explicar as lógicas simbólicas em jogo na atualidade, o que torna necessário um esforço para compreender os seus significados (NEIRA; NUNES, 2008, p. 31).

Fica claro que dada uma característica de um povo e sua peculiaridade cultural, lutas pelo controle de si e de outros são um ponto marcante em nossa história. Como vemos em Taylor em 1871 quando aponta que a cultura é o conceito para o qual convergem todas as produções humanas produzidas ao longo da história derrubando a ideia do inato e dependente biológico (Neira; Nunes, 2009).

Neste sentido, Taylor apontava que as diferenças culturais eram características de uma evolução humana, e que os povos saíam do selvagem para o estágio de homem civilizado. Fica claro que há um sentimento de superioridade. “Ao afirmar essa escala linear de evolução, ficava claro que os europeus já haviam atingido esse patamar, tendo que intervir em favor dos povos periféricos.” (NEIRA; NUNES, p.34, 2008).

Daólio (1995) corrobora com Neira; Nunes (2008) ao apontar que Lewis Morgan visualizou a cultura de forma evolucionista:

Em 1877, Morgan classificou os homens em três estágios básicos de desenvolvimento: selvageria, barbárie e civilização. Nessa visão etnocêntrica, os povos considerados primitivos nada mais eram do que os não-europeus da América, da Ásia e da África, que, por condições ambientais ou históricas, ainda não tinham atingido o estado de civilização característico da sociedade europeia do século XIX (DAÓLIO, 1995, p. 22).

Franz Boas contemporâneo de Taylor, já no século XX percebe a ideia de relativismo cultural, apontando para uma cultura diferente em cada povo, ou seja, cada cultura se apresenta com características próprias e detentoras de especificidade, gerando influência sobre todos os indivíduos a todo o tempo (CUCHE, 2002; NEIRA, NUNES, 2008). Vemos isso hoje em dia em ambiente escolar ao dialogar com estudantes e tentar compreender quais práticas corporais fazem parte de seu repertório cultural, ouvimos relatos de experiências com práticas corporais advindas do que é “imposto” pela mídia, essa consequência seria chamada de poder simbólico por Pierre Bourdieu (1989), exercido de forma velada e apoiada na ilusão de escolha popular dada a manipulação exercida.

O relativismo de Boas afirma as diferentes culturas como entidades separadas. Neste sentido, nenhum grupo cultural pode promover juízo válido e útil para avaliar outra formação cultural distinta, muito menos compreender ou criticar qualquer processo ou produção cultural. Logo,

para ele, as culturas são incomparáveis e incomensuráveis entre si (NEIRA; NUNES, 2008, p. 35).

Outro avanço reconhecidamente importante foi o de Brunislaw Malinowski, o qual percebeu a importância de estudar uma cultura mergulhando na mesma de forma empírica. “O pressuposto era o de que só seria possível entender a dinâmica de uma cultura se houvesse uma forte interação do pesquisador com o seu objeto de estudo” (DAÓLIO, 1995, p. 23). Vemos que já há um respeito maior pela cultura de um povo diferente, e isso já é uma mudança de percepção a respeito da diversidade humana.

De acordo com Neira; Nunes (2008), Emile Durkheim desenvolve na França concomitante a Franz Boas uma visão sobre cultura atrelada a sociedade com um senso de coletividade, produzido de forma grupal em uma dada sociedade. Durkheim percebe a realidade humana de forma coletiva, ou seja, uma produção humana de um dado grupo social perpassa ações deste grupo realizada em seu cerne de forma cotidiana, corporificando suas formas de organização social e modos de vida na forma de símbolos e rituais. Nesses rituais são criados os significados das coisas em uma dada sociedade. Essas percepções estão entranhadas no século XX.

Já Marcel Mauss sobrinho de Durkheim, apontam Neira; Nunes (2008), percebe algo muito relevante para a Educação Física, a de que a sociedade corporifica suas formas de organização social e modos de vida, assim criam os símbolos e expressam-se corporalmente em seus rituais. Daólio (1995), verifica que Mauss realmente dá um salto reflexivo no que tange a cultura, gerando um importante orientador a Lévi-Strauss em 1976 que passa a estudar o funcionamento psíquico do humano e sua influência na cultura de uma forma simbólica.

Mauss, além de esclarecer que não existem povos “não civilizados” mas civilizações diferentes, antecipava já um importante conceito que nortearia toda a sua obra e, posteriormente, exerceria uma influência decisiva sobre Lévi-Strauss: o caráter inconsciente dos costumes. Afirmava ele que o etnógrafo deveria buscar os fatos profundos, quase inconscientes, que existem na tradição coletiva. Deixava ele claro, desde essa época, que os costumes de um povo estavam encarnados em cada indivíduo membro desse povo e só por meio da sua unidade, tal como incorporada na experiência individual, é que poderiam ser compreendidos (DAÓLIO, 1995, p. 26).

Desta forma podemos apontar uma outra percepção sobre cultura, a de Clifford Geertz já no final do século XX, conforme Neira; Nunes (2008) apontam que o antropólogo percebe que símbolos e significados não estão na cabeça das pessoas e sim na partilha do grupo, uma vez que para Geertz a cultura é pública por ter o

significado com público também. Geertz percebe que o pesquisador não conseguiria captar a essência da cultura estudada, e só interpretar essa cultura de uma forma relativa.

Geertz acrescenta que, para o sucesso de uma abordagem interpretativa da cultura, é necessário apoiar-se no ponto de vista dos representantes daquela cultura para acessar àquele mundo e poder conversar com os sujeitos envolvidos em seu universo simbólico (NEIRA; NUNES, 2008, p. 39).

Daólio (1995), também vê em Geertz a percepção de uma sociedade passível de ser estudada desde que haja uma análise de sua cultura vista por dentro, ou seja, mergulhando em seus valores simbólicos subjacentes.

Ao entrar na análise dos estudos da cultura e a forma como foi concebida até então, mesmo com as diversas teorias acerca da cultura “cultura relativizada ao seu contexto histórico, única e específica; cultura como estrutura autorreguladora; cultura como sistemas estruturais fruto da consciência social e cultura como conjunto de significados” (NEIRA; NUNES, p. 40, 2008), vemos que há tempos foi percebida a existência de culturas diversas e mesmo assim percebemos o quanto algumas sociedades sofrem influências/pressões externas com o intuito de mudança e o quanto importante é respeitar a cultura existente. Mesmo com a ideia de mundo globalizado, há uma cultura local onde quer que estejamos - pelo visto acima - o desrespeito a estas culturas não é de hoje, mostrando uma força que exige modificações para atender a verdade que convém a grupos específicos.

Os estudos de McLaren (1997) apontam o desrespeito pela cultura local que sociedades externas costumam envolver de forma discreta e quase imperceptível com um objetivo de dominação. O estudo sobre a cultura permite fazer algumas leituras importantes sobre tensões entre povos e sua cultura, processos de aculturação e segregação foram, e ainda são, costumeiros. Entender esse processo permite a percepção de ações simbólicas que almejam o mesmo controle hoje que foram exercidos no passado por parte de quem acredita que possui uma “cultura” superior.

É importante salientar que o processo de aculturação, como afirma Cuhe (2002), desconsidera a cultura existente daquele que é diferente promovendo mudanças na estrutura inicial de quem é mais frágil e desprotegido e tido como inferior. Esse ponto chama atenção por mostrar que dentro do ambiente escolar não é incomum o desrespeito ao educando e sua cultura familiar e de sua comunidade, seu modo de lidar com uma dada manifestação que entra em contato, tendo em vista

que a escola muitas vezes se ocupa de banir a cultura local e inserir uma cultura exigida pelo dominante, seja ele poder conservador privado ou público. Mais uma vez temos a percepção de Freire como importante, ao apontar de forma incisiva o desrespeito ao educando, da mesma forma que poderes fizeram com os povos que foram colonizados, que embora não tenha pretensão específica de estudo cultural, apresenta extrema relevância.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação (FREIRE, 1987, p. 37).

Paulo Freire (1987), aponta de forma clara o processo de aculturação escolar que os educandos sofrem quando o professor é o sujeito central do processo pedagógico, e isso só confirma o que a Educação Física escolar se empenhou/empenha em fazer quando um professor apresenta um gesto a ser aprendido sem uma conexão com o contexto de cada educando. Sem uma reflexão a respeito do que é apresentado ao estudante, sem ouvir o educando e sua realidade, tendo em vista apenas a certeza de que está apresentando algo que será importante para o educando independente da realidade dele. Isso mostra o que vimos acima, mesmo muito tempo depois da criação da expressão cultura ainda há a imposição do que deve ou não ser incutido em função de um “bem” que enseja fazer a quem se imagina desprovido de cultura.

Ao analisar o citado acima é possível ver que Daólio (1995), insere uma reflexão interessante ao pensar a natureza humana dependente de fatores além do biológico, ou seja, carente de algo mais para existir, e esse algo mais se mostra de forma simbólica “a cultura”. Geertz apud Daólio (1995) mostra improbabilidade de definição do ser humano apenas em suas habilidades inatas, pois carece do conviver social para ser humano, e o ser humano:

[...] não pode ser definido nem pelas suas habilidades inatas, nem pelo seu comportamento real, mas pelo elo entre esses dois níveis, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo por meio de atuações específicas em situações culturais particulares (GEERTZ apud DAÓLIO, 1995, p. 34).

Nesse ponto Daólio (1995) mostra que pensar o ser humano apenas de forma biológica e sem relação com a cultura seria contraproducente e solta, apontando assim para de fato a extinção de uma Educação Física escolar biológica e desvinculada do contexto cultural.

[...] torna-se impossível pensar a natureza humana como exclusivamente biológica e desvinculada da cultura. Pode-se afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura (DAÓLIO, 1995, p. 35).

Geertz (1989) apud Daólio (1995), mostra que tão pouco é fácil encontrar um ponto limitante entre biológico e cultural, ao que podemos perceber que há uma relação muito estreita entre ambas. Nesse sentido, ao que parece, cada sociedade dará significado corporal para suas ações com base em sua cultura.

Com base nessa observação sobre estudos culturais pode-se ver que de fato uma Educação Física escolar que não leva em consideração questões pertinentes aos fatores biológicos e culturais em sintonia passou a não ter realmente sentido. Conclamando um novo momento para a Educação Física escolar. Fica claro que não havia apenas a ideia de uns poucos sobre este assunto, e sim uma nova percepção de ser humano, simbólico e além de questões puramente objetivas e práticas, estava instaurado o movimento renovador.

Com base nessa percepção apontada pelo movimento renovador, pois assim costuma ser chamado este momento histórico da Educação Física, e juntamente com as diretrizes regulamentares, LDBEN 9394/96, surgem os parâmetros curriculares nacionais (PCNS) cujo objetivo seria apontar uma direção para a Educação em todo o território brasileiro. A produção deste documento corrobora com esta fase em que a Educação Física escolar acabara de adentrar. Tanto é que um dos objetivos deste documento é:

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997a. p. 69).

Podemos ver que a percepção da Educação Física escolar já se encontra atrelada a linguagem, mesmo que de forma ainda incipiente, mostrando um viés importante e apontando para uma nova visão de Educação Física escolar. Podemos

perceber uma mudança importante na parte direcionada especificamente à Educação Física que estava dentro da escola:

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1997b, p. 24).

Vemos o objeto de estudo de forma mais específica nestas linhas anteriores, dando a entender, de forma clara, o que deveria ser estudado dentro das aulas de Educação Física escolar. Outra parte interessante deste documento mostra quais seriam estas “práticas da cultura corporal” a serem tratadas durante as aulas, aparecendo pela primeira vez em uma diretriz regulamentar a LUTA como parte da Educação Física escolar.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a **luta**. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1997b, p. 23 grifo nosso).

Este documento, em uma primeira leitura, parece alinhado com a visão das perspectivas daquele momento histórico, no entanto, basta avançar um pouco mais em sua leitura para percebermos algumas discrepâncias que rapidamente o levam para apenas um ponto em comum com essas percepções apresentadas “a cultura corporal como objeto de estudo”. A forma como este documento foi produzido gera bastante controvérsias entre os estudiosos da época, vemos por exemplo, em outro objetivo apresentado pelo documento “Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (BRASIL, 1997a, p. 10), que mostra uma preocupação com questões relacionadas essencialmente a pontos higienistas atrelados à perspectiva de Educação Física escolar que marcam antes da década de 1930.

Outro ponto interessante a refletir é sobre o objetivo “Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 1997b, p. 10), também mostrando traços marcantes da

perspectiva Psicomotora que Bracht (1999) chamou de primeiro momento não crítico da crise da Educação Física escolar.

A preocupação maior trazida com relação aos (PCNS) foi a forma como foi construído, pois não levou em conta a sociedade que faria uso deste documento e sua especificidade, ou seja, foi produzido de forma não democrática e considerada “atabalhada”.

O projeto contou com a participação de professores de uma escola privada de São Paulo, reuniu numerosos assessores e recorreu à consultoria de César Coll, especialista espanhol em questões curriculares, inspirador da reforma educacional de seu país [...] reclamei a pressa no processo de elaboração, do descarte da colaboração institucional das universidades e institutos de pesquisa, assim como a desconsideração para com o grande esforço de construção curricular que vinha sendo desenvolvido, havia anos, em vários estados e municípios, esforço esse que foi atropelado pelo MEC (CUNHA apud BONFIM *et al*, 2013, p. 31).

É importante citar que César Coll citado acima é um estudioso que nos apresenta a percepção das dimensões dos conteúdos que são introduzidas na reforma educacional realizada na Espanha, que passa a fazer parte da realidade educacional brasileira juntamente com os PCNS. Estas dimensões do conteúdo compreendem questões conceituais, procedimentais e atitudinais relacionados aos conteúdos a serem atingidos durante as aulas no ambiente escolar.

De acordo com Coll *et al* (2000), conceitos são conhecimentos que se deve adquirir em termos de significados, são definições do que se deve saber a respeito de algo, procedimentos são conjuntos de ações ordenadas, orientadas para a consecução de uma meta, ou seja, o que se deve saber fazer, que se refere a uma atuação; que não é uma atuação qualquer, mas ordenada; que essa atuação se orienta para a consecução de uma meta. Já as atitudes estão relacionadas como se deve ser, ou seja, como se deve agir com relação a determinado conteúdo escolar. Os autores atribuem a essas dimensões uma possibilidade de trabalho pedagógico, afirmam que elas se coadunam e se intercambiam para a consecução de um dado ato pedagógico eficaz, e que elas estão presentes dentro do processo pedagógico.

Nesse sentido, vemos em Chaddad (2015) que esse processo de construção dos PCNS deixou de lado a participação popular e democrática, e isso acabou por trazer ações relacionadas a interesses específicos que não levaram em conta a necessidade de uma população que estava em início de uma nova percepção sobre a Educação Física escolar. Não se pode negar o benefício dos PCNS para a Educação

Física escolar uma vez que foi neste momento histórico que se aproximaram mais de um alinhamento diretriz regulamentar, estudos acadêmicos e ambiente escolar. Mas cabe apontar que ainda havia uma lacuna que precisava ser resolvida, essa lacuna é a busca de uma proposta mais reflexiva e mais preocupada de fato com discentes e respectivas realidades em suas comunidades. Dessa forma, vemos que há uma intenção de padronizar o ensino da Educação Física com base em um conteúdo atrelado a uma proposta que não se preocupou com a especificidade de cada comunidade dentro do território brasileiro.

Também não se pode negar que os PCNS foram importantes para consolidar o momento em que a Educação Física se encontrava, contudo, aparentemente há um diálogo que precisava ocorrer, a contextualização com a realidade local onde cada profissional da Educação Física escolar iria intervir. Esse diálogo não ocorreu de forma ampla, deixando, portanto, algo a desejar para a Educação Física escolar como um componente curricular que se ocupa do estudo da cultura corporal de movimento. Dado que para estudar a cultura corporal de movimento, como vimos anteriormente ao nos debruçarmos sobre a cultura, há uma necessidade de procurar entender como funciona a cultura local e sua especificidade de forma a problematizar aquilo que é estudado. Esse período histórico da Educação Física escolar ainda não tinha conseguido avançar sobre o que Paulo Freire conseguiu perceber de forma tão clara:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 45).

Estes pressupostos produzidos pelos PCNS apresentam um princípio subjetivo aparentemente de universalização em todo território nacional, essa premissa sugere uma questão problemática dado o tamanho do país e sua diversidade cultural inerente.

Posto isto, uma postura crítica dos profissionais precisava ser realizada em função dessa diretriz regulamentar. Essa postura em ambiente escolar carecia de formações e discussões a respeito dessa nova diretriz para que houvesse apropriação e aproximação da realidade local de cada profissional envolvido com essa nova realidade vigente. Este processo não foi realizado, e isto deixou cada profissional à

mercê de sua percepção individual do que seria de fato o melhor para seu trabalho pedagógico. Isso, possivelmente, impediu que houvesse um avanço que seria crucial para o próximo momento histórico que a Educação estava prestes a entrar.

De qualquer forma é importante perceber que a introdução dos PCNS aponta para um alinhamento nunca ocorrido em toda a história da Educação Física escolar até este momento histórico, a aproximação entre produção acadêmica, diretriz regulamentar e ambiente escolar. Isto precisa ser levado em consideração e pode-se perceber uma evolução importante que passaria a acompanhar a Educação Física escolar nos próximos anos.

Quadro 9: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980
RENOVADOR (Psicomotor)	FORMAÇÃO COGNITIVA	JOGOS SIMBÓLICOS	1980
RENOVADOR (Desenvolvimentista)	DESENVOLVIMENTO MOTOR	JOGOS/ESPORTE	1980
RENOVADOR (Crítico-superador)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	JOGOS, A GINÁSTICA, AS LUTAS, AS ACROBACIAS, A MÍMICA, O ESPORTE E OUTROS.	1990
RENOVADOR (Crítico-emancipador)	REFLEXÃO / EMANCIPAÇÃO	ESPORTES	1990
ANTROPOLÓGICA	ACERVO CORPORAL CONSTRUÍDO CULTURALMENTE	AÇÕES CORPORAIS CONSTRUÍDAS CULTURALMENTE	1990
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	O JOGO, O ESPORTE, A GINÁSTICA, A LUTAS, CONHECIMENTO SOBRE O CORPO, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	1990

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Neste ponto, temos uma diretriz regulamentar que busca se apropriar de uma percepção crítica de Educação Física escolar surgida a partir da década de 1980, ao mesmo tempo que tenta se balizar em pontos ainda alinhados com uma percepção anterior ao surgimento das perspectivas críticas já mencionadas.

Dessa forma podemos perceber que os PCNS se apropriam do que foi produzido do ponto de vista acadêmico nesse momento histórico e apresenta uma proposta a ser alcançada em todo território nacional, como poderemos ver adiante.

2.1.2 Educação Física escolar e a perspectiva pós-crítica

No que tange à Educação Física escolar apontada pela diretriz regulamentar brasileira ainda precisava haver um avanço na reflexão/ação sobre a realidade existente em cada comunidade, ou seja, entrar em contato com a comunidade e entender como esta se comunica e interage em seu cotidiano com o que é produzido, algo que faltou aos PCNS. Isso já era apontado por Paulo Freire em 1987, contudo, dentro da Educação Física escolar ainda carecia de avanço. Nesse sentido, é percebido nesse momento histórico da perspectiva crítica como uma necessidade a ser transposta.

As perspectivas críticas apresentadas acima estão vinculadas à análise e reflexão sobre o processo de dominação entre seres, aqueles com mais poder e aqueles que não apresentam poder, portanto, são subjugados e necessitam atender a demanda imposta. Dado que estas perspectivas se alicerçaram nesse discurso, a intenção parece ser de vencer esta dominação por meio da criticidade e reflexão para romper o ciclo de apropriação e homogeneização de uma cultura única e definitiva determinada por culturas dominantes (Neira; Nunes, 2008). Esse processo, ao mesmo tempo que se apropria de um processo emancipador e crítico da realidade construída pela consciência da luta de classes, deixa de lado outros processos de dominação existentes e tão velados como a luta de classes delimitada.

Nesse sentido, surge a perspectiva pós-crítica que se debruça sobre processos de dominação que a perspectiva crítica não se balizou. Neira e Nunes (2008), apontam que a perspectiva crítica se balizou apenas na visão Marxista vista pela perspectiva pós-crítica como problemática e por vezes reducionista. Assim, podemos perceber na perspectiva pós-crítica uma percepção que busca compreender a sociedade e seus processos de dominação e tensões de forma mais ampla.

As teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação. Como procuramos demonstrar em alguns momentos, a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos permitiu ampliar nossa concepção de política muito além de seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do Estado (NEIRA; NUNES, 2008, p. 183-184).

É possível perceber que a sociedade necessitava de nova forma de percepção, pois algo nela havia mudado ou agora estava mais “escancarado”, não sendo mais possível abrangê-la de forma apenas crítica, precisava haver maior observação sobre esses processos de dominação. Fica claro também que não se trata de abandonar a perspectiva crítica em prol de uma nova percepção da realidade, no caso a perspectiva pós-crítica, e sim um processo de ampliação do que já era percebido.

Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro da teorização crítica. Sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, tornamo-nos o que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, significado, identidade e poder (NEIRA; NUNES, 2008, p. 185).

Fica claro assim, que há uma percepção de que a reflexão sobre estas tensões e dominações são imprescindíveis para a construção de um processo pedagógico escolar que contemple a realidade escolar, e com essa perspectiva pós-crítica isso fica mais nítido em cada processo de dominação existente em nossa sociedade. Uma nova luz se acende permitindo nova percepção e novos olhares sobre o mesmo objeto de estudo com base no movimento pós-modernista.

O chamado pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade. O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. Em termos sociais e políticos, o pós-modernismo toma como referência uma oposição ou transição entre, de um lado, a Modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada com o Iluminismo e, de outro, a Pós-Modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX. Em termos estéticos, a referência relativamente à qual o pós-modernismo se define é o movimento modernista, iniciado em meados do século XIX, de reação às regras e aos cânones do classicismo na literatura e nas artes (SILVA, 2005, p. 111).

O surgimento da perspectiva pós-crítica aponta novos olhares, também mostra um olhar profundo sobre fatores que contribuem para perpetuar determinadas situações já tidas como verdadeiras e naturais. Mais uma vez ocorre um processo de desnaturalização dos costumes e tradições tidas como verdadeiras. Mostrando que após as perspectivas críticas e pós-críticas um outro olhar surge:

[...] torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular, lista de conteúdos e tempos escolares. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser tudo isso, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (NEIRA; NUNES, 2008, p. 185).

Na perspectiva pós-crítica a essência segue além das discussões de classes econômicas, não somente nelas, e sim avançar em pontos relacionados à “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2013, p. 17). Ao vermos por essa ótica, temos um avanço em relação à perspectiva crítica.

Dentro da Educação Física escolar temos hoje a perspectiva de Marcos Garcia Neira que busca atender a demanda da sociedade atual ao se debruçar em estudos culturais do professor jamaicano Stuart Hall e as percepções sobre hegemonia de culturas, de Peter McLaren e o “Multiculturalismo crítico”, Jacques Derrida e os estudos sobre as diferenças, assim como a percepção dos estudos de Michel Foucault e as relações de poder entre os seres humanos, para embasar seu estudo sobre a pedagogia da **abordagem cultural**, e perceber as diversas culturas existentes para promover debate a respeito.

A prática pedagógica na **abordagem cultural**, pautada nos pressupostos da pedagogia crítica e pós-crítica, visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significado de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais. É criar códigos de comunicação que favoreçam a interlocução democrática dos significados. É proporcionar aos educandos condições para estabelecerem uma relação dialética com seus pares, mediante a sua produção e conhecimentos culturais (NEIRA; NUNES, 2008, p. 228, grifo nosso).

É possível perceber a intenção de atingir uma determinada cultura assim como Daólio (1995) apontou ao se referir aos estudos de Clifford Geertz, ou seja, entrar em contato com uma dada cultura e aprender sobre ela, sem no entanto, julgá-la ou condená-la, fazendo uso do próprio corpo e suas manifestações. Também não se busca um estudo do movimento em si, como ocorrido nas pedagogias da Educação Física escolar tradicionais e não tidas como críticas, busca-se um diálogo com estas culturas.

Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem

focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc. (NEIRA; NUNES, 2008, p. 228).

Podemos ver a seguir algumas percepções dessa perspectiva de forma a ampliar a percepção dentro da Educação Física escolar.

Quadro 10: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980
RENOVADOR (Psicomotor)	FORMAÇÃO COGNITIVA	JOGOS SIMBÓLICOS	1980
RENOVADOR (Desenvolvimentista)	DESENVOLVIMENTO MOTOR	JOGOS/ESPORTE	1980
RENOVADOR (Crítico-superador)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	JOGOS, A GINÁSTICA, AS LUTAS, AS ACROBACIAS, A MÍMICA, O ESPORTE E OUTROS.	1990
RENOVADOR (Crítico-emancipador)	REFLEXÃO / EMANCIPAÇÃO	ESPORTES	1990
ANTROPOLÓGICA	ACERVO CORPORAL CONSTRUÍDO CULTURALMENTE	AÇÕES CORPORAIS CONSTRUÍDAS CULTURALMENTE	1990
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	O JOGO, O ESPORTE, A GINÁSTICA, A LUTAS, CONHECIMENTO SOBRE O CORPO, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	1990
ABORDAGEM CULTURAL	CONHECER OS SISTEMAS DE SIGNIFICADO DE CADA CULTURA POR MEIO DAS MANIFESTAÇÕES CORPORAIS	BRINCADEIRAS, DANÇAS, GINÁSTICAS, LUTAS, ESPORTES, ARTES CIRCENSES ETC.	2008

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Com base nesta perspectiva seria interessante a introdução de uma diretriz regulamentar para apoiar uma nova percepção de Educação Física escolar, já que

esse novo olhar não corrobora diretamente com os PCNS que até 2015 serviria como diretriz educacional para a escola pública brasileira. Essa nova diretriz passa ser produzida a partir de algumas discussões realizadas em 2015 e 2016 (Neira *et al*, 2016; Neira; 2017) essas discussões e produções apresentadas por classes interessadas em sua produção geraram um conteúdo de cunho reflexivo e participativo, que dado o interesse político foi alterado para atender demandas que veremos mais adiante e, então, foi produzido algo que temos hoje como referencial. Este documento é chamado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tem por objetivo auxiliar na elaboração e execução de currículos por todo Brasil.

Em 2018 foi instituída a estrutura regulamentar (BRASIL, 2018) um referencial, que almeja orientar sobre o que deve ser tratado dentro das aulas de Educação Física escolar tendo como essência a cultura corporal de movimento que abrange a ginástica, dança, lutas, esporte, brincadeira / jogos e esporte de aventura. Situa a Educação Física dentro do campo linguagens, pois concebe que a Educação Física escolar precisa estudar a linguagem corporal que foi construída historicamente pelo ser humano ao longo do tempo. O que Gonzales e Fensterseifer (2010), compreendem de forma análoga ao citarem que o ato motor, se movimentar como aponta Kunz (2005), criado culturalmente é o que permite a interação com o meio em que vive e isso envolve o fazer e o saber sobre o fazer como afirma Geertz apud Neira; Nunes (2008), gerando uma marca corporal em tudo que se faz ao mesmo tempo que gera uma marca no corpo ao entrar em contato com um dado ambiente e uma dada cultura, como nos mostra Daólio (1995; 2004), uma troca constante. Nesse sentido se mostra muito mais importante a existência de uma Educação Física que abranja procedimentos, conceitos e atitudes para que possa ser mais amplo o ensino, e não reducionista e instrumental. Para tanto, dimensões do conhecimento foram apontadas neste referencial, competências a serem atingidas dentro das aulas de Educação Física escolar para alcançar o aprendizado de forma inteira, como veremos mais adiante. Por outro lado, existe a preocupação sob o ponto de vista de Betti (1994), de que a Educação Física escolar se torne um componente curricular essencialmente conceitual, partindo para o lado oposto, o que causaria uma descaracterização assombrosa.

De acordo com Darido (2020), cabe à Educação Física ensinar mais que esporte, ginásticas, danças, jogos, lutas, práticas corporais de aventura - o que é apontado dentro da BNCC como corpo de conhecimento a ser estudado pela

Educação Física (BRASIL, 2018) - em seus fundamentos e técnicas de forma procedimental, buscando sim, contextualizar a razão do aprendizado de cada movimento, sua história, seu contexto social, sua inserção científica entre outros fatores. Assim, reforça a autora, que “[...] a Educação Física na escola busca garantir o direito do aluno de saber o porquê de ele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos” (DARIDO, 2020, p. 33).

Há que se refletir sobre cada conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física na escola (KUNZ, 1991), sem esta ação do profissional, muito do que pode ser ofertado se perde pela simplificação do apenas aprender ou repetir um gesto motor, o que mostra como fundamental contemplar o fazer e o saber sobre o fazer de forma uníssona dentro das aulas.

De acordo com Neira *et al* (2016), a BNCC parte de um estudo no ano de 2015, onde uma análise criteriosa foi empreendida pelo Ministério da Educação visando oportunizar uma construção nunca realizada em nosso país.

Entre junho de 2015 e maio de 2016, o Ministério da Educação empreendeu um grande esforço na produção de uma Base Nacional Comum Curricular. Sendo a primeira vez que a sociedade brasileira realizava tal tarefa, não restou alternativa a não ser “aprender fazendo” (NEIRA *et al*, 2016, p. 31).

Nessa ação, Neira *et al* (2016), afirmam que o princípio básico da BNCC em suas duas primeiras versões buscava servir de apoio às escolas e professores para que os mesmos pudessem refletir, analisar e discutir possíveis orientações que seriam pertinentes a cada realidade escolar. Como vemos:

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 (NEIRA *et al*, p. 32, 2016).

É importante frisar que na escola em que atuo há 15 anos não foi assim que a BNCC chegou, houve uma reunião e uma “ordem” para ser seguida a partir dali, exigindo uma leitura do documento para haver uma apropriação e uma utilização como direcionador do trabalho pedagógico cotidiano. Mesmo com algumas reflexões, lacunas percebidas e apontadas pelos profissionais isso não foi levado em

consideração, tornando a BNCC o documento a ser “seguido” para a construção do projeto pedagógico escolar. As lacunas encontradas serão apontadas mais adiante.

Neira *et al* (2016), mostram que o processo inicial procurou alinhar-se com a perspectiva pós-crítica ao adotar a consulta pública após a criação da versão inicial em 2015, gerando assim uma segunda versão com base nessa participação pública, seguida de seminários estaduais no ano de 2016 visando ampliar o debate e a formulação do documento e encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Vê-se que a proposta se encaminhava para um alinhamento do multiculturalismo crítico preconizado por McLaren (1997). Nesse ponto, o material produzido passou por uma análise do que existia no interior do país, como podemos ver:

[...] consultou os currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., própria de um país com dimensões continentais, desvencilhando-se assim de uma tendência que privilegiava manifestações euro-estadunidenses em detrimento das indígenas, quilombolas, afro-brasileiras etc. Outra constatação possível é a identificação, em vários momentos, da preocupação, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão (NEIRA *et al*, 2016, p. 35-36).

Nesse ponto a BNCC que estava em construção e prestes a ser concluída recebeu uma série de críticas de várias esferas que perceberam uma proposta diferente do que se espera dentro de uma vertente controladora e alienante. Neira *et al* (2016), cita que esferas de setores conservadores teceram muitas críticas que acusavam de ideológica e exigiram um novo texto a ser construído e submetido à aprovação de deputados e senadores. A participação popular havia sido levada em consideração pela primeira vez, e isso é destacado por Neira *et al* (2016), mas estava prestes a ser descartada:

A segunda versão ampliou a concepção de área, componente, segmento e, em muitos casos, modificou substancialmente os objetivos de aprendizagem e os textos introdutórios a partir das contribuições encaminhadas através do portal e das críticas encomendadas aos leitores (NEIRA *et al*, 2016, p. 35-36).

O ponto principal apontado pela segunda versão é primordialmente atrelado a objetivos a serem atingidos, levando em conta o coletivo docente como sujeito essencial do processo. Contribuindo para que esse coletivo tivesse a liberdade de criar, inventar, recorrer à experiência própria e ao conhecimento dos alunos para

organizar e desenvolver o trabalho pedagógico, levando em conta para tanto a realidade local (NEIRA *et al*, 2016).

Fica evidenciado nesta segunda versão uma proposta de fato democrática, tendo em vista que levou em conta a percepção da sociedade na busca pelo documento a ser utilizado como “Base” para a produção do trabalho pedagógico local em todo território brasileiro. Uma proposta desta magnitude precisa apresentar uma abertura tal que leve em consideração a realidade local, em um país como o Brasil é fundamental propostas que contemplem a diversidade de norte a sul, e para isso, podemos ver que esta ação apontava para esse caminho. Esta versão acenava para um sujeito diferente do que até então era marcado em outras propostas regulamentares criadas no país.

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. 35-36).

Isso ficou apenas nesta segunda versão, que Neira *et al* (2016), aponta como uma Base que tinha por meta “um sujeito que saiba ler a realidade que o cerca e atuar fundamentado em conhecimentos variados, que reconheça sua própria identidade cultural e que lute para transformar a sociedade atual” (NEIRA *et al*, 2016, p. 41).

Fica claro que há uma intenção de utilizar a educação para manter uma sociedade formada a certo molde, o que Silva (1995) apud Neira *et al* (2016), percebe como campo de disputas de poder, e nesse caso o poder já existente, até então, conseguiria se manter a partir do ponto que barraria o avanço desta segunda versão da BNCC.

Surge a terceira versão da BNCC, nela podemos perceber algumas rupturas com o proposto na segunda versão. Para início foi retirada a participação popular e um grupo restrito se apropriou da confecção do conteúdo. Neira (2017), mostra que vários objetivos foram subtraídos em detrimento de outros relacionados à lógica de mercado.

Enquanto a BNCC-II, atendendo à reivindicação dos leitores críticos se preocupou em expor os fundamentos da Educação Física, a BNCC-

III suprimiu uma parcela considerável das explicações, tornando o texto desconexo e frágil. Além disso, inverteu, reescreveu e desconfigurou o raciocínio inicial, prejudicando a compreensão (NEIRA, 2017, p. 3).

Vemos que a configuração inicial da terceira versão da BNCC já desmonta o processo inicial para atender outros objetivos não explicados no texto. Há uma preocupação em denominá-la mais “enxuta” para justificar a retirada do texto essencial já existente e confeccionado na segunda versão.

Um ponto importante a salientar é a forma dicotomizada apresentada nesta versão que, mesmo após quase 20 anos, ainda se preocupou com ações dicotomizadas apresentadas nos PCNS.

O documento oficial retoma a preocupação com os comportamentos anunciada por Tyler (1974), expressando-a naquilo que Perrenoud (1999) definiria como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. Tal como aparecem nessa política curricular, as competências respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes em um mercado em constante transição (NEIRA, 2017, p. 3).

Vemos pelas dimensões do conhecimento que parecem atreladas às dimensões do conteúdo (conceituais, procedimentais e atitudinais) de Coll et al (2000), já apresentadas anteriormente, e que também não se vinculam com uma perspectiva pós-crítica apresentada na segunda versão da BNCC:

Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.

Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (**saber fazer**), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.

Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa

dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.

Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (**saber sobre**). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.

Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.

Protagonismo comunitário: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar

uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo (BRASIL, 2018, p. 220-222, grifo nosso).

Ao nos debruçarmos sobre essas dimensões podemos perceber uma clara analogia em relação as dimensões do conteúdo (Coll et al, 2000) e os saberes de Perrenoud (1999), a ponto de demarcá-los da seguinte forma:

Conceitual – Saber-aprender – Reflexão sobre a ação, Análise, Compreensão;

Procedimental – Saber-fazer – Experimentação; Uso e apropriação; Fruição;

Atitudinal – Saber-ser / Conviver – Construção de valores; Protagonismo comunitário.

Essa análise nos leva a perceber que a BNCC se encontra dentro de uma perspectiva que não se alinha com o momento histórico atual e a sociedade em que nos encontramos. Isso mostra também que dentro desta perspectiva em que a BNCC está, ainda não há uma visão voltada para a busca de uma sociedade mais justa e democrática. Uma análise sobre cada uma dessas dimensões permite apontar os rumos almejados pela BNCC.

Vejamos, por exemplo, Reflexão sobre a ação, Análise e Compreensão desconsideram a subjetividade inerente ao sujeito que entra em contato com essas dimensões. Isso mostra que fatores ligados a essas dimensões não conduzem o discente a uma postura realmente crítica e transformadora que Paulo Freire (1987) apontou ao tratar da Educação problematizadora.

As dimensões Experimentação, Uso e apropriação e Fruição sugerem vivências em práticas corporais atreladas a saúde, lazer e apreciação estética, contudo, falta um vínculo maior com questões éticas tão importantes no cotidiano escolar e na comunidade de forma geral, mostra outro sim, que há uma preocupação geral em manter algo “divertido” desconectado da realidade de cada discente e não agrega valor educacional direto ao cotidiano de forma específica.

Dentro das dimensões Construção de valores e Protagonismo comunitário pode-se ver uma orientação para construção de valores, sem apresentar quais, buscando uma ação positiva em prol de uma boa convivência e de forma democrática. Ora, se não há orientações sobre quais seriam esses valores fica difícil analisar para onde se encaminha essa construção, ainda aponta para o objetivo de ter uma boa

convivência e de forma democrática, que a nosso ver parece sugerir uma apropriação com o conviver pacífico e sem brigas, mas como não há especificação pode gerar muitas percepções diferentes, como por exemplo, uma ação voltada para uma convivência apática e não subversiva ao sistema, já que sugere uma boa convivência pode dar a entender uma relação passiva que não discorde de opiniões diversas. Isso pode causar uma deturpação e um mau uso, levando a manipulações com o artífice que utilize a BNCC como apoio.

Um ponto importante a ser salientado dentro da BNCC, está atrelado aos elementos comuns às práticas corporais e como estão marcados nessa base.

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, 2018, p. 213).

Estes elementos aparecem desvinculados de uma realidade social abrangente e desconsidera o contexto cultural, dando destaque para lazer, entretenimento e cuidado com o corpo. Isso deixa claro que não há uma preocupação com fatores que estão diretamente ligados ao cotidiano escolar, como questões sociais subjacentes e contexto comunitário.

Nas orientações não é encontrado em momento algum objetivos ou ações direcionadas a contribuir para uma visão crítica de sociedade ou apropriação de pontos atrelados ao respeito a “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” que Silva (2013), aponta como característica marcante da perspectiva pós-crítica. Isso mostra que, embora tenha sido criada em um momento histórico atrelado a essa nova perspectiva (pós-crítica), a BNCC não dispõe de um conteúdo que abranja a realidade em que vivemos atualmente. Outro sim, ela apresenta uma linha ainda presa a fatores críticos, mas com algumas nuances tradicionais ao atrelar a Educação somente a lazer e saúde, deixando de lado os estudos sobre questões culturais mais profundas que levam em conta o contexto de cada comunidade, sua individualidade e suas percepções sobre a realidade já apresentado por Daólio (1995; 2004), Neira; Nunes (2008) e Neira; Nunes (2009).

Um ponto interessante é apresentado dentro da BNCC, o saber fazer e o saber sobre o fazer. Esta percepção se mostra importante, dado que isso mostra um contexto que a Educação Física ainda busca atingir em sua rotina. É visto em vários momentos do texto da BNCC menções diretas e indiretas, o que mostra que realmente está instaurada a busca de significância em fazer e um saber fazer. Nesse sentido, vemos como positiva a introdução da BNCC, embora seja insuficiente com relação ao momento histórico que estamos envolvidos, já caminha dentro de um processo que almeja ter uma proposta marcada pelo saber fazer (além de um repetir um movimento) e um saber sobre este fazer (o ato de conceituar cada prática corporal em sua formação). Outro ponto importante para este estudo é a diversidade de práticas corporais que o documento abrange, permitindo manter um avanço que os PCNS já sinalizavam. São brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura. Isso mostra uma permanência já consolidada do objeto de estudo em ambiente escolar, pelo menos em teoria.

A análise apresentada mostra como a Educação Física apresentou modificações importantes, avanços consideráveis e alguns retrocessos. Mostra também que há muito a avançar, dado que não há uma diretriz regulamentar que abranja de fato o momento histórico em que nos encontramos, e isso causa uma preocupação por não haver uma concepção que realmente possa servir de apoio para que o professor possa se balizar em sua práxis cotidiana enquanto diretriz regulamentar, mostrando um desalinhamento entre o produzido academicamente, o ambiente escolar e as legislações vigentes. Podemos ver a seguir como se dá a perspectiva da BNCC.

Quadro 11: Educação Física escolar e suas modificações atreladas a legislação

MOVIMENTO	FOCO / OBJETIVO	CONTEÚDO	MOMENTO HISTÓRICO
HIGIENISTA	SAÚDE	GINÁSTICA	1882-1937
MILITARISTA	APTIDÃO FÍSICA	GINÁSTICA	1937-1960
ESPORTIVISTA	FORMAR ATLETAS	ESPORTE	1964-1980
RENOVADOR (Psicomotor)	FORMAÇÃO COGNITIVA	JOGOS SIMBÓLICOS	1980
RENOVADOR (Desenvolvimentista)	DESENVOLVIMENTO MOTOR	JOGOS/ESPORTE	1980
RENOVADOR (Crítico-superador)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	JOGOS, A GINÁSTICA, AS LUTAS, AS ACROBACIAS, A MÍMICA, O ESPORTE E OUTROS.	1990
RENOVADOR (Crítico-emancipador)	REFLEXÃO / EMANCIPAÇÃO	ESPORTES	1990
ANTROPOLÓGICA	ACERVO CORPORAL CONSTRUÍDO CULTURALMENTE	AÇÕES CORPORAIS CONSTRUÍDAS CULTURALMENTE	1990
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	O JOGO, O ESPORTE, A GINÁSTICA, A LUTAS, CONHECIMENTO SOBRE O CORPO, ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	1990
ABORDAGEM CULTURAL	CONHECER OS SISTEMAS DE SIGNIFICADO DE CADA CULTURA POR MEIO DAS MANIFESTAÇÕES CORPORAIS	BRINCADEIRAS, DANÇAS, GINÁSTICAS, LUTAS, ESPORTES, ARTES, CIRCENSES ETC.	2008
BNCC	CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	BRINCADEIRAS / JOGOS, ESPORTES, GINÁSTICAS, DANÇAS, LUTAS E PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	2018

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

É importante também apresentar que as lutas, enquanto manifestações da cultura corporal, permanecem delimitadas dentro da Educação Física escolar de acordo com a BNCC, e isso mostra ao nosso ver um avanço dentro desta base regulamentar. Esse avanço se limita a citar a existência com poucas reflexões a este respeito, contudo, permite a abertura de um espaço para pesquisas e produções relacionadas a essa temática dentro do ambiente escolar e até mesmo revisão e ampliação da própria BNCC e isso não pode deixar de ser mencionado.

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, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2018, p. 218).

A forma como as lutas são apresentadas na BNCC é parca e não especifica qualquer orientação sobre como deveria ser trabalhado em sala de aula, apenas faz

algumas definições gerais e sem um aprofundamento que as lutas e suas classificações possuem e necessitam, e nesse sentido concordamos com Cantanhede (2022) por não haver um detalhamento preciso para servir realmente de “Base” para que os professores possam se apoiar e progredir em conhecimento. Outro ponto importante é que não há uma diferenciação entre luta e arte marcial e apenas uma delimitação dentro de outra unidade temática “Esporte” com a introdução de modalidade de combate onde reúne lutas que são ditas como esportivizadas.

Cabe apontar que nesse sentido ainda não há produção de estudos em quantidade expressiva (MATOS *et al*, 2013; MOURA *et al*, 2019), como veremos adiante, e talvez dificulte a apropriação por parte de docentes das lutas dentro da escola, apresentando aí um entrave para a introdução da unidade temática lutas em qualquer escola dentro do Brasil. Diante disso, veremos na próxima seção algumas reflexões sobre as lutas com o intuito de aprofundar um pouco o que são essas lutas e suas possíveis classificações, para em seguida apresentarmos o que é o Tai Chi Chuan e uma possibilidade de vivência desta luta dentro da escola com base nas reflexões apresentadas.

2.2 As Lutas

A sociedade em que estamos inseridos apresenta em sua construção histórica um acervo corporal muito rico e tão antigo quanto a existência do humano, as Lutas talvez sejam parte mais antiga desse legado. De acordo com Luft (2000) apud Rufino (2010), o significado da expressão Lutar surge a partir do latim “luctari” que se refere ao ato de combater, pelejar, brigar, disputar, competir, qualquer combate corpo a corpo, ou seja, uma disputa contra alguém para alcançar um objetivo que neste caso seria o subjugamento de adversário ou adversária.

As lutas aparecem praticamente com o surgimento humano, talvez não de forma elaborada e organizada como temos hoje em cada cultura, com suas formas bem estruturadas e capazes de se diferenciar umas das outras, contudo, o ambiente complexo e cheio de dificuldades exigiu que o ser humano aprendesse a se defender e assim criar formas de proteção para si e para quem estivesse em seu círculo fraternal. Também foi utilizada como forma de aprimoramento físico, religioso entre outros significados, sejam ocidentais ou orientais, como aponta Gomes *et al* (2010). Fica clara a quantidade de bagagem cultural que as lutas carregam em si, mostrando

uma relevância importante para a sua perpetuação em nossa sociedade, sendo de extrema importância o estudo e apropriação da sociedade sobre algo significativo e simbólico produzido por nossa cultura humana.

Como toda produção cultural humana, as lutas também influenciam e sofrem influência das produções socioculturais, como podemos ver em Brausntein (1999) apud Cantanhede (2022), onde ocorreram diversas modificações em suas estruturas devido a invasões ou mudanças de políticas governamentais, gerando inserções de lutas em um país, estas sendo criadas em outro, o que com a introdução gerou mudanças expressivas em seu cerne, suscitando novas lutas como podemos ver a seguir:

O desenvolvimento do Karatê 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) (CANTANHEDE, 2022, p. 44).

Da mesma forma podemos ver em Wu (1998), a forma da política nacionalista como a luta Tai Chi Chuan foi utilizada pelo governo chinês na década de 1930 para apontar que uma luta poderia ser uma prática “salvadora” da saúde de um povo, não condizendo com a realidade local.

A luta pela sobrevivência é uma característica da vida, ou seja, quem está vivo luta para permanecer vivo. Isso de forma geral já justificaria a dedicação à compreensão do que seria esta luta e como ela se apresenta em suas variantes, luta, lutas, luta por sobrevivência, luta para defesa, arte marcial, esporte de combate, isso nos leva por diversos caminhos reflexivos e por campos epistemológicos que dariam estudos e mais estudos acerca do assunto. Para nosso estudo em especial nos ateremos ao termo “lutas” para apoiar com maior especificidade o aspecto educacional já apontado a partir de 1992 por Soares *et al* (1992), como visto em sessão anterior, quando o termo surge dentro da Educação Física escolar e não saindo mais das diretrizes regulamentares da política educacional brasileira e dos estudos acadêmicos atrelados à Educação Física escolar em nosso país.

2.2.1 As Lutas na escola

Desde épocas imemoriais as lutas acompanham o ser humano, seja como ferramenta de defesa, seja como tradição, religião, cultura, filosofia, ritual, disciplina, como afirma Gomes (2008). Essas nuances existentes dentro das lutas têm acompanhado a humanidade como forma de construto sociocultural, cheio de significados e subjetividades inerentes a cada cultura em nosso planeta azul. Essa peculiaridade não se restringe a uma cultura específica, e sim a cada cultura em cada confim dos mais afastados territórios, fica mais claro ainda pela variedade de lutas existentes no Brasil e no mundo.

Quando falamos Lutas, estamos procurando formas de se defender de ataques físicos, formas de aprendizagem e treinamento para realizar a própria defesa e de outrem, logo, é preciso entender que existem muitos tipos de lutas, e como são manifestações da cultura corporal de movimento fazem parte de culturas diferentes (Rufino; Darido; 2011; 2012; 2015).

Gomes et al (2010) analisam as lutas de acordo com alguns critérios específicos a saber:

Por abrangerem uma gama infinita de movimentos, técnicas e características, tenta-se classificar as Lutas em função de uma série de critérios como: os objetivos de um combate, tipo de contato entre oponentes, suas ações motoras, distância entre oponentes, tipo de meta no enfrentamento (GOMES *et al*, 2010, p. 208).

Pode-se ver que alguns pontos mencionados pela autora e seus colaboradores mesmo divergentes entre si podem permitir estudos de forma a aproximar diversas lutas de acordo com esses critérios mencionados acima. Essas diferenças também encontram semelhanças entre si, para uma compreensão mais clara torna-se importante compreendê-las e como poderiam ser introduzidas em um ambiente escolar (Gomes, 2008; Espartero, 1999 apud Gomes *et al*, 2010). Nesse ponto seria interessante uma classificação que facilitasse a diferenciação e futura escolha do que seria o adequado a ser compartilhado com discentes. Essa busca por classificação aqui no Brasil ainda é recente, dado que ainda existem poucas pesquisas voltadas para as lutas em ambiente escolar, como podemos ver abaixo.

Dentro do ambiente escolar não há muitas pesquisas relacionadas às lutas, o que mostra uma incoerência no que tange ao proposto desde 1992 por Soares *et al*,

quando as lutas começam a ser citadas como parte das manifestações da cultura corporal de movimento e parte integrante da Educação Física escolar.

Temos, por exemplo, Matos *et al* (2013) que se debruçaram sobre produções acadêmicas datadas de 1981 a 2010 relacionadas à Educação Física escolar, encontrando 146 artigos de cunho científico que mostraram uma maioria atrelada ao esporte 29%, e encontrando apenas 2% atrelada a lutas elevando esse número se adicionarmos as pesquisas sobre a Capoeira 3% que chegaria a 5%, em números reais teríamos (lutas-3, capoeira-4), sendo que só houve um aumento para esses números por volta do ano 2007. Isso mostra como as lutas não estavam sendo realmente estudadas em quantidade suficiente para de fato servir de apoio ao processo pedagógico escolar.

Embora haja uma leitura sobre a necessidade da ampliação do debate sobre conteúdos de ensino, o Esporte continua sendo privilegiado pelos autores. Dos trabalhos analisados, 42 tratam sobre Esportes (29%), 32 sobre Jogos e Brincadeiras (22%), 25 Dança (17%), 16 Ginástica (11%), 4 Capoeira (3%), 3 Lutas (2%) e 24 abordam Vários Conteúdos (16%). Intitulamos como Vários Conteúdos aqueles artigos que abordam dois ou mais conteúdos, assim como aqueles que tratam sobre a sua natureza e sistematização nos ciclos de aprendizagem (MATOS *et al*, 2013, p. 132).

De forma contemporânea, Moura *et al* (2019), publicaram um estudo com levantamento de dados em 2015, que se ocupou em buscar pesquisas que abordaram as lutas em ambiente escolar e se depararam com quantidade de 19 artigos que se relacionavam diretamente com a inserção das lutas em ambiente escolar, mostrando uma quantidade muito pequena e a carência de mais estudos para ampliar o conhecimento a respeito do tema, apontando para a necessidade de mais propostas que possam auxiliar o professor em sua proposta pedagógica.

Ao fazermos uma reflexão sobre as informações encontradas em nossa literatura brasileira, podemos perceber que de 1981 até 2015 não houve uma avanço realmente expressivo no que tange às lutas, tendo em vista que já se passaram 7 anos após o ano de 2015, é possível que tenha havido mudanças neste intervalo, no entanto, estes dados apontados mostram que essa produção pequena de subsídios para servir de auxílio aos professores, dificulta o avanço dentro do ambiente escolar das lutas de forma mais ampla. Outro sim, é importante frisar que uma grande quantidade de produções não seria garantidora de qualidade de produções, mas fica a reflexão sobre a necessidade de ampliação de estudos contemplando as lutas no ambiente escolar.

Ao pensar sobre as Lutas dentro do ambiente escolar é fundamental que essas Lutas sejam relevantes para o ambiente escolar e principalmente para os discentes (Carreiro, 2005), já que são eles que irão se apropriar desta manifestação da cultura corporal. Nesse ponto uma possibilidade surge, inserir Lutas com base em suas semelhanças e não com base em suas diferenças, já que inserir todas as lutas em sua individualidade levaria um tempo muito maior que o destinado às aulas de Educação Física de forma geral, e caberia dar ênfase maior ao que faz mais sentido pedagógico e cultural à comunidade escolar. Assim, para avançar nesse sentido é fundamental compreender algumas semelhanças apontadas acima, para que possa sugerir proposições dentro das intervenções pedagógicas.

Espartero (1999) apud Gomes (2008), desenvolveu uma classificação que está relacionada ao tipo de contato e está subdividida em:

Esporte de luta com agarre – derrubar e se projetar sobre o adversário (Judô, Jiu jitsu, Luta escocesa, Sambo etc);
 Esporte de luta com golpes – aqueles que utilizam os punhos (boxe), outro que utiliza somente as pernas (boxe francês), e outros que utilizam mãos e pernas em conjunto (Karatê, TaeKwondo);
 Esportes de luta com implementos – aquele que utiliza algo (espada, bastão, sabre) para atingir o adversário (ESPARTERO, 1999 apud GOMES, 2008).

Esta divisão é interessante para compreender algumas possibilidades ao buscar tratar das lutas dentro da escola, contudo, Gomes (2008) considera um tanto confusa por possuir muitos detalhes e diversidade de observação, o que levaria ao surgimento de muitos equívocos e confusão com relação a mais de um tipo de contato. Nesse sentido, concordamos com a autora por percebermos que a ausência de conhecimentos específicos por parte dos professores poderia levar a incoerências sobre quais lutas estariam atreladas a cada divisão, como vemos:

Já num contexto educacional, onde um dos objetivos do ensino das Lutas é proporcionar aos alunos a vivência e conhecimento do fenômeno e suas manifestações, considerar tantos detalhes para classificar as Lutas tende a dificultar o processo, já que as diferenças enfatizam as especificidades dos conteúdos. (GOMES, 2008, p. 37).

É interessante perceber que em 1999, fora do Brasil, já havia reflexões importantes sobre formas de classificar as Lutas com o intuito de facilitar o processo educacional, contudo, até este ponto ainda parece um pouco complexo de introduzir esse tipo de classificação na escola brasileira, podendo trazer mais dificuldades que facilidades. Talvez em outros ambientes, como meio esportivos de competição, fosse melhor empregada esta classificação.

Já Ramirez, Dopico e Iglesias (2000) apud Gomes (2008) apresentam uma classificação com menos detalhes que também se relaciona ao contato, a saber:

Com agarre – ações de derrubar, excluir, controlar e fixar o adversário no espaço da luta (Judô, Luta olímpica);

Sem Agarre – ações de golpear e impactar o adversário (Karatê, Kung Fu);

Sem Agarre – ações de tocar o adversário com implementos (Esgrima, kendo);

Nesse ponto não difere muito da definição de Espartero (1999) como podemos ver em Gomes (2008):

[...] classificam os Esportes de Luta, ou seja, aquelas modalidades que além de suas regras, são regidas por federações nacionais e internacionais, o que também pode não ser adequado a um contexto educacional que prime pelo ensino do conhecimento como um todo e não por modalidades específicas (GOMES, 2008, p. 39).

Existem outras formas de classificação para as lutas de forma a buscar lançar mão de formas de introduzir ações que possam servir de apoio para alcançar boas ações pedagógicas, no entanto, como visto acima também acabam por separar e gerar mais dificuldade para inserção dentro da escola. Nesse sentido Gomes (2008), apresenta uma forma de classificação com o intuito de facilitar o processo pedagógico escolar. Baseada em Bayer (1994) e a lógica interna dos jogos desportivos coletivos propõe os “Princípios condicionais das Lutas” que são o contato proposital, a fusão ataque/defesa, a imprevisibilidade, o oponente (s) alvo (s) e as regras, como podemos ver:

Contato Proposital: pode ocorrer de várias maneiras (através das mãos, punhos, braços, pernas, corpo inteiro ou mediado por um implemento; contínua ou intermitentemente) e deve acontecer para que haja Luta e para que ela se desenvolva. Esse princípio condicional exige que os oponentes se toquem (intenção/propósito) de alguma forma (técnica-tática) para conquistarem o objetivo da luta e obter êxito sobre os adversários.

Fusão Ataque/Defesa: assim como nos jogos coletivos e de oposição, tem que haver ataque e defesa em uma luta. O que difere as Lutas dessas outras atividades nesse aspecto, é a possibilidade de tais ações serem simultâneas e até certo ponto “fundidas”, à medida em que é raro observá-las isoladamente, tanto na interação entre os indivíduos (em alguns momentos é difícil saber se os lutadores estão realizando ações ofensivas ou defensivas) ou nas ações de um dos lutadores (que pode defender com a perna e atacar com os membros superiores concomitantemente, por exemplo). Já nos esportes coletivos ou nos jogos de oposição, enquanto um time ataca, o outro obrigatoriamente está defendendo. Por mais que as equipes se organizem ofensivamente enquanto estão sem a posse da bola (defesa) ou defensivamente enquanto estão atacando, nunca as duas

equipes finalizarão simultaneamente no alvo adversário, pois a finalização é dependente da posse de bola ou do implemento de jogo.

Imprevisibilidade: condição devido à relação de interdependência entre os lutadores e principalmente à possibilidade de as ações ofensivas e defensivas serem simultâneas. Não existem estratégias sequenciais completamente previsíveis numa luta, pois as ações de um lutador podem ou não ser respostas às ações do adversário, já que as estratégias de ação, anteriores à realização técnica, também podem ser simultâneas. Por mais que se treine ou se planeje uma forma de atuação numa luta, é a relação entre os oponentes que dita uma nova organização ou reestruturação do planejado, a cada novo momento durante o combate. Essa imprevisibilidade faz com que o “pensar a luta” seja tão importante quanto o “realizar a ação da luta”.

Oponente/alvo: isso implica dizer que o alvo, além de ser móvel, também pode executar ações de ataque. É essa condição que justifica o contato como uma exigência e que fundamenta a imprevisibilidade de um combate. Se os alvos são os próprios lutadores, o contato é o meio pelo qual deverão atingi-los, além de poder ser um fim à medida que determinadas técnicas dependem dele. Com o alvo personificado no adversário, a luta torna-se incondicionalmente imprevisível.

Regras: presentes em qualquer manifestação de Luta. Desde as mais primitivas, quando ainda não havia maneiras de registrá-las, elas já existiam: regras sociais, políticas ou éticas. As Lutas dependem das regras para sua legitimidade e elas devem ser respeitadas para que aconteça um combate. O que é permitido ou proibido tende a determinar as técnicas e táticas usadas pelos lutadores. É esse princípio condicional que define, se para atingir o alvo devem-se usar as mãos, as pernas; se o contato deve ser direto; se haverá o uso do implemento etc. (GOMES, 2008, p. 42-44).

Ao levar em conta as proposições de Bayer (1994), Gomes (2008) propõe uma classificação com foco voltado para a distância. Podemos perceber que esta forma de classificação apresenta um elemento facilitador para o processo pedagógico em ambiente escolar. Essa classificação é organizada em três itens, curta distância, média distância e longa distância. Podemos ver:

Curta distância – desequilibrar, rolar, projetar, cair, controlar, excluir;

Média distância – tocar, golpear, mãos, braços, cotovelos, pernas, joelhos, pés;

Longa distância – tocar (intermédio de um implemento), manipular (implemento).

Pode-se perceber que esta classificação sugerida por Gomes (2008), procura organizar muitas lutas de forma mais simples, sem muitas diferenciações que possam impossibilitar a aplicação de lutas dentro da escola. Também é possível notar que é tangível esta classificação, pois não almeja atingir especificidades de Lutas que professores muitas vezes desconhecem. A partir desta classificação pode haver uma

progressão em uma determinada Luta para atingir uma apropriação por parte de discentes e professores.

Gomes (2008), a partir da classificação e dos princípios condicionantes das Lutas, procura encontrar uma definição sobre Lutas. Vejamos:

Prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente (GOMES, 2008, p. 49).

Uma vez criada esta estrutura de classificação, surge uma possibilidade a ser inserida no ambiente escolar, permitindo o professor a inclusão das lutas em seu planejamento com seus discentes não buscando conhecer uma luta por vez e sim, conhecer lutas que podem ser inseridas no planejamento por suas semelhanças. Como exemplo, podemos perceber a relação do Tai Chi Chuan (veremos sua especificidade mais adiante), Karatê, Kung Fu, Capoeira e Tae Kwon Do, que guardam semelhanças em sua forma de ação, ou seja, a forma que se trava um combate nestas lutas é dentro de uma distância média (Gomes, 2008), com golpes que são desferidos com mãos, pés, cotovelos, corpo, cabeça.

Dessa forma pode haver uma aproximação inicial com essas lutas “um saber fazer”, o que pode despertar interesse em conhecer de forma mais específica peculiaridades de cada uma delas “um saber sobre esse fazer”, levando discentes a pesquisas e aprofundamento do que fora vivenciado em um primeiro momento e um “se sentir desafiado”, como vimos anteriormente em Freire (1987), sobre esse contexto e a importância desta ação para o desenvolvimento do educando, o que permitiria uma maior compreensão do significado de cada uma delas à medida que já houve uma contextualização com essa realidade do fazer. Com base na proposição de Gomes (2008), percebemos uma alternativa interessante para a introdução das lutas em ambiente escolar, para um início do processo a ser trabalhado durante a aula.

Cabe ressaltar que a intenção inicial dessa classificação apresentada busca facilitar o aprendizado sobre lutas no ambiente escolar, e não aprender sobre uma luta em especial e sua especificidade, o que percebemos esse processo como inicial e introdutório apenas, distinguindo-se da proposta deste estudo que almeja compreender um pouco mais uma luta, o “Tai Chi Chuan” e seus benefícios em um ambiente escolar como explicado nos objetivos desta pesquisa. Para tanto, alguns

conhecimentos sobre esta luta são importantes, como história, localização da criação, especificidades, e curiosidades relacionadas a ela etc. Partiremos nessa senda a partir de agora.

2.2.2 Tai Chi Chuan

O Tai Chi Chuan caracteriza-se como uma das práticas corporais mais conhecidas na China e é comum encontrar pessoas praticando em parques, praças e locais públicos de forma geral. De acordo com Liu (1990), podemos considerá-la uma luta, já que é uma prática corporal que consiste em movimentos lentos de avanço e recuo com ações de ataque e defesa, com o intuito de trabalhar a energia interior, membros superiores e inferiores de forma coordenada, as cinturas pélvica e escapular organizam esse movimento que é originado sempre na mente de cada praticante com o intuito de unificar cada gesto corporal com a percepção mental em harmonia com a natureza.

De acordo com Kit (2003), essa luta é bem abrangente, pois é capaz de exercitar mente e corpo ao mesmo tempo que pode ser utilizada para defesa pessoal e benefício à saúde. Outro ponto importante é o foco dos praticantes em longevidade, independente da cultura ou religião de cada praticante.

Dentro do Tai Chi Chuan existem formas de escrever e definir expressões sobre a grafia do termo em si. É comum encontrarmos as escritas Tai Ji Quan, Tai Chi, Tai Chi Chuan Fa, que geralmente se remetem ao local da China de onde advém o estudo, dada a dimensão continental de um país como a China, não é surpreendente haver variações na escrita, um ponto importante é que todos estes termos apontam para a mesma luta Tai Chi Chuan, que foi trazida para o ocidente de forma a ser conhecida hoje. O termo Tai Ji Quan é a forma mais antiga e tradicional de escrever, uma vez que aponta a tradução e pronúncia de acordo com a fala chinesa ao ser passada para a escrita ocidental, a escrita Tai Chi compreende a filosofia que embasa a luta, ou seja, é uma escrita que compreende o Tai Chi Chuan, de onde inclusive surgiu a luta (KIT, 2003). Para facilitar a compreensão sempre usaremos o termo Tai Chi Chuan, pois é a escrita mais conhecida em nosso país.

O termo Tai Chi Chuan significa:

Tai – Suprema; **Chi** – a parte mais alta da casa, Cumeeira; **Chuan** – Boxe, soco, técnica de combate da mão descoberta (DESPEUX, 2005; KIT, 2003; LIU, 1990; WANG; LU, 1997).

A escrita chinesa não tem relação com a escrita que estamos acostumados no Brasil, isso também dificulta a compreensão de alguns termos existentes na cultura chinesa, é preciso cautela portanto, para afirmar qualquer tipo de convicção como aponta Liao (2006), ao se referir a uma cultura tão abrangente ser retratada de forma simplória sem o cuidado com a especificidade chinesa. Podemos ver a seguir como é escrito Tai Chi Chuan.

Figura 1: Escrita Tai Chi Chuan da esquerda para direita (Mandarim)



Fonte: Liao (2006).

Dentro do Brasil o Tai Chi Chuan não goza do mesmo prestígio e popularidade que possui na China, no entanto, é crescente o número de praticantes sobretudo no meio artístico e profissionais liberais. Aqui no país essa luta é tida como prática corporal voltada para a saúde, dada a lentidão e graciosidade dos movimentos realizados durante uma rotina de treinamento, e isto é confirmado quando geralmente é praticada por idosos e pessoas com alguma dificuldade de locomoção. Nesse ponto, há uma percepção que procura se manter um treinamento que remete a uma ginástica com ações corporais que imitam animais ou inspirados na natureza, como por exemplo, vento e a água.

2.2.2.1 Tai Chi: a semente do Tai Chi Chuan

Uma estrutura sócio/político/filosófica muito conhecida pelo povo chinês é o Tai Chi, mesmo quando não se conhece a fundo já se pratica no cotidiano dado o

enraizamento desse sistema no inconsciente coletivo deste povo, aponta Liu (1990). O Tai Chi “cosmos” concerne à harmonização do povo com a natureza e um dos livros que trata bastante do assunto é o antigo I Ching - o livro das mutações (WILHELM, 1992) que surge por volta de 1000 a. C., um dos poucos que ainda persistem, já que era muito comum a destruição de livros após a queda de uma dinastia e avanço de uma outra.

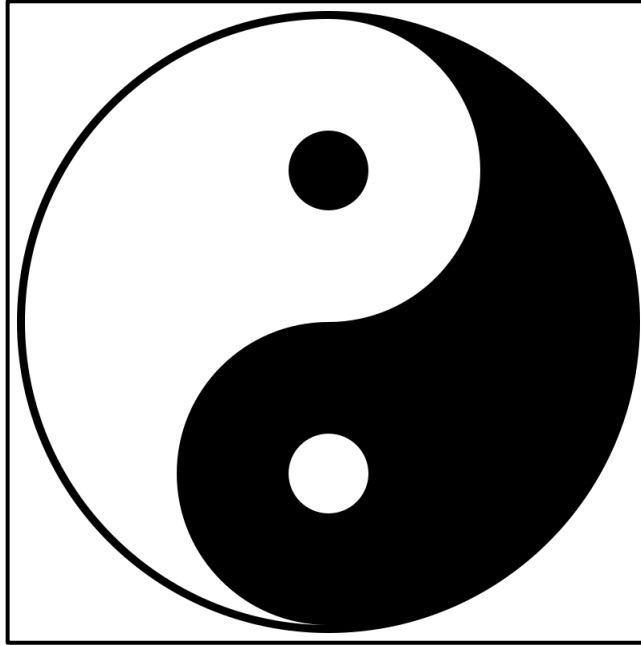
De acordo com Kit (2003), foi a partir da filosofia de vida chinesa denominada Tai Chi que se originou o Tai Chi Chuan. Esta filosofia, de acordo com Liao (2006), se apoia em três filosofias já trazidas para o ocidente, o Taoísmo, o Budismo e o Confucionismo que surgiram por volta de 500 a. C. O Taoísmo é uma filosofia que abrange a prática cotidiana do controle da energia interior, ou seja, a busca pela consciência da energia que flui pelo corpo. Esta filosofia é atribuída ao sábio Lao Tzu nascido na China, a quem é atribuída a obra “Tao Te Ching – o livro do caminho e da virtude” onde existe um compilado de reflexões sobre a compreensão da circulação da energia e a compreensão sobre o funcionamento do universo. O Budismo é uma prática filosófica, atribuída a Buda (Shidhartha Gautama) nascido na Índia, que almeja a prática de viver o momento presente de forma intensa e realista, sem julgamentos do que acontece e sim, observando e sentindo cada detalhe, envolvendo-se com a realidade como ela é. E o Confucionismo é uma filosofia que se atém a prática da conduta moral, atribuída a Confúcio nascido na China, que almejou em sua trajetória a educação e formação moral do povo.

Cabe salientar que o Tai Chi é uma filosofia que compreende a junção de dois termos bastante comentados e ao mesmo tempo desconhecidos aqui no Brasil, o yin e o yang que se complementam e se opõem ao mesmo tempo. Como ressalta Despeux (2005), o yang é o pólo positivo, céu, claridade, ataque, dia, e o yin é o pólo negativo, terra, escuro, defesa, noite. Como apresenta Liu (1990), essa oposição/complementaridade apresenta-se também no corpo e suas funções como por exemplo, o claro é yang o escuro é yin, a expiração é yang e a inspiração é yin, já o movimento é yang e o repouso é yin e o avanço é yang em contrapartida o yin é o recuo. Essa percepção do yang e yin é abrangente e perpassa todas as áreas de estudo chinês.

A função do ser humano, de acordo com essa filosofia, é harmonizar-se e equilibrar-se dentro dessas funções positivas e negativas. Estas energias, como complementares, vibram em tudo que existe neste planeta e se alternam em maior e

menor quantidade de cada, ou seja, quando o yang está em maior quantidade o yin está em menor quantidade e vice-versa. Esta alternância é simbolizada pela imagem a seguir:

Figura 2: Símbolo do Tai Chi



Fonte: Liao (2006).

De acordo com Wilhelm (1992), é a partir do I Ching que se origina as primeiras observações sobre o céu, ser humano e terra, e nessa tríade há uma hierarquia onde o ser humano responde à terra que por sua vez responde ao céu que se remete ao Tao (na filosofia chinesa Tao é a fonte criadora de tudo e de todos, por Tao entendemos “caminho”). Ainda de acordo com o autor, todas as coisas são formadas pela junção de cinco funções elementares: água, madeira, fogo, terra e metal, e pelos oito trigramas (símbolos) que são representados por três linhas horizontais sobrepostas em que a terra fica embaixo, o ser humano no meio, e o céu acima, **Ch’ien** (criativo), **K’un** (receptivo), **K’an** (abismal), **Li** (aderir), **Chen** (incitar), **Ken** (quietude), **Sun** (suavidade) e **Tui** (alegria). Essas três linhas são representações do yang e o yin, pois a linha inteira (—) representa a fase yang, e a linha seccionada (- -) representa a fase yin. Inicialmente o Tai Chi Chuan recebeu o nome de “Boxe das treze posturas” ou “canção das treze posturas” remetendo aos cinco elementos e os oito trigramas.

Figura 3: Ba Guá (oito trigramas)

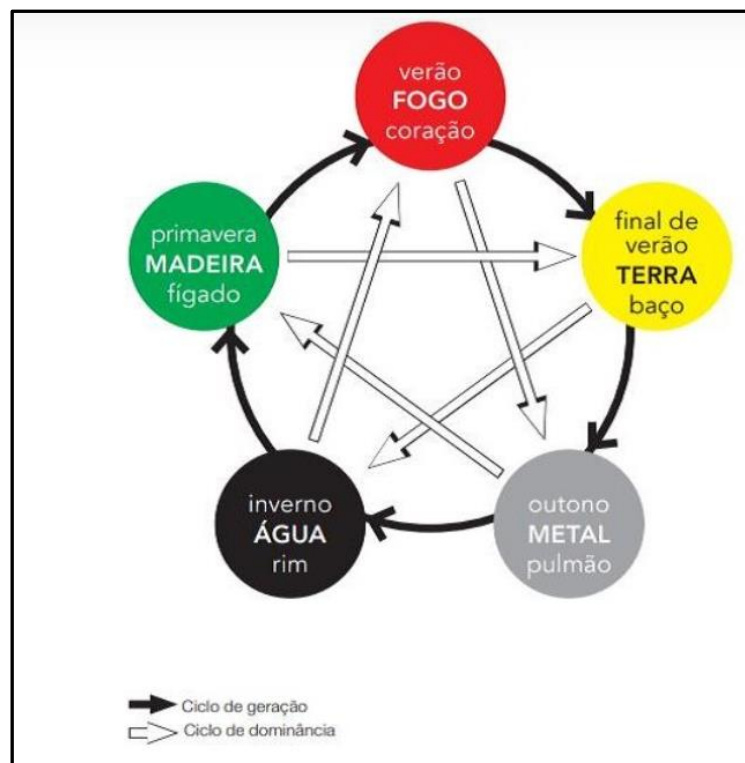


Fonte: Liao (2006).

Os cinco elementos se relacionam em ciclos de geração e dominância, onde cada um dos elementos teria uma ação relativa ao outro elemento como podemos ver na figura abaixo. De acordo como Stux e Pomeranz (2004); Oliveira, (2023), a relação entre os elementos baseia-se em dois aspectos que se apoiam mutuamente para propiciar harmonia: o ciclo de geração e o ciclo de dominância (ou controle). No caso do ciclo de geração há uma sequência que permite a geração de um elemento a partir de outro, ou seja, a madeira gera o fogo (ao queimar a madeira faz o fogo surgir); o fogo cria a terra (as cinzas produzidas pela ação do fogo ficam no solo passando a fazer parte da terra); a terra gera o metal (dentro da terra há a formação dos metais); o metal gera a água (nas profundezas da terra em contato com os metais surge a água) e a água gera a madeira (é ela que permite a criação de árvores). Já no ciclo de dominância, elementos realizam um controle entre si, mantendo um círculo de controle importante. A madeira controla a terra (utiliza a terra para se expandir), a terra controla a água (a terra puxa a água limitando sua ação), a água controla o fogo (a

água tende a cessar o fogo), o fogo controla o metal (o fogo derrete o metal) e o metal controla a madeira (o metal corta a madeira). Essa relação serve de apoio para reflexões sobre as estações do ano e o funcionamento dos órgãos do corpo humano entre outros pontos que a medicina tradicional chinesa busca compreender. Podemos ver esses ciclos na imagem a seguir:

Figura 4: Ciclos de geração e dominância dos cinco elementos



Fonte: Instituto Confúcio na Unesp (2023).

O movimentar-se com objetivo de melhora da saúde e para a luta é uma das ações mais antigas dentro da realidade do povo chinês, quase tão antigo quanto a existência do próprio povo. A origem parece anteceder a escrita, tanto que é por meio de lendas que o povo chinês se exprime para tratar desse tema. O Imperador Amarelo (Huang Di) que viveu por volta do ano 2700 a. C. já praticava um exercício físico denominado Tao Yin com o objetivo de prolongar a sua vida, Tao (guia) Yin (comando), e nesse compêndio é destacado que os movimentos são fundamentais para uma melhor circulação sanguínea e uma restauração e limpeza eficiente dos órgãos. A realização desses exercícios é precursora dos métodos de meditação taoísta e do Tai Chi Chuan, pois há pontos desses movimentos que remetem às aplicações diretas do princípio yin-yang, também conhecido como arte marcial

esotérica (interna), como argumenta Liu (1990). Complementando essa compreensão, Despeux (2005) destaca que:

As técnicas de combate à mão descoberta, classificaram-se em duas escolas: exotérica (waijia) que dava mais ênfase aos movimentos duros aumentando o volume e força musculares ficando em segundo plano o controle respiratório e da energia interna, e a esotérica (neijia) que dava ênfase ao controle da energia interna e respiração, sendo que o Tai Chi Chuan faz parte desta segunda, juntamente com outras duas técnicas intituladas 'boxe do corpo e do pensamento' (xingyi quan ou hsing yi chuan) e 'boxe dos oito trigramas' (bagua quan ou pakua chuan). As duas escolas estão ligadas a dois famosos centros religiosos, o templo Shaolin (exotérica-waijia), centro do budismo Ch'an, e o monte Wudang (esotérica-neijia), centro Taoísta florescente a partir da dinastia Song no século XIII (DESPEUX, 2005, p. 11).

2.2.2.2 Origem do Tai Chi Chuan

Dentro da rotina popular chinesa é muito comum a prática do mover-se pensando em manter a qualidade de vida, como já falado anteriormente, hoje em menor relevo, assim como movimentação corporal com foco na defesa pessoal também já foi comum no cotidiano da comunidade chinesa (KIT, 2003).

Uma infinidade de práticas corporais surgiram na China desde tempos imemoriais, e cada uma a sua maneira e com suas explicações e filosofias que justificam sua existência, no caso do Tai Chi Chuan não é diferente, assim como as demais também está envolto em mitos e explicações sobre suas funções e benefícios que se perpetuaram até os nossos dias, alguns desses benefícios já encontram confirmações científicas outros ainda carecem de mais pesquisas e experiências para se confirmarem. Nesse ponto, muito do que foi produzido acabou sendo passado de pai para filho e mantendo-se em uma tradição oral que em muitos países chegou de forma adaptada para a realidade local, como no caso do ocidente que se apropriou dessa filosofia do Tai Chi Chuan para produzir uma forma de vender uma cura miraculosa para muitos problemas, ou seja, uma forma mercadológica com interesses muitas vezes escusos e sem escrúpulos, ou distorcida onde tem-se a busca de gerar super poderes a quem pratica o Tai Chi Chuan. Vamos manter a apresentação da história do Tai Chi Chuan em acordo com o que foi produzido pelos escritos denominados clássicos com base nos autores que estudaram estes textos. Tendo em vista essa realidade, passa a ser importante entender como surgiu do Tai Chi Chuan.

A criação do Tai Chi Chuan não é muito clara e existem divergências a esse respeito, mesmo com a existência de muitos postulados concernentes a esse tema há diferentes vertentes acerca da criação. Kit (2003), ressalta que na dinastia Tang (618 d. C – 906 d.C.), um homem praticava uma luta chamada 37 estilos do Tai Chi que também recebia o nome de Chan Quan “punho longo”. Nessa mesma época na montanha Wudang na província de Hubei na China, havia um sacerdote que atendia pelo nome de Li Dao Zi e praticava uma luta denominada Punho Longo Primordial, muito parecido com os 37 estilos do Tai Chi. Observa-se que já se referia ao Tai Chi enquanto base do estilo de luta. Já Wu (1998), acrescenta que durante esta dinastia houve uma criação imensa de mitos sobre o poder da luta, e isso pode levar a uma imprecisão sobre a criação deste termo nesta dinastia.

Os primeiros registros apresentados sobre o termo Tai Chi Chuan começam a ser apresentados por volta de 907 d.C. por Cheng Ling Xi na dinastia Liang em um texto “Método para se alcançar o esclarecimento através da observação da escritura”, este lutador teria aprendido com Han Gon Yue, que dava o nome para a sua arte “Os 14 estilos do treinamento do Tai Chi” (PARRY, 1997).

Mesmo havendo uma percepção da existência do termo há um tempo relativamente grande, a atribuição mais comum sobre o surgimento do Tai Chi Chuan (DESPEUX, 2005; KIT, 2003; LIU, 1990) se dá a Zhang Sang Feng, que data do século XIII na dinastia Song. Ele era um estudioso das artes marciais, e que após presenciar a luta entre uma serpente e um grou/pardal, há divergências sobre qual pássaro seria, percebeu que os movimentos circulares criados pela serpente mostraram a supremacia da agilidade sobre a rigidez dos ataques “duros” do pássaro. Zhang é o primeiro praticante que estimulou o uso da respiração, fluxo Ch’i (energia interna) e a visualização sendo, portanto, considerado o primeiro patriarca do Tai Chi Chuan. É importante ressaltar que essas percepções de uso da energia interna surge antes disso como veremos adiante, no entanto, o uso dessa energia para aplicação em combate é atribuído ao mestre Zhang Sang Feng.

Wu (1998), argumenta que muito do que se estuda a respeito de Zhang Sang Feng não encontra materiais escritos, e isso dificulta a confirmação por parte dos estudiosos, vemos retórica passada de geração para geração em forma de mitos e lendas, como já dito acima, que chegam ao ocidente com “ar” de verdade única e alguns cuidados precisam ser tomados para que haja progresso no conhecimento sobre Zhang Sang Feng.

Kit (2003), aponta que Zhang San Feng percebeu o quanto é fundamental a alternância do Yin (reco) e o Yang (avanço), assim como outras concepções que se inserem no Tai Chi Chuan, pensando nisso modificou o que ele conhecia, e criou um estilo suave de movimentação e o denominou 32 estilos do Wudang do punho longo, que mais tarde seria chamado de Tai Chi Chuan. Zhang San Feng foi o primeiro a descartar o treinamento exterior (waijia) que consistia em dar socos em sacos de areia, pressionar grãos, treinar com pesos cujo expoente dessa técnica é o Kung Fu, e passou a preconizar métodos interiores, (neijia) como controle de respiração, fluxo Ch'i (energia interna) e a visualização.

O monge Taiyi Zhenren parece ter sido o sucessor direto de Zhang San Feng, muito conhecido pelo uso da espada Wudang. Ma Yun Cheng foi um monge taoísta que aprendeu a arte Wudang e transmitiu o legado ao famoso Wang Zong Yue que a denominou Tai Chi Chuan Wudang, pois até então era conhecida pelo nome de Kung Fu Wudang. Após Wang chegou a Zhang Song Xi e a partir de então o Tai Chi Chuan começou a ser transmitido para famílias, começando pela família Chen (CROMPTON, 1994; DESPEUX, 2005; KIT, 2003; LIU, 2005).

2.2.2.3 Escolas de Tai Chi Chuan: as famílias como precursoras

Tai Chi Chuan possui muitas escolas que se formaram ao longo do tempo, uma das mais antigas é a Chen que surgiu graças a Zhang Song Xi discípulo de Wang Zong Yue que transmitiu a esta família que se localizava em Chen Jia Gou na província de Henan, propagando um pouco o Tai Chi Chuan.

A família Chen fundadora do estilo Chen de Tai Chi Chuan, afirma que o Tai Chi Chuan teria sido criado por volta de 1600 por Chen Wang Ting (1600-1680), um general da dinastia Ming, e da nona geração desta família. Segundo esta teoria, Chen Wang Ting teria aprendido sua arte no exército, e quando já idoso recolheu-se ao distrito de Wen na província de Henan onde criou o Tai Chi Chuan. De qualquer modo Chen foi muito importante para o Tai Chi Chuan, pois só a partir desta família o termo Tai Chi Chuan firmou-se (CHEN PINSAN, apud DESPEUX, 2005, p. 79).

Despeux (2005), aponta que um descendente de Chen Wang Ting é muito relevante para o Tai Chi Chuan, seu nome é Chen Chang Xing (1771-1853), que teve muitos discípulos e por ter sido o Mestre do famoso Yang Luchan, fundador do estilo Yang que apresenta maior popularidade aqui no ocidente, graças a Chen Chang Xing

o Tai Chi Chuan saiu da família Chen e tornou-se popular. Kit (2003) aponta que outros estilos surgiram a partir da escola Chen, Wu Yu Xiang, Wu Chuan You Guo Wezhen, Sun Lutang e Liu Pai Lin.

A família Yang propagou o Tai Chi Chuan e popularizou de forma que chegasse inclusive ao ocidente. Yang Luchan (1789-1872) nasceu em Yongnian na província de Hebei, trabalhou na casa da família de Chen Chang Xing e aprendeu de forma escondida, em um dado dia Chen percebeu Yang ensinando outros alunos, técnicas de respiração e a partir de então, foi aceito como discípulo de Chen (DESPEUX, 2005; KIT, 2003; WU, 1998).

Há uma outra história que afirma o seguinte:

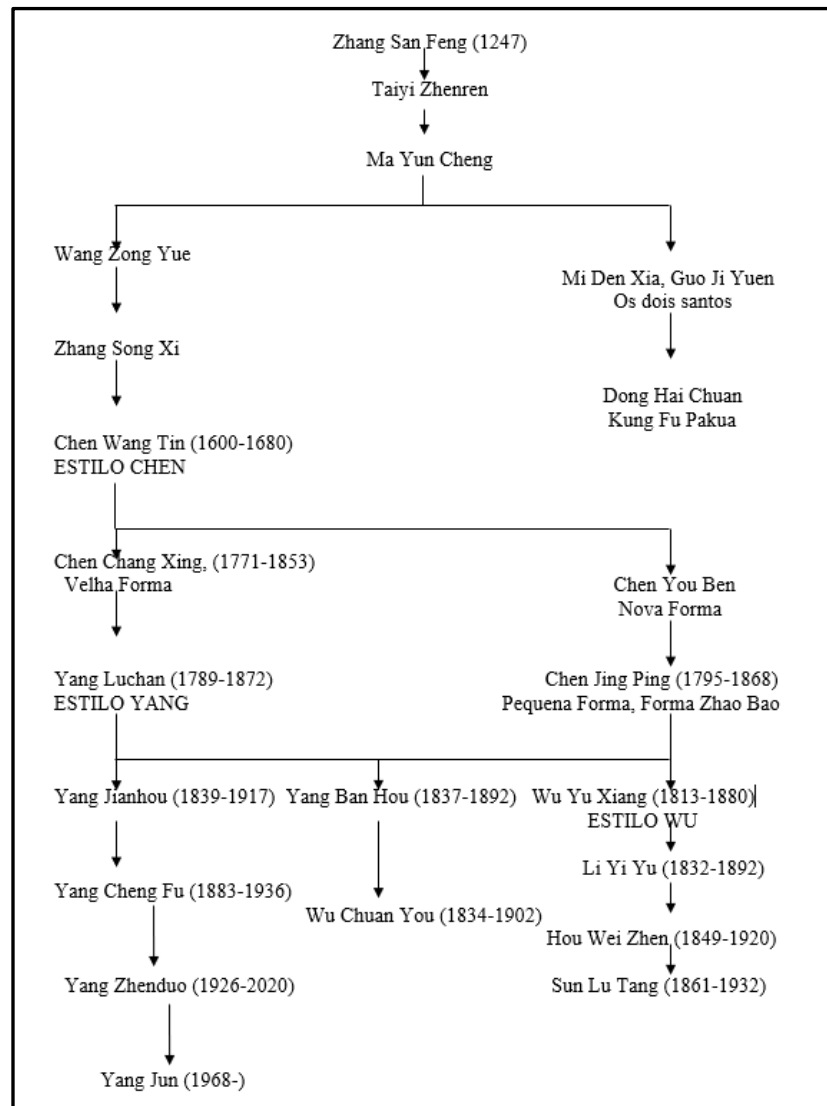
[...] um lutador de Kung Fu muito poderoso, enfrentou o filho de Chen Chang Xing vencendo o combate, e tinha interesse de enfrentar o mestre, Yang se propôs a enfrentar este lutador sagrando-se vencedor. Daí em diante Yang Luchan foi aceito como discípulo aprendendo os segredos do Tai Chi Chuan. Yang trouxe grande honra para a família Chen, saindo pela China enfrentando vários lutadores e sempre saindo vencedor, chegando a ser conhecido como “Yang, o eterno vencedor” (KIT, 2003, p. 43).

Yang Luchan chegou a Pequim e fundou uma escola de Tai Chi Chuan trazendo para a cidade a arte marcial que era do campo. Teve três filhos, Yang Banhou, Yang Jianhou e Yang Fenghou, contudo, apenas Yang Jianhou seguiu o mesmo estilo do pai, como aponta Despeux (2005).

Kit (2003), apresenta que Yang Jianhou (1839-1917) ensinou seu terceiro filho, Yang Cheng Fu (1883-1936), que trouxe o Tai Chi Chuan de forma mais voltada para a prática do bem-estar físico e mental, dando menor ênfase ao aspecto de luta, ou seja, marcial. O qual, a partir daí, passa a ceder lugar a prática visando longevidade e menos a técnica de combate. Yang Zhenduo (1926-2020) foi um dos três filhos de Yang Cheng Fu e ampliou a divulgação do Tai Chi Chuan para o mundo, realizando seminários juntamente com seu neto Yang Jun que nasceu em 1968 e é hoje o representante do estilo Yang de Tai Chi Chuan, um dos estilos mais populares do mundo. Yang Jun permanece divulgando o Tai Chi Chuan para o mundo por meio de palestras e seminários.

Dado que o estilo a ser tratado nas aulas com estudantes dentro do produto educacional será o Tai Chi Chuan do estilo Yang, a partir deste ponto sempre que for tratado o termo Tai Chi Chuan, leia-se estilo Yang. Podemos ver a árvore genealógica do Tai Chi Chuan a seguir:

Figura 5: Árvore genealógica do Tai Chi Chuan



Fonte: (KIT, 2003, p. 44; DE LAZZARI, 2007) adaptação do autor (2023).

2.2.2.4 Objetivos do Tai Chi Chuan

Kit (2003), aponta que o Tai Chi Chuan não é só uma eficiente arte de luta, também é eficaz na prevenção e na cura de doenças orgânicas e psicológicas, sendo um de seus principais objetivos à saúde. Despeux (2005) corrobora esta afirmação de Kit ao citar que melhorar o funcionamento do organismo trabalhando a respiração com movimentos lentos e contínuos são os objetivos do Tai Chi Chuan.

O Tai Chi Chuan distingue-se de outras artes marciais ocidentais e orientais pelo fato de não dar destaque ao trabalho muscular, mas ao trabalho interior do sopro, da energia (Ch'i) e do espírito. Os adeptos

dessa arte buscaram ultrapassar os limites físicos tanto no combate quanto na vida (DESPEUX, 2005, p. 57).

Liu (1990), afirma que o Tai Chi Chuan, como algumas artes marciais, faz uso da respiração para melhorar as técnicas de ataque e defesa, contudo, o Tai Chi Chuan se preocupa mais com a respiração, o que remete às práticas de longevidade do Taoísmo em suas rotinas, as quais almejavam alcançar a longevidade e atingir o seu mais alto objetivo que era o prolongar da vida.

De Lazzari (2007), aponta que o Tai Chi Chuan é reconhecido como um dos mais eficientes caminhos para promover e preservar a saúde, contudo, isso só passou a ser revelado ao público em geral no início do século XX. Fica nítido que o objetivo maior do Tai Chi Chuan é a saúde de seus praticantes. Dado que o Tai Chi Chuan tem por rotina de prática o “estar presente” e atento em cada ação corporal realizada, e levando em consideração a realidade atual de pessoas ansiosas e ausentes em seu cotidiano, uma possibilidade apresenta-se na rotina de um praticante de Tai Chi Chuan.

De acordo com Kit (2003), para que o Tai Chi Chuan seja mais que uma bela dança faz-se necessário o desenvolvimento interior (Ch'i – energia interior). Essa energia é desenvolvida por meio de uma respiração apropriada e profunda, o que lembra as práticas taoístas que almejavam a longevidade, utilizando o diafragma que auxiliará à obtenção de uma vida saudável. Essa respiração profunda precisa ser realizada em cada momento de prática do Tai Chi Chuan, o que, como aponta Amaral (1984), pode permitir uma conexão direta com o presente já que a observação atenta em cada movimento corporal e cada respiração são de extrema importância para uma prática efetiva do Tai Chi Chuan.

Amaral (1984) também aponta que, a respiração permite a circulação do Ch'i (energia recebida por meio da respiração) e que o corpo humano dispõe de pontos subcutâneos responsáveis por captação e distribuição dessa energia cósmica vital (Ch'i) para todo organismo, determinando os meridianos (canais por onde circula essa energia por todo o corpo, quando não há uma respiração correta e uma movimentação corporal correta, ou seja, em sintonia com a natureza, o Ch'i não circula e pode gerar doenças que se manifestarão no futuro se esse processo sem sintonia e presença perdurar por muito tempo).

Esses meridianos, corrobora Kit (2003), são canais por onde passa a energia vital, o corpo humano está repleto desses canais, quando algum canal está

bloqueado, a doença é desencadeada, quando está desbloqueado, a energia circula livremente liberando saúde para o corpo. Na medicina tradicional chinesa trata-se a pessoa inteira, levando em consideração Ch'i e os canais por onde essa energia vital (Ch'i) circula. O bloqueio de um desses canais faz com que ocorra o surgimento de doença, e como a ênfase do Tai Chi Chuan está na amplitude de movimentos “abertura ‘desbloqueio’ destes meridianos”, a prática constante pode promover a melhora da circulação da energia vital, permitindo que o indivíduo tenha uma vida saudável. Vemos em Despeux (2005), a preocupação em cuidar da respiração em cada prática do Tai Chi Chuan, com a busca do movimento atrelado à respiração para gerar saúde.

No Tai Chi Chuan, a respiração é análoga à efetuada na maioria dos exercícios taoístas. Ao contrário da respiração ocidental, não é torácica, mas essencialmente abdominal, razão pela qual os mestres recomendam que se relaxe a cintura e o abdômen. Por conseguinte, ela não se efetua por um trabalho da caixa torácica, que se dilata na inspiração e se contrai na expiração, mas por um trabalho do diafragma, que se abaixa na inspiração e volta ao seu lugar na expiração, o que implica a intumescência do abdômen. Podem obter-se assim inspirações e expirações mais e mais longas, e fazer de modo que a dilatação aparente da caixa torácica se torne muito fraca e imperceptível. Essa respiração apresenta, entre outras, a vantagem de facilitar o trabalho da digestão e acelerar as secreções internas, graças à pressão exercida sobre os diversos órgãos da digestão pelo diafragma. A respiração lenta e profunda se efetua pelo nariz, tanto na inspiração quanto na expiração durante a prática do Tai Chi Chuan, ao passo que, em certos exercícios isolados de respiração, a expiração pode fazer-se pela boca (DESPEUX, 2005, p. 59).

Severino (1994) aponta que, O Tai Chi Chuan contribui de maneira extraordinária para a saúde natural, uma vez que se caracteriza pela lógica dos movimentos de recuo e avanço baseados na medicina tradicional chinesa (Yin e Yang), servindo assim como uma alternativa para auxiliar a manutenção da saúde, a saúde natural também se apresenta como alternativa para o cotidiano nosso, pois permite o alcance de equilíbrio de energias que circulam pelo corpo. mesmo existindo uma forma de manter-se saudável por meio de remédios, com o auxílio da medicina moderna que alcançou muitos avanços dentro do cenário mundial atual e isso tenha sido muito útil à sociedade. Kit (2003), já destaca que a prática tradicional chinesa não se dá de forma dicotomizada como no ocidente, e sim, de forma holística. Isso é percebido quando se trata a saúde dado que o bloqueio da circulação de energia gera doença, e o desbloqueio desta energia leva à saúde, saúde esta que pode ser mantida com práticas corporais que almejem contribuir para a circulação desta energia.

No Ocidente, a manutenção da saúde é considerada separadamente da cura das doenças; enquanto na China, saúde e doença situam-se ao longo da mesma linha, pois conceitualmente, em uma das extremidades o fluxo de energia está em harmonia, enquanto na outra está em desarmonia. Assim, o efeito do treinamento de Tai Chi Chuan no fluxo de energia evita que a pessoa adoça, caso ela esteja saudável, e cura a doença, caso ela não esteja. O fluxo da Ch'i é a principal característica do Tai Chi Chuan: ele está presente em todos os aspectos do treinamento (KIT, 2003, p. 175).

Pode-se perceber que a prática do Tai Chi Chuan está intimamente relacionada com a medicina tradicional chinesa e a lógica dos meridianos e da circulação energética “Ch'i”, como citado acima é parte da rotina da prática do Tai Chi Chuan a consciência do momento presente e perceber-se como um todo conectado sem a dicotomia entre mente e corpo como no ocidente, para tanto, cada parte do treinamento exige do praticante a presença e atenção ao seu corpo e suas sensações para que possa haver uma progressão do autoconhecimento com o auxílio do Tai Chi Chuan. Liao (2006), alerta que o objetivo maior é que essa percepção se amplie a ponto de ser transferida para o cotidiano de cada praticante, ou seja, que essa presença se mantenha em cada ato do praticante, seja ao se movimentar ou ficar parado, o praticante de Tai Chi Chuan deverá viver o Tai Chi Chuan em cada gesto realizado. E nesse ponto podemos perceber a fundamentalidade da prática do Tai Chi Chuan para auxiliar na concentração e diminuição da ansiedade e da fuga da realidade que é contumaz em nosso cotidiano atual.

Outra característica importante do Tai Chi Chuan é apontada por Severino (1994), ao alertar que o Tai Chi Chuan, além de uma prática corporal voltada para a saúde e para a tranquilidade, auxilia bastante na defesa pessoal, uma vez que faz uso das leis de dinâmica da física. Nesse sentido, afirma o autor, as leis da física descobertas por Isaac Newton como lei da inércia, lei da aceleração e lei de ação e reação são utilizadas de maneira racional em cada aplicação dos golpes e posturas corporais realizados por seus praticantes.

[...] todos os movimentos do Tai Chi Chuan estão intimamente ligados com a Dinâmica, não tendo o caráter místico que muitas pessoas acreditam. Que o círculo neutraliza a força de um ataque é também técnica e princípio que está relacionado com as leis de Newton, [...] se alguém tenciona obter controle da força de ataque e mudar a sua direção e ainda tirar o oponente fora de seu centro de gravidade, a melhor técnica é adotar uma força circular. Isto não apenas neutraliza a força do atacante, mas também capta esta força para o uso próprio do praticante do Tai Chi Chuan. Se se esquiva da força provida e se dá um golpe que segue a direção da retirada do oponente,

provavelmente se conseguirá o máximo efeito (SEVERINO, 1994, p. 92).

“Algumas pessoas não se dão conta de que o Tai Chi Chuan é realmente uma arte marcial, mesmo sendo extremamente eficiente para o combate, tanto do ponto de vista da técnica quanto da força” (KIT, 2003, p. 18).

Se é portanto verdade que a execução de movimentos de extrema lentidão, sem emprego da força muscular, parece constituir estranha preparação para o combate, cumpre não esquecer que esse encadeamento é apenas a primeira etapa, trabalho preliminar. A preparação para o combate faz-se mais particularmente a partir de exercícios de dois praticantes chamados ‘empurrar as mãos – tui shou’, ‘grande deslocamento – da lü’, ‘dispersão das mãos – san shou’, e a partir de exercícios livres (DESPEUX, 2005, p. 75).

Segundo Kit (2003), a psicologia e a mecânica do Tai Chi Chuan são diferentes da maioria das lutas, logo, a estratégia básica de combate é fluir com os movimentos do oponente ao invés de ir contra eles, cada praticante de Tai Chi Chuan necessita permanecer relaxado e calmo para que possa assim fazer uso das técnicas de combate. Caso ocorra o toque em um companheiro de treino não haverá ferimento, pois não é baseado apenas na força física. Ao levarmos em consideração o que Kit (2003) afirma, surge uma expressão que Despeux (2005) chama de Jing que corrobora o apresentado anteriormente ao tratarmos da importância da presença em cada gesto dentro do Tai Chi Chuan. Como vemos a seguir:

A distensão e o trabalho do sopro, efetuados por ocasião do encadeamento permitirão que se desenvolva uma força interior e ilimitada chamada Jing, que os mestres do Tai Chi Chuan opõem à força muscular, considerada bem inferior e limitada. O Jing (força interior) será apurado durante os exercícios a dois, por um trabalho de sopro, um desenvolvimento das sensações e percepções, um estudo psicológico de si mesmo, da estratégia e da concentração do espírito (DESPEUX, 2005, p. 76).

O Tai Chi Chuan emprega em si a alternância de ações, o que temos como significado do yin e yang, como nos orienta Kit (2003), dentro do Tai Chi Chuan não se utiliza a mesma força que o oponente, se o oponente utiliza yin devemos utilizar yang e se ele utilizar yang devemos utilizar yin, ou seja, movimento de recuo contra movimento de avanço e movimento de avanço contra movimento de recuo. Entende-se movimento de recuo como yin e movimento de avanço como yang. Em termos de ações corporais, podemos apontar que o yin seria o passo para atrás e o yang seria o passo à frente, assim se um oponente avança, dentro da lógica do Tai Chi Chuan,

devemos recuar e utilizar a força empregada pelo oponente para atacar assim que esse movimento finalizar.

Liu (2005) aponta que, devido aos imensos equívocos existentes sobre o uso do Tai Chi Chuan a respeito da autodefesa, hoje esta luta tem apenas caráter terapêutico aqui no ocidente e, portanto, sem o devido conhecimento das aplicações em combate. E quando as pessoas tratam o Tai Chi Chuan como luta, o comparam ao Karatê ou Judô, o que acaba por descaracterizar a forma de combater que é ensinada dentro das práticas do Tai Chi Chuan, sendo fundamental refletir sobre o que foi apontado acima para que possa realmente compreender o desencadeamento em forma de combate do Tai Chi Chuan.

De forma geral a busca pela presença em cada “passo” realizado é uma das características do Tai Chi Chuan, e sua busca é apontada por Kit (2003), ao tratar dos objetivos essenciais do Tai Chi Chuan:

Promover um fluxo energético harmonioso e alcançar um estado mental elevado, algo excelente para a eficiência no combate, bem como para que todos os sistemas corporais funcionem adequadamente, são os dois traços característicos do Tai Chi Chuan (KIT, 2003, p. 172).

Kit (2003) e Despeux (2005) apontam que, a conquista principal alcançada por um praticante de Tai Chi Chuan é o desenvolvimento desse estado mental elevado, que eleva a arte acima do nível de artes de combate comuns. O desenvolvimento espiritual no Tai Chi Chuan está relacionado com o culto Taoísta, que não se enquadra em manifestação religiosa, uma vez que não envolve dogmas ou adorações e pode ser praticado por pessoas de qualquer religião. O culto taoísta compreende três estágios a saber, cultivar o Jing (essência, forma, energia vinda da alimentação, herança genética) para tornar-se Ch'i (energia), cultivar a Ch'i para tornar Shen (espírito) e cultivar o Shen para retornar ao cosmo conforme o Tai Chi Chuan.

Ao que sugerem estes autores essa prática leva a uma espiritualidade do corpo, ou seja, um sentimento de ligação com o universo, não sendo o sentimento apenas uma ideia ou crença, envolvendo o corpo, mas um processo mais que mental. Constituído por dois elementos essenciais e fundamentais para alcançar esse estado espiritual; ação corporal e percepção mental dessa ação. O sentimento neste caso parece ser uma força unificadora entre a mente e corpo.

Parry (1997), sugere que com uma posição correta, existirá espaço para os órgãos internos ‘respirarem’ e funcionarem devidamente. O ar e os fluídos vitais

circulam dessa forma com mais liberdade, e a mente torna-se mais clara, fresca e capaz de se elevar, contemplando as imensas forças universais de fluxo e refluxo, de sombra e de luz. Dessa forma pode perceber que, consegue centrar-se e se encontrar espiritualmente no seu corpo (a conexão entre o agir e a percepção dessa ação), podendo aplicar esta descoberta, recentemente adquirida, a tudo o que fizer no cotidiano.

Dessa forma pode-se perceber que a prática do Tai Chi Chuan almeja atingir uma consciência importante sobre o momento presente, e a cada ação realizada conseguir perceber seus movimentos corporais de forma conectada a sua mente, em uma relação contínua e ininterrupta, permitindo atingir o bem-estar para a existência de cada praticante. Embora seja uma luta, não se caracteriza apenas por realizar movimentos de golpes a serem desferidos a seus oponentes, mas atingir um estado de graça em seus movimentos externos e internos propiciando qualidade de vida a quem se dedique a esta luta.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente estudo é de natureza qualitativa, ligado diretamente ao referencial teórico dentro de uma Pesquisa Participante. Dentro deste viés vemos em Rodrigues e Limena (2006), que a pesquisa qualitativa faz uso de fatores além dos dados numéricos e estatisticamente quantificáveis, outro sim, se apoia em aspectos da realidade existente que não podem ser quantificados. Nesse sentido, podemos ver que: “Por meio da abordagem qualitativa o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias” (RODRIGUES; LIMENA, 2006, p. 90).

Para Minayo (2002) é na pesquisa qualitativa que são percebidos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes de modo que possam ser contemplados em sua peculiaridade, nesse ponto ao nos debruçarmos sobre este método de investigação pretendemos perceber algo além de fatores numéricos e sem percepção de afetos que levam a cada participante reagir a uma determinada intervenção.

Podemos perceber que o ambiente que passa por uma pesquisa qualitativa pode ser analisado em fatores mais amplos e significativos, como vemos:

No universo da escola, a escolha da pesquisa qualitativa permite descrever a complexidade de determinado problema e compreender e classificar os processos dinâmicos, as mudanças, as variáveis e particularidades dos docentes, gestores e alunos que se incluem nesse contexto (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2018, p. 3).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), em um objetivo de retratar a essência da realidade, apoiando-se em aspectos pessoais, e como as pesquisas em ambientes educacionais tem sido realizadas que essa pesquisa foi realizada em ambiente escolar.

Dentro de uma pesquisa qualitativa há cinco características como afirmam Bogdan e Biklen (1994). Vejamos:

- a) na investigação qualitativa o investigador como o instrumento principal, é ele que busca uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, e a fonte de dados é o ambiente natural;
- b) Cada dado coletado é analisado especificamente buscando não perder nada que seja colhido nesse processo, a investigação qualitativa é descritiva;
- c) O processo e não o produto gerado é a ênfase do pesquisador;

- d) À medida que os dados são colhidos ocorrem abstrações para estimular a compreensão;
- e) O significado é o fator muito importante para a pesquisa qualitativa, valoriza-se, portanto, a perspectiva atribuída aos participantes e o modo como interpretam os sentidos.

Como sugere Severino (2007), dentro de uma Pesquisa Participante o maior fator está alinhado com a interação do pesquisador e os pesquisados no ambiente de pesquisa. Essa pesquisa se caracteriza por uma combinação de investigação social, busca educacional e ação. Assim, o pesquisador está em contato direto a todo momento com os pesquisados, interagindo sistematicamente no decorrer da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994), apontam que a Pesquisa-Ação estratégica se dá por um processo que olha para a sociedade a partir de sua constituição social e estrutural, ou seja, suas dimensões e alinhamentos existentes, assim como suas interações e meio em que vive. Para ser atingida precisa passar por estágios ou fases: 1ª - A coleta de dados obtida em ambiente natural e levantado pelo pesquisador que busca compreender o objeto estudado; 2ª - Relaciona-se ao modo descritivo em que a pesquisa é moldada, buscando o máximo de detalhes possível; 3ª - em que o pesquisador se volta ao processo acima dos resultados alcançados; 4ª - Ocorre a análise pormenorizada em que há uma codificação e um agrupamento desses códigos de forma a organizar o que foi percebido durante a pesquisa em forma de categorias; 5ª - Para o término na quinta fase chegar ao valor atribuído por cada participante dentro da pesquisa e a forma que cada um aprendeu durante a intervenção da unidade temática abordada.

Esse estudo foi realizado da seguinte forma:

1ª Fase - Diagnóstico; 2ª Fase - Implantação da unidade didática; 3ª Fase - Questionário e entrevista pós-implantação da unidade didática; 4ª Fase - Introdução dos códigos e categorização; 5ª Fase - Análise e apresentação de resultados. Veremos o detalhamento de cada fase abaixo.

1ª Fase - Realização de diagnóstico - Entrevista, em que estudantes responderam as questões relacionadas ao Tai Chi Chuan; respostas a um questionário; elaboração e implementação de uma unidade didática, propor vivências, e aprofundar conhecimentos prévios sobre o assunto;

2ª Fase - Foi proposta uma unidade didática contendo 16 aulas, onde cada estudante teve oportunidade de conhecer mais sobre o Tai Chi Chuan, sua origem,

especificidade cultural e acervo motor produzido ao longo do tempo; foram ministradas 16 aulas (apêndice G) com duração de 50 minutos cada, abordando a manifestação da cultura corporal denominada Tai Chi Chuan, atingindo aproximadamente 13 horas e 30 minutos de vivência; em cada aula o professor preencheu o diário de campo sobre o que ocorreu durante as aulas.

Para tanto, alguns cuidados de trato pedagógico foram seguidos, levando em consideração o que alguns autores que já apresentaram como possibilidades de abordagem a serem realizadas no ambiente escolar no que tange às lutas.

Um ponto relevante levado em consideração é como foi explorado o conteúdo do Tai Chi Chuan. Durante as aulas tivemos momentos atrelados ao saber fazer e momentos atrelados ao saber sobre o fazer. Partimos da proposta de ofertar momentos específicos a um ou outro ponto, saber fazer e saber sobre o fazer, para analisar se esta forma seria de fato relevante para o processo de apropriação por parte dos estudantes.

Coll *et al* (2000) apontam a fundamentalidade de abordar conceitos, procedimentos e atitudes dentro do processo pedagógico durante a aula. Dentro desta via, cabe ressaltar que para aprender um dado conceito é necessário obter antes dados específicos, seja de característica factual ou literal, o que nos apontou um caminho para seguir dentro da dimensão de aprendizado conceitual e assim, partimos apresentando conceitos relacionados ao Tai Chi Chuan visando a consolidação do aprendizado conceitual, buscando retomar cada fato apresentado na aula subsequente, tomando o cuidado de propor reflexões que incentivassem estudantes a se motivarem durante o processo, permitindo assim que houvesse interesse em aprender conceitos relacionados à unidade temática.

Quando tratamos de questões motivacionais avançamos sobre outra dimensão apontada por Coll *et al* (2000), a dimensão atitudinal que se relaciona diretamente com a dimensão conceitual, mas que além desta vincula-se também com a dimensão procedimental e podemos ver uma relação agregadora entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, uma vez que:

se o componente motivacional (de ativação e orientação da conduta em direção a um objetivo) não estivesse presente, não poderíamos falar em atitude. Dentro desse modelo de referência, uma atitude envolve tanto um componente afetivo como uma tendência à ação. Poderiam distinguir-se também outros dois tipos de componentes: o cognitivo e o avaliativo (COLL *et al*, 2000, p. 77).

Ainda em Coll *et al* (2000) no que tange ao procedimento e seu processo pedagógico basicamente “é um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a consecução de uma meta” (COLL *et al*, 2000, p. 77). O que mostra como característica uma atuação ordenada com o objetivo da consecução de uma meta, ou seja, chegar a um objetivo por meio de uma ação específica. Isto posto, seguimos durante as aulas com apresentações de procedimentos realizados dentro do Tai Chi Chuan com auxílio de vídeos, imagens, demonstrações e sugestões de pesquisas. Cada proposta apresentada foi seguida de participações por parte de estudantes e o Professor.

Esta rotina procurou se alinhar com o que afirmam Bracht (1999); Darido; Rangel (2005); Fensterseifer; Gonzalez; (2018); Gonzalez; Fensterseifer (2009); Gonzalez (2013); Soares *et al* (1992); uma abordagem que buscou perceber o ser humano em mais vertentes que uma ação puramente tecnicista e repetitiva, ou seja, simplesmente fazer. Para tanto, como citado anteriormente, cada aula teve momentos de reflexão sobre conceitos (saber sobre o fazer), balizados por questões atitudinais que permitiram momentos de ação motora (saber fazer) como pode ser visto no interior da unidade didática (apêndice).

Outro ponto que foi levado em consideração durante as aulas é o que propõe Neira e Nunes (2008), uma reflexão sobre a temática, que sempre levou em consideração os questionamentos e interesses surgidos por parte dos estudantes em cada aula, como problematização surgidas em decorrência do apresentado sobre a temática de cada momento da aula. Nesse ponto citado, cabe mencionar que há uma relação com o que Freire (1987), sugere ao tratar da problematização do conteúdo trabalhado de forma a levar o estudante a se sentir desafiado. E dessa forma, um ponto foi constante, por vezes aulas que começavam com o foco voltado para um “saber fazer” tomou um rumo totalmente diferente chegando a um “saber sobre o fazer” e vice-versa, ao surgir questionamentos do tipo:

“Professor, como que alguém pode conseguir criar um movimento desse? Nem consigo imaginar, deve ser mestre mesmo!” (Estudante 7).

Com relação a luta propriamente dita foi levado em consideração o que Nascimento (2008); Gomes (2008); Gomes *et al* (2010); Gomes *et al* (2013); Betti (2009); Rufino; Darido (2011; 2012; 2015); Darido; Rangel (2005); So; Betti (2013) como citados anteriormente sugerem, que a luta se torna importante ferramenta a ser trabalhada dentro do ambiente escolar dada a sua criação concomitante com o surgimento do ser humano na face da Terra. Tendo por base a vivência em uma luta,

sem a preocupação de formação de um lutador, mas um cidadão que em contato com uma cultura corporal de movimento pode contemplar a trajetória histórica humana. Tendo em vista este ponto, não impede, pelo contrário pode estimular cada estudante a querer se aprofundar neste universo das lutas realizando mais que uma prática motora, uma análise crítica desta manifestação cultural além do senso comum.

Para analisar o Tai Chi Chuan e como alinhar sua lógica interna foi levado em consideração a lógica interna das lutas, lógica essa já citada anteriormente proposta por Gomes (2010) com base em Bayer (1994) e a lógica dos jogos desportivos coletivos. A autora chama de princípios condicionais das lutas, a saber: Contato proposital (deve acontecer para que haja luta de fato); fusão ataque/defesa (possibilidade de ações simultâneas, ou seja ataque e defesa ao mesmo tempo); imprevisibilidade (não há estratégias e sequencias totalmente previsíveis); e oponente/alvo (alvo móvel e pode executar ações de ataque e defesa).

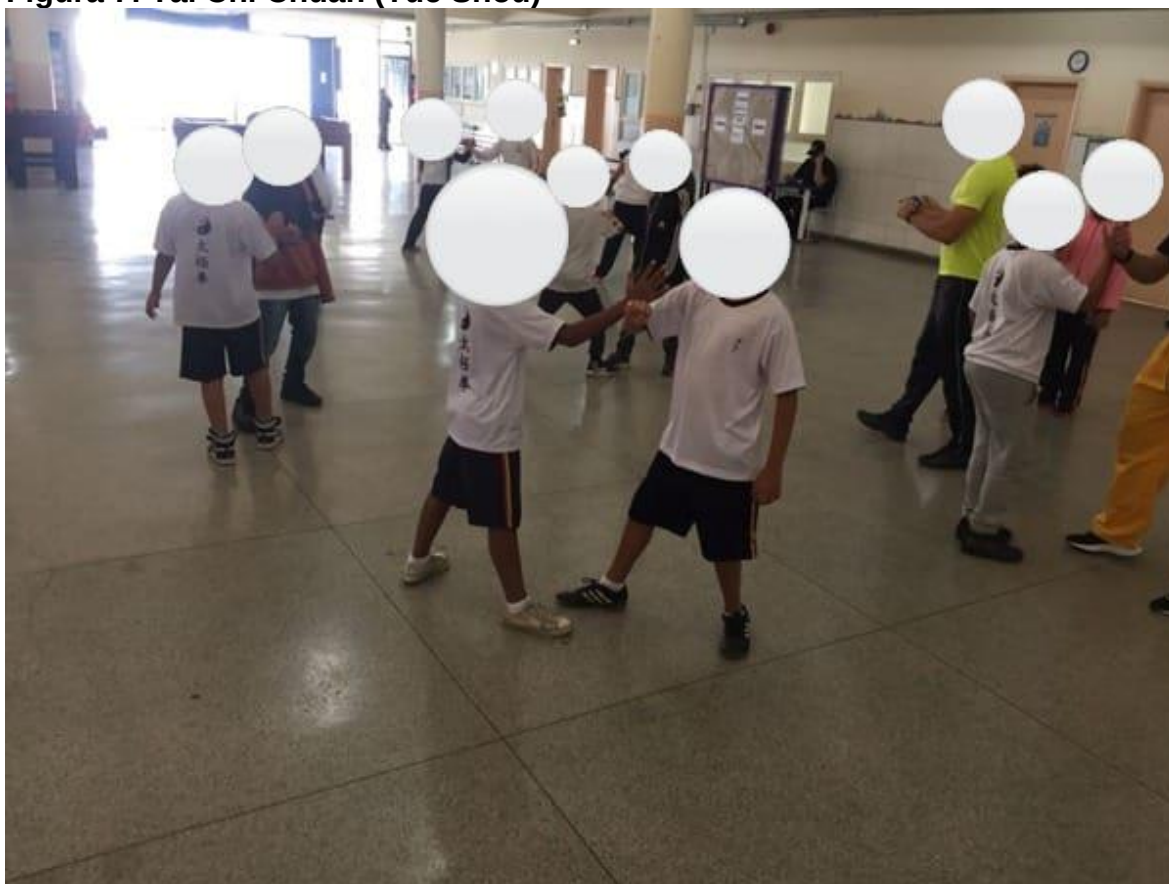
A partir desta lógica, demarcamos o Tai Chi Chuan como já citado anteriormente, Gomes (2008), classifica lutas por distância, ou seja, luta de curta distância (ausência de distância entre os lutadores), distância média (uso de toques para se consolidar, neste ponto o tocar caracteriza esta modalidade) e, longa distância (é definida pelo uso de implemento, um material para realizar o ataque ao adversário). Neste caso, pode-se perceber que o Tai Chi Chuan se encontra delimitado em luta de curta distância e de média distância, pois uma parte da aula consistiu em um treinamento chamado de Tue Shou (empurrar as mãos) treino que promove a aplicação em duplas dos golpes aprendidos, como podemos ver a seguir:

Figura 6: Tai Chi Chuan (Tue Shou)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 7: Tai Chi Chuan (Tue Shou)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 8: Tai Chi Chuan (Tue Shou)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Estas definições foram utilizadas para facilitar o trato pedagógico, já que permitiram apresentar aos alunos nuances que poderiam sinalizar que tipo de luta

está fazendo parte da aula, e assim, mostrar as várias possibilidades pedagógicas durante a intervenção do Professor. Isso permite avançar em aprendizado de lutas que se assemelham em termos de características, seja por tipo de ataque ou distância, ainda pode facilitar a intervenção que o Professor fará. Como neste caso apenas houve a intervenção com o Tai Chi Chuan estas classificações serviram para orientar onde esta luta se encontra didaticamente.

Dada a peculiaridade existente dentro do Tai Chi Chuan, já citado anteriormente, uma aula de Tai Chi Chuan também envolve movimentos de treinamento lento (diferente do Tue Shou), boa parte da aula é realizada com a Forma (kati), que é um desencadeamento de movimentos que simulam ações de ataque e defesa em um combate simulado, os estudantes entraram em contato com vários momentos relacionados a esse tipo de vivência dentro da unidade didática. O que Gomes *et al* (2010), afirmam:

Entretanto, existe um ramo das Lutas, com nomenclaturas distintas, que seguramente é uma expressão do conhecimento Luta: as Formas (katas, katis). São elementos presentes nas manifestações de Luta, porém, não entram nessas classificações e definições apresentadas pois acredita-se que não possuem os mesmos objetivos e lógica interna inerentes às Lutas, já que podem ser ensaiados como uma coreografia (GOMES *et al*, 2010, p. 221).

Essa parte da unidade didática pode ser vista abaixo:

Figura 9: Forma dentro do Tai Chi Chuan (Kati)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 10: Forma dentro do Tai Chi Chuan (Kati)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 11: Forma dentro do Tai Chi Chuan (Kati)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Tendo em vista o supracitado, cabe mencionar que, enquanto prática da Forma, o Tai Chi Chuan também é muito utilizado no cotidiano de seus praticantes como ferramenta de auxílio em autoconhecimento e melhora da qualidade de vida, pois a prática da Forma do Tai Chi Chuan amplia o conhecimento corporal, como veremos a seguir na afirmação dos estudantes, devido seus movimentos lentos e contemplativos, e isso faz com que possa haver uma conexão do Tai Chi Chuan com a ginástica citado na BNCC. Neste caso, o Tai Chi Chuan também se encontra alinhado com a unidade

temática ginástica (mais especificamente ginástica de consciência corporal), que aponta os movimentos lentos e ligados à respiração. Como vemos a seguir:

As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental. (BRASIL, 2018, p. 216).

Como afirma o documento, essas práticas podem ter nomes e visões diferentes: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. “Alguns exemplos são a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a ioga, o **Tai Chi Chuan**, a ginástica chinesa, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 216, grifo nosso).

3ª Fase - Na etapa 3 cada estudante respondeu a um questionário, onde as respostas foram analisadas e comparadas com o questionário da primeira fase. Uma nova entrevista foi realizada para servir de comparativo com a primeira realizada na 1ª fase.

4ª Fase - A partir do conteúdo colhido foi utilizado um crivo para descrever os códigos e submetê-los ao exame de relação com demais códigos existentes, como veremos adiante.

5ª Fase - Após a categorização dos códigos encontrados nos dados colhidos, foi realizada uma análise sobre o que cada estudante percebeu, vivenciou e aprendeu. A partir desta análise foi realizada a apresentação dos resultados e discussões.

3.1 Universo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal, situada em Sorocaba, estado de São Paulo. A unidade escolar está localizada na região norte da cidade, sob jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba e possui as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 1º a 5º ano. A região atendida pela unidade escolar é tida como a região menos favorecida pelo município em termos de infraestrutura e acesso a bens e serviços, seja de âmbito econômico ou cultural, sendo a comunidade atendida originária de famílias de renda baixa de maneira geral.

Inaugurada em setembro de 2002, esta escola foi construída para atender a três bairros da zona norte de Sorocaba, esses bairros tinham sido habitados a pouco tempo antes. No ano de 2022 a escola apresentou projeção de 20 salas de aula, atendendo estudantes de 6 a 10 anos de idade, perfazendo um total de 436 estudantes. Dentro do

corpo docente atuavam 20 profissionais dentre eles 1 professor de Educação Física e 1 professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As aulas de Educação Física são oferecidas para todas as turmas, com carga horária desse componente curricular de duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada aula a serem realizadas em dias diferentes. Para as aulas de Educação Física há duas estruturas, uma quadra poliesportiva e uma sala de aula com espaço para até 36 discentes onde há cadeiras, mesas, um projetor, uma lousa de madeira branca e um computador. A esta sala há um quarto localizado ao lado onde são guardados materiais em quantidade importante a saber: bolas variadas, petecas, frisbees, colchonetes, colchão “gordo”, plinto, cama elástica pequena, bastões de madeira, aros de plástico, bolas de tênis, raquetes variadas, cordas variadas, minitabelas de basquete, mini gols, tatames, entre outros.

Devido ao vínculo do professor/pesquisador com a unidade escolar desde 2008 e por integrar o quadro docente desde então, passou a ser substancial a escolha desta unidade escolar.

3.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram 26 (vinte e seis) estudantes matriculados regularmente, no período da manhã, de uma turma de quinto ano, os quais serão melhor caracterizados no decorrer do estudo. O critério para a escolha dessa turma reside no fato de ser uma turma que foi sorteada entre duas do mesmo período que o professor/pesquisador ministrou aulas durante a pesquisa.

Os discentes participaram da pesquisa durante o horário de suas próprias aulas de Educação Física e esta pesquisa atendeu a proposta curricular de educação do município de Sorocaba/SP, e da mesma forma fez parte do Projeto Político Pedagógico da escola. O conteúdo foi incluído no planejamento escolar para que não houvesse perda por parte de cada estudante.

Dentro da BNCC (BRASIL, 2018) fica orientado que as lutas do mundo, ou seja, fora do país devem ser abordadas em oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, contudo o mesmo documento aponta que a realidade local e contextualização devem ser respeitadas:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da

Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

Considerando essa flexibilização, foi realizada a construção didática junto aos estudantes de um 5º ano conforme mencionado previamente.

3.3 Instrumentos

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário como objetivo de ter uma diagnose (APÊNDICE C) entregue aos discentes antes do início da inserção da unidade didática, para servir de análise sobre o conhecimento prévio sobre a temática, esse questionário relacionou-se ao tema Lutas delimitado na BNCC (BRASIL, 2018).

O segundo instrumento utilizado para a coleta de dados foi o diário de campo. Este instrumento é um caderno de notas, onde o professor/pesquisador escreveu o que observou durante as aulas e não constou de entrevista alguma, apenas conversas informais com os pesquisados e observações durante as aulas. Foi por meio dele que foram lançadas impressões pessoais que, de acordo com Minayo (2014), vão se modificando com o tempo à medida que ocorra observações de comportamentos contraditórios às falas, além de fatores ocorridos dentro do processo educacional.

Esta pesquisa de acordo com Del-Masso, Santos e Cotta (2018), tem caráter qualitativo uma vez que não almeja utilizar dados estatísticos para incidir sobre resultados e futuros fechamentos de conteúdo atrelado à pesquisa, ou mesmo ações pautadas em levantamentos de números de forma a quantificar o conteúdo como é a característica de ações com enfoque quantitativo, daí a importância de um diário de campo para que possa haver uma análise de fato qualitativa.

O diário de campo foi preenchido sempre ao término de cada aula e possuiu um roteiro semiestruturado (APÊNDICE E) para facilitar a contemplação de detalhes importantes e relevantes às aulas e à pesquisa, a saber: mudanças de estratégias de ensino, objetivo da aula, participação dos alunos, recursos materiais utilizados, dentre outros aspectos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista (APÊNDICE D) com os estudantes com o intuito de confirmar o levantamento de dados promovidos pelo

diário de campo, levando em conta o que argumentam Marconi e Lakatos (2009). A entrevista teve por característica uma ação despadronizada ou não estruturada, uma vez que a faixa etária relacionada carece de intervenções coerentes com a idade, e por vezes podem desconhecer significados de palavras, sendo necessária a adaptação dos termos a serem utilizados dentro da entrevista. A entrevista foi dividida em dois momentos, um antes do início da unidade didática, e outra entrevista após o término da implantação da unidade didática, cujo objetivo foi relacionar as anotações do diário de campo com as respostas fornecidas pelos estudantes.

Uma das razões para a utilização desses instrumentos de observação e entrevista é a facilidade em atingir os estudantes, pois muitas crianças com idade entre 6 e 10 anos por vezes apresentam dificuldades na interpretação de questões e relatórios.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Em um primeiro momento foi entregue o questionário (APÊNDICE C) e solicitado que cada estudante respondesse com base em sua experiência pessoal o que entendia por cada pergunta relacionada ao Tai Chi Chuan, seguida de uma entrevista (APÊNDICE D) que procurou compreender impressões iniciais e expectativas dos estudantes com relação a temática a ser abordada. O diário de campo (APÊNDICE E) foi escrito com base nas observações durante as 16 aulas, sendo seu intuito registrar o processo de ensino do Tai Chi Chuan e as observações surgidas nesse processo. Após a conclusão da unidade didática foi realizada outra entrevista (APÊNDICE D) e entregue questionário (APÊNDICE C) que tiveram caráter investigativo das impressões e observações posteriores à implantação da unidade didática.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

A partir do questionário, diário de campo e entrevista conteúdos produzidos após a implantação da unidade didática (APÊNDICE G), com o acolhimento do diário de campo, referências e orientações que são apresentadas em cada um destes documentos citados, foi realizada uma análise pontual de acordo com BOGDAN; BIKLEN (1994). Uma análise do conteúdo trabalhado em sala de aula e os efeitos produzidos no “saber fazer” e no “saber sobre o fazer”. Como já citado anteriormente,

para tanto, foi dada continuidade ao que BOGDAN; BIKLEN (1994) denominam de 4ª e 5ª fase, a saber: 4ª Fase - A partir do conteúdo colhido foi utilizado um crivo para descrever os códigos e submetê-los ao exame de relação com demais códigos existentes. Nesse ponto, optamos por uma codificação para conseguir alcançar a leitura pormenorizada desses códigos essenciais que estão diretamente atrelados ao objeto da pesquisa, nesse sentido podemos exemplificar uma das aulas em que as anotações do diário de campo para chegar à especificidade do que foi percebido durante as aulas. Outras anotações relacionadas ao questionário e as entrevistas também foram considerados para a codificação.

Quadro 12: Codificação – 4ª fase

	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
Aula 1	A maioria dos estudantes desconhece qualquer relação do Tai Chi Chuan com o que viria a ser uma luta (exceto estudantes 06, 13 e 22), e após apresentar vários tipos de lutas existentes para a análise do grupo nenhum estudante conseguiu reconhecer qual delas seria Tai Chi Chuan.	A maioria desconhece qualquer relação do Tai Chi Chuan com o que viria a ser uma luta e após apresentar vários tipos de lutas existentes para a análise do grupo nenhum estudante conseguiu reconhecer Tai Chi Chuan.	A maioria desconhece relação do Tai Chi Chuan com uma luta e após apresentar vários tipos de lutas existentes conseguiu reconhecer Tai Chi Chuan.	Desconhecem relação do Tai Chi Chuan com uma luta, nenhum reconhece Tai Chi Chuan.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Podemos perceber o momento 4 como um dos códigos finais, e a partir deste ponto foi realizada uma delimitação desses códigos. No quadro abaixo podemos perceber esses códigos relacionados ao objeto da pesquisa.

Quadro 13: Categorização do material colhido durante a pesquisa

	Questionário pré-unidade didática	Entrevista pré-unidade didática	Questionário pós-unidade didática	Entrevista pós-unidade didática	Diário de campo
Saber sobre o fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan	- Precisa estudar; - Precisa observar para entender; - Precisa de orientação; - Luta tem combinação e briga não; - Luta tem regras e briga não. - Tai Chi Chuan é uma luta igual a outras do oriente. - Dança oriental.	- Não há conhecimento conceitual do Tai Chi Chuan; - Desconhece a origem do Tai Chi Chuan.	- Lutas são para defesa; - Lutas são formas de conhecimento; - Precisa estudar para aprender; - Lutas são orientadas e brigas são aleatórias; - Tai Chi Chuan é uma luta chinesa para ter calma e defesa.	- Aumento da coragem; - Entender as ações do Tai Chi Chuan; - Aprendi a controlar o corpo; - Conhecer a origem do Tai Chi Chuan;	- Criação da luta; - Luta esquisita; - Avançar e recuar na luta (teoria do yin yang); - Termos estranhos aos estudantes; - Símbolos;- Entendimento da aplicação da teoria com a prática; - Construir a postura na mente (criação de bonecos).
Saber fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan	- Modos de defesa; - São esportes; - São socos, chutes e rasteiras; - Modos de ajudar /defender alguém; - Precisa praticar; - Nenhum estudante já havia praticado Tai Chi Chuan.	- Não há conhecimento corporal do Tai Chi Chuan;	- Lutas são práticas de combate; - Lutas são formas de defender de ataques; - Lutas são passatempo (diversão); - Formas de ajudar pessoas; - Precisa praticar para aprender; - Tai Chi Chuan acalma a mente.	- Ter paciência e calma; - Exercício para o corpo; - Defender o meu corpo;	- Movimentos diferentes; - Estranhamento das ações procedimentais; - Os movimentos servem para lutar mesmo? - Movimentar-se traz uma tranquilidade; - Aplicabilidade em luta; - Movimentação muito lenta para a luta. - Gosto por aplicar a luta (funciona mesmo); - Aplicação de movimentos na luta; - Sensação estranha ao praticar;

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5ª Fase - Após a categorização dos códigos encontrados nos dados colhidos, foi realizada uma análise sobre o que cada estudante percebeu, vivenciou e aprendeu.

Estas categorias foram divididas em “saber fazer” e “saber sobre o fazer” onde a primeira trata de aspectos relacionados a saberes conceituais e atitudinais, ou seja, o que se conhece a respeito da unidade temática trabalhada. Já a segunda categoria relaciona-se com aspectos procedimentais, ou seja, ações corporais. Esta análise está detalhada nos resultados e discussões.

3.6 Aspectos Éticos

Este estudo foi submetido e aprovado, pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro/SP, mediante o protocolo CAAE nº 57997622.9.0000.5465, com o parecer de aprovação de número: 5.708.934.

Todos os pais e responsáveis legais pelos alunos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo as informações da pesquisa. Os estudantes receberam e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Com o propósito de evitar possíveis constrangimentos aos colaboradores da pesquisa, todos os participantes foram denominados de maneira anônima na apresentação, análise e discussões dos resultados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do objetivo proposto neste estudo, realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, denominada Pesquisa-Ação estratégica, onde foi realizado previamente um planejamento, aplicação e uma avaliação dos resultados ao término, foi realizada uma coleta de dados relacionados a cada aula ocorrida por meio de um diário de campo (durante a aplicação da unidade didática), questionários (antes e depois da introdução da unidade didática) e entrevistas (antes e depois da introdução da unidade didática).

Como este estudo teve por objetivo analisar o saber fazer e o saber sobre o fazer junto aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo que procurou refletir sobre os momentos tratados dentro de cada aula, foi necessário analisar estes momentos e o que eles contribuíram para a percepção de pontos relevantes ao objetivo desta pesquisa com ênfase nos aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais durante cada aula, pois, como visto no primeiro capítulo é por onde as diretrizes regulamentares (BNCC) se apoiam para tratar das unidades temáticas. Como a escola onde ocorreu a pesquisa responde a diretrizes regulamentares apoiadas na BNCC, este foi o ponto chave para o planejamento da unidade a ser implantada.

Com base no que nos apresentam Zabala (1998) e Darido (2012), é preciso avaliar não somente um aspecto do ser humano, o ato motor ao tratar de aspecto puramente procedimental, temos que analisar aspectos conceituais e atitudinais. Tendo em vista o exposto, esta pesquisa procurou olhar para procedimentos, conceitos e atitudes, já que ao nosso ver a BNCC (Brasil, 2018), embora trate as dimensões de conhecimento (experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário) como pontos relevantes para o processo de aprendizagem de cada estudante, percebemos uma similaridade dessas dimensões com as dimensões do conteúdo já apontada por Coll *et al* (2000), e que essa percepção se mostra mais lógica e tangível para a prática pedagógica em ambiente escolar, assim, optamos por uma análise a partir da observação sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais procurando codificar e categorizar resultados obtidos, seguindo etapas específicas apontadas por Bogdan e Biklen (1994), já citados na trajetória metodológica, que separam a pesquisa em cinco fases, a primeira trata da coleta de

dados obtida em ambiente natural e levantado pelo pesquisador que busca compreender o objeto estudado, (o que foi feito a partir da implantação da unidade didática e o preenchimento do diário de campo ao término de cada aula). A segunda fase relaciona-se ao modo descritivo em que a pesquisa é moldada, buscando o máximo de detalhes possível (detalhamento de cada anotação realizada a partir do percebido no andamento da aula). A terceira fase, em que o pesquisador se volta ao processo acima dos resultados alcançados (análise do material colhido ao término da aplicação da unidade didática). Já na quarta fase ocorre a análise pormenorizada em que há uma codificação (agrupamento desses códigos de forma a organizar o que foi percebido durante a pesquisa em forma de categorias). Para o término na quinta fase chegar ao valor atribuído por cada participante dentro da pesquisa e a forma que cada um aprendeu durante a intervenção da unidade temática abordada.

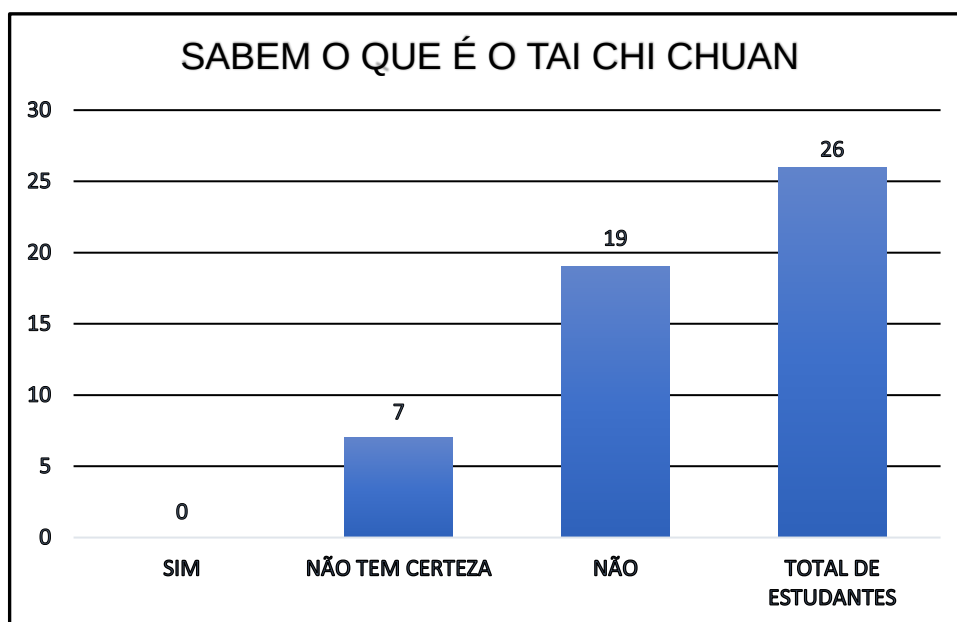
Nessa perspectiva, a primeira e a segunda fase foram realizadas da seguinte forma:

Fase 1 – Realização de diagnóstico – momento de entrevista que seguiu o roteiro específico (apêndice D), onde estudantes responderam as questões relacionadas ao Tai Chi Chuan; Questionário respondido de forma individual (apêndice C);

Fase 2 – Elaboração e implementação de uma unidade didática, propor vivências, e aprofundar conhecimentos prévios sobre o assunto.

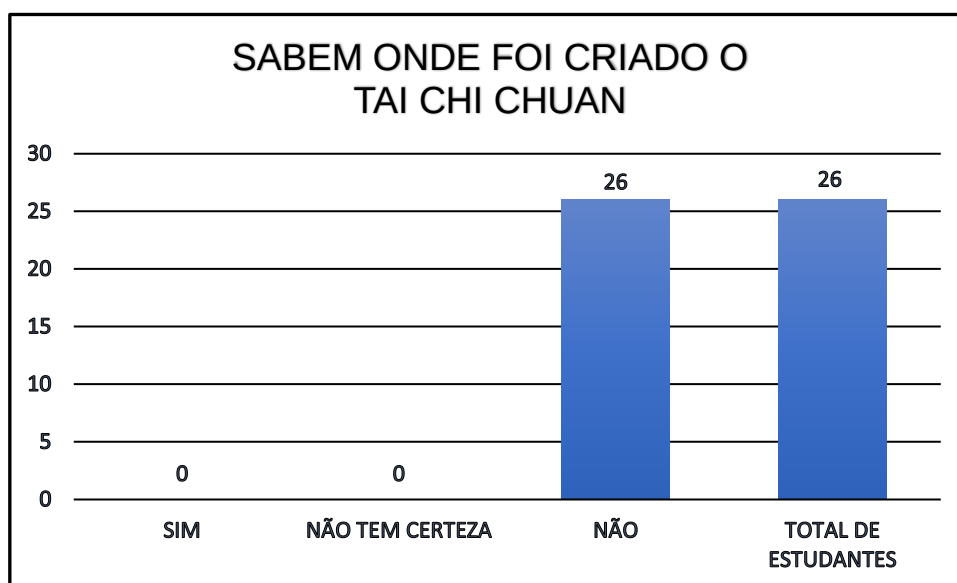
Para a realização do diagnóstico, cada estudante passou por uma entrevista na própria escola em horário de trabalho pedagógico individual (htpi). Cada estudante foi incentivado a participar de forma eficiente e voluntária, tendo em vista a necessidade de informações específicas sobre o conhecimento prévio de cada um deles. Minayo (2001) aponta que cada roteiro deve carregar em si indicadores importantes para atender a dimensão do conteúdo abordado. Também responderam um questionário escrito e individual, cujo objetivo foi confirmar conhecimentos prévios de cada estudante a respeito do Tai Chi Chuan. Com estas informações obtidas foi possível perceber o conhecimento de cada estudante a respeito da unidade temática, como veremos adiante.

É possível perceber abaixo que a maioria dos estudantes desconhecia a unidade temática a ser aplicada na pesquisa, e uma parcela pequena tinha uma vaga ideia sobre o que seria o Tai Chi Chuan.

Quadro 14: Saber sobre o fazer com o Tai Chi Chuan

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

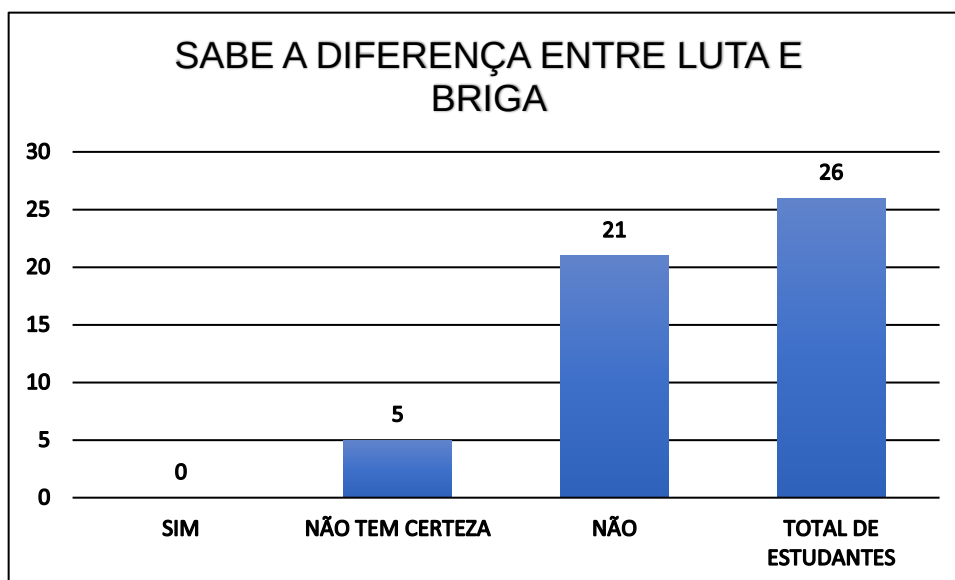
Outro ponto relevante é o conhecimento sobre a origem do Tai Chi Chuan, cujo conhecimento não pertencia aos estudantes, como podemos ver abaixo:

Quadro 15: Saber sobre o fazer com o Tai Chi Chuan

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Um fator muito importante a ser considerado é a capacidade dos estudantes em distinguir a luta da briga, e como podemos perceber acima, a grande maioria desconhecia a diferença entre estes termos.

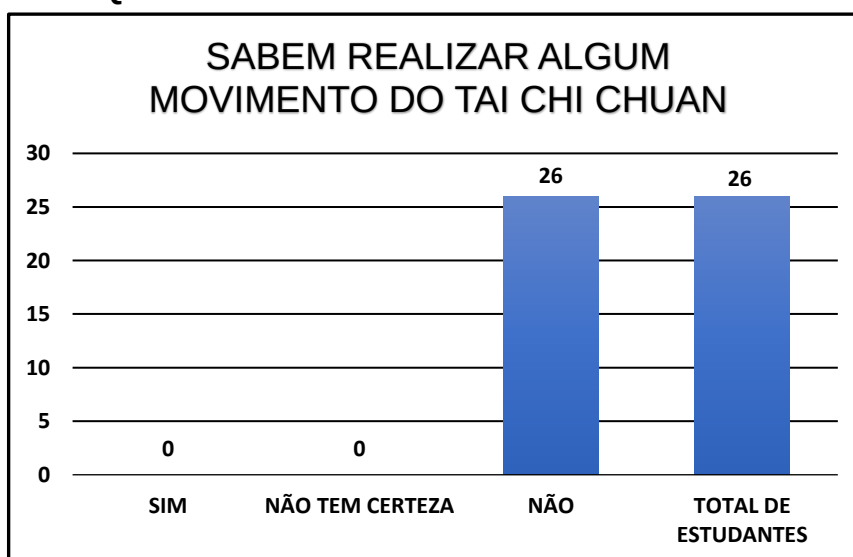
Quadro 16: Saber sobre o fazer com o Tai Chi Chuan



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os gráficos anteriores mostram o conhecimento relacionado ao saber sobre o fazer a respeito do que os estudantes detinham antes do estudo. A seguir podemos ver alguns pontos do saber fazer dos estudantes relacionados ao Tai Chi Chuan:

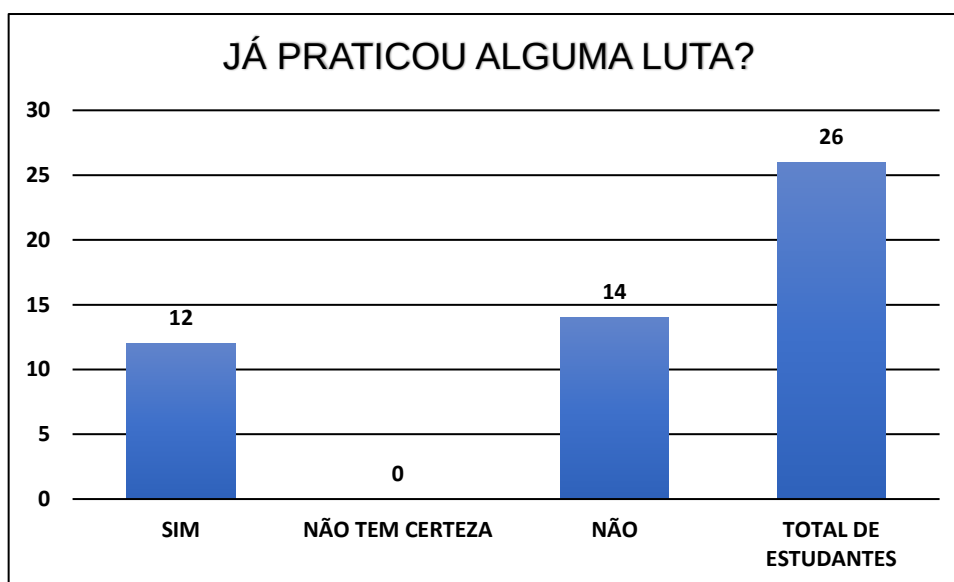
Quadro 17: Saber fazer com o Tai Chi Chuan



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

É possível ver que os estudantes não possuíam nenhuma experiência com o Tai Chi Chuan.

Quadro 18: Saber fazer com o Tai Chi Chuan



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Acima podemos perceber o conhecimento relacionado ao saber fazer por parte dos estudantes antes da intervenção. Com base no levantamento diagnóstico foi possível perceber o conhecimento pré-existente de cada estudante a respeito da unidade temática abordada. Com esses dados em mãos foi realizada a próxima fase.

Na fase 2 foi proposta uma unidade didática contendo 16 aulas, onde cada estudante teve oportunidade de conhecer mais sobre o Tai Chi Chuan, sua origem, especificidade cultural e acervo motor produzido ao longo do tempo, como já citado na trajetória metodológica.

Na fase 3 cada estudante respondeu a um questionário (apêndice C) relacionado ao Tai Chi Chuan, onde as respostas foram analisadas e comparadas com o questionário da fase 1.

Outra ferramenta utilizada foi a entrevista realizada pelo Professor novamente ao término das aulas. Esta entrevista (apêndice D) utilizou questões semelhantes às da fase 1, servindo assim como orientador do conhecimento adquirido por parte dos estudantes. Esta etapa serviu para a análise pormenorizada do que foi apresentado a cada discente durante as aulas, unindo-se ao diário de campo para ampliar as reflexões acerca do aprendizado alcançado por parte dos estudantes.

Uma ferramenta que não estava prevista foi o evento culminante, momento este proposto pelos estudantes. Este momento foi realizado ao término das aulas em um final de semana, onde os familiares foram convidados para uma vivência com Tai Chi Chuan, onde os estudantes se propuseram, em parceria com o Professor, a compartilhar um pouco do aprendizado durante as aulas com seus respectivos familiares. A seguir, é possível ver o convite entregue aos responsáveis, e algumas imagens deste dia:

Figura 12: Convite aos Pais



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 13: Aula de Tai Chi Chuan com os Pais



Fonte: Acervo do autor (2023).

Figura 14: Aula de Tai Chi Chuan com os Pais



Fonte: Acervo do autor (2023).

Após a realização da unidade didática, e com todos os dados coletados, a análise desses dados foi iniciada de forma sistemática.

Bogdan e Biklen (1994), apontam que cada dado é um material que o pesquisador recolhe ou produz dentro de sua rotina e seu campo de estudo, nesse caso específico, na escola. Os dados compreendem diário de campo, transcrições de entrevistas e análise de questionários. Cada um desses é específico e não diretamente ligado a outro e carecem de análise e conexão pontuais para servirem como marcadores de resultados ao término da pesquisa. Aqui é a terceira fase citada anteriormente por Bogdan e Biklen (1994), ou seja, momento oportuno para debruçar-se sobre os dados coletados.

Uma pesquisa qualitativa carece de análise minuciosa com um extenso período de síntese, apresentação, elaboração e constatação. Tendo em vista esta trajetória, cabe dar relevo ao material produzido durante cada observação dentro da unidade didática, assim como nos demais materiais produzidos com estudantes, como, entrevistas, questionários, diário de campo e afins (MARCONI; LAKATOS, 2015).

Esta pesquisa e seus dados coletados foram analisados com base na proposta de Bogdan e Biklen (1994), uma vez que, de acordo com os autores, são de extrema importância seguir o procedimento de leitura dos dados, perceber os códigos (são informações que se repetem em cada material coletado), para a seguir aglutinar todos

os códigos de forma a ser o mais específico ao relatar o encontrado durante a coleta de dados.

O primeiro passo realizado dentro deste momento após a coleta de dados foi a separação de cada material conforme sua especificidade, as entrevistas (antes e depois), os questionários (antes e depois), o diário de campo (produzido a cada aula da unidade didática). Seguida da leitura minuciosa de cada material, esta leitura foi fundamental para retirar as impressões iniciais.

O segundo passo foi marcado por anotações e etiquetagem, onde cada código foi encontrado e comparado em quais materiais ele se repetia, para em seguida ser catalogado de forma a organizar e verificar o que mais atendia no sentido de relação com o objetivo central da nossa pesquisa. Este processo foi longo e extenuante, contudo, de importância ímpar. Bogdan e Biklen (1994), apontam que a organização destes códigos auxilia muito no êxito do processo. Para isto, cada código encontrado foi inserido em planilhas e tabelas com o intuito de organizar, isso facilitou a percepção do que estava oculto dentro do material produzido. As planilhas produzidas continham as entrevistas, respostas dos questionários e anotações do diário de campo, perfazendo um total de cinco planilhas contendo transcrições do que foi encontrado durante as aulas.

A partir deste conteúdo foi utilizado um crivo que procurou encontrar os códigos e submetê-los ao exame de relação com demais códigos existentes em cada planilha em busca de categorias que se refiram ao objetivo da pesquisa, chegando portanto, a quarta fase apontada por Bogdan e Biklen (1994). Segue um exemplo:

Primeiro momento (antes da unidade didática) - transcrição da entrevista (escrita como foi respondida – “Tai Chi Chuan parece ser uma dança, não sei direito... pelo nome parece vir do Japão. Não entendo direito isso!”); segundo momento - análise desta resposta (perceber o código – Dança japonesa).

É possível notar que em aproximadamente dois momentos foi possível analisar as respostas e gerar um código, para em seguida perceber em qual categoria este código poderia fazer parte. No caso apresentado – Dança oriental.

Quadro 19: Categorização do material colhido durante a pesquisa

	Questionário pré-unidade didática	Entrevista pré-unidade didática	Questionário pós-unidade didática	Entrevista pós-unidade didática	Diário de campo
Saber sobre o fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan	- Precisa estudar; - Precisa observar para entender; - Precisa de orientação; - Luta tem combinação e briga não; - Luta tem regras e briga não. - Tai Chi Chuan é uma luta igual a outras do oriente. - Dança oriental.	- Não há conhecimento conceitual do Tai Chi Chuan; - Desconhece a origem do Tai Chi Chuan.	- Lutas são para defesa; - Lutas são formas de conhecimento; - Precisa estudar para aprender; - Lutas são orientadas e brigas são aleatórias; - Tai Chi Chuan é uma luta chinesa para ter calma e defesa.	- Aumento da coragem; - Entender as ações do Tai Chi Chuan; - Aprendi a controlar o corpo; - Conhece a origem do Tai Chi Chuan;	- Criação da luta; - Luta esquisita; - Avançar e recuar na luta (teoria do yin yang); - Termos estranhos aos estudantes; - Símbolos; - Entendimento da aplicação da teoria com a prática; - Construir a postura na mente (criação de bonecos).
Saber fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan	- Modos de defesa; - São esportes; - São socos, chutes e rasteiras; - Modos de ajudar/defender alguém; - Precisa praticar; - Nenhum estudante já havia praticado Tai Chi Chuan.	- Não há conhecimento procedimental do Tai Chi Chuan;	- Lutas são práticas de combate; - Lutas são formas de defender de ataques; - Lutas são passatempo (diversão); - Formas de ajudar pessoas; - Precisa praticar para aprender; - Tai Chi Chuan acalma a mente.	- Ter paciência e calma; - Exercício para o corpo; - Defender o meu corpo;	- Movimentos diferentes; - Estranhamento das ações procedimentais; - Os movimentos servem para lutar mesmo? - Movimentar-se traz uma tranquilidade; - Aplicabilidade em luta; - Movimentação muito lenta para a luta. - Gosto por aplicar na luta (funciona mesmo); - Aplicação de movimentos na luta; - Sensação estranha ao praticar;

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Uma vez que as categorias e seus respectivos códigos se encontram formados, inicia-se a fase cinco na qual há uma percepção do que foi realizado, vivenciado e aprendido por parte dos estudantes. Neste caso temos duas categorias relacionadas ao saber fazer e o saber sobre o fazer.

4.1 Percepções iniciais

Vemos inicialmente que estudantes não apresentavam conhecimento a respeito do Tai Chi Chuan, ou seja na dimensão do saber sobre o fazer. As afirmações de cada estudante em certa medida mostravam conhecimento fragmentado e/ou distorcido a respeito desta luta. Como vemos a seguir:

[...] ah professor, eu acho que Tai Chi Chuan é uma dança diferente... Pelo nome parece ser dança ou luta do Japão. Acho legal que vamos aprender coisas novas, né? Mas acho que não vai ser fácil, eles (orientais) são mais evoluídos! Quero fazer o máximo, mas não sei se vou conseguir! (Estudante 12).

É possível notar a insegurança discente a respeito desta manifestação da cultura corporal. Mesmo recebendo a orientação que seria realizada cada vivência de forma coletiva, ainda assim havia insegurança. Também é possível visualizar uma supervalorização do que é exterior ao Brasil ao citar que há um maior desenvolvimento fora do que dentro deste país. Isso parece sugerir culturas superiores, e uma percepção distorcida de cultura.

Gomes *et al* (2013), apontam que a ausência de experiências com as lutas mostra lacunas no que tange ao processo pedagógico das lutas na escola, contudo, sugerem a importância de um processo de apropriação crítica para que não haja distorções como esta apontada por estudante 12.

Um aspecto importante levantado pela maioria dos estudantes em um primeiro momento é a importância de estudar o conteúdo relacionado a luta, pois viram que não detinham conhecimento a respeito, sendo importante começar a estudar. As respostas iniciais da maioria não compreendiam o significado da luta a ser apresentada. Mostraram pouco conhecimento a respeito, um exemplo disso foi evidenciado por ausência de aparições nos meios de comunicações em que estudantes tinham acesso, dificultando assim sua inserção antes da introdução da unidade didática sobre o Tai Chi Chuan.

Professor, eu nunca ouvi falar de Tai Chi Chuan. Nem sabia que existia, tá? Eu vejo muitos vídeos pelo celular, tem lutas lá mas nenhum deles mostrou alguma coisa que tivesse o nome de Tai Chi Chuan... Fiquei curioso! Vou pesquisar agora (Estudante 13).

É possível notar a dificuldade em compreender a razão de não aparecer algo na mídia que vai ser tratado em aula. O estudante aponta estranhamento por não encontrar vídeos sobre a unidade temática, também mostra que não há uma experiência em outros perfis informativos além do celular.

Os autores So e Betti (2013) apontam que mesmo a luta sendo uma manifestação da cultura corporal muito presente na história, não é levada ao ambiente escolar apropriadamente para que estudantes se apropriem de seu arcabouço cultural fundamental. Cabendo ao Professor procurar abranger as lutas em suas mais variadas vertentes para que haja aproximação da escola com esse patrimônio humano.

Outro fator interessante é a esportivização das lutas, recurso este que leva algumas lutas em detrimento a outras, mais pelo caráter competitivo que o filosófico em si.

É também sabido que, com a disseminação das lutas nas sociedades, mediante sua crescente esportivização e midiática, elas ficaram conhecidas muito mais pelo seu aspecto técnico e tático do que pelos seus princípios filosóficos (SO; BETTI, p. 4, 2003).

O que mostra uma possível razão para o estudante 13 não ter encontrado Tai Chi Chuan em seu celular, já que esta luta não se esportivizou como por exemplo o judô, que é bastante popular em nosso país.

Nesse sentido Areias (1984) apud Rufino; Darido (2011) aponta que algumas lutas não se permitem esportivizar por possuir características que vão além de uma competição, como a Capoeira de Angola e seu legado histórico considerando de certa forma um encarceramento e o Tai Chi Chuan por se considerar mais que uma luta uma meditação em movimento.

Neste sentido podemos perceber que inicialmente alguns estudantes concebiam a luta como um tipo de esporte, não diferenciando muito bem os dois. Em alguns comentários fica claro o desconhecimento e a relação que faziam entre eles:

“Eu acho que Tai Chi Chuan é um esporte usado para competir, pra ver quem ganha” (Estudante 2).

[...] o Tai Chi Chuan é um esporte. Usado para se exercitar e manter o corpo forte, acho que é isso... “Que nem uma ginástica, né?” Precisa

treinar para ter saúde e se divertir também, isso é importante, né Professor? (Estudante 26).

É possível perceber que os estudantes apresentam pouco conhecimento sobre o Tai Chi Chuan, misturando esporte, luta e ginástica. Mostram reflexões que não lhes permitem perceber especificidades da luta. Como já explicado anteriormente as lutas apresentam suas características próprias que de acordo com Bayer (1994) apud Gomes (2008) são diferenciadores da luta para o esporte, a saber: Contato proposital; fusão ataque/defesa; imprevisibilidade; oponente(s) alvo(s) e regras, já citado anteriormente. Nota-se que o contato proposital é característica específica da luta, uma vez que não há este objetivo no esporte, outra característica importante é a fusão ataque/defesa que, também são características essenciais das lutas, sendo parte de sua lógica interna.

Também foi percebido que os estudantes apresentavam pouca noção a respeito da diferença entre luta e briga, o que nos leva ao ponto importante dentro do ambiente escolar. Levar a luta para dentro da escola sem, no entanto, a mesma ser vista como fator de aumento de violência. Neste caso vários estudantes entendiam que era a mesma “coisa” tanto a luta quanto a briga.

“Para mim a luta é bater no outro com chutes e socos até a pessoa desistir” (Estudante 22).

Rufino e Darido (2012) apontam que levar temas relacionados a luta e briga com o intuito de esclarecer suas diferenças, é fator importante para que este dilema e mal-entendido possam ser diluídos e que possa surgir uma percepção mais clara. O que dentro desta unidade didática foi tematizado e será apresentado mais adiante.

4.2 Vivências e experiências

Os estudantes ainda não tinham vivenciado nenhuma forma de experiência relacionada ao Tai Chi Chuan e isso ficou claro dentro da categoria 2 relacionada ao saber fazer, não desconheciam somente conceitos, também lhe faltavam conhecimento em procedimentos e atitudes relacionadas a esta luta em si.

A partir deste diagnóstico inicial as vivências foram propostas à turma, que apresentou interesse e dedicação dentro das aulas. Durante as aulas foram propostas situações de aprendizagem (apêndice G) que estimularam estudantes a aprenderem conceitos e atitudes (saber sobre o fazer), procedimentos (saber fazer), sempre

levando em conta as dúvidas surgidas em aula e o conhecimento que os estudantes alcançavam no decorrer das aulas. As adaptações eram realizadas à medida que o professor percebia a necessidade devido às suas anotações em diário de campo e observações em aula. Como por exemplo:

Em uma das aulas o objetivo era conhecer um dos movimentos do Tai Chi Chuan chamado “abertura”, e o foco era entender como fazer o movimento para em seguida entender a função deste movimento (o saber sobre o fazer), contudo, um estudante perguntou:

Professor, este movimento é bem estranho! Acho que ele não serve para uma luta. É um movimento muito lento. A gente luta lento? Porque se for assim vamos sempre ‘apanhar’ na luta! O senhor pode explicar como que ele é usado? Na luta de verdade, como? (Estudante 2).

Neste momento houve uma mudança para auxiliar os estudantes a compreenderem como seria utilizado em combate real, o que no treinamento do Tai Chi Chuan é o momento de aplicação de golpes por meio do Tue Shou. Foi um momento importante da unidade didática pois, foi tratado de uma das filosofias mais importantes do Tai Chi Chuan a prática do yin e do yang (negativo e positivo). Percebe-se que a ideia dos opostos, como afirma Wilhelm (2006), é muito utilizada dentro do Tai Chi Chuan, pois prevê utilizar a força do oponente contra ele mesmo, ou seja, se um oponente avança é necessário que você recue para usar a força do oponente contra ele mesmo.

Com esta demonstração inicial os estudantes apresentaram uma surpresa a respeito da aplicação dos movimentos realizados.

“Uau, Professor! Essa luta é perigosa, é preciso usar com cuidado cada golpe. Eu gostei dela, vai ser legal aprender lutar isso! Mas tem que tomar cuidado para não machucar, né? Pode quebrar um braço... Quero aprender!” (Estudante 7).

Neste sentido já houve uma ressignificação como aponta Zabala (1998), e a partir deste ponto os estudantes passaram a observar mais atentamente cada momento da aula e perceber o conteúdo da aula de uma nova forma.

Outro ponto interessante a refletir surgiu em uma das aulas que propôs a compreensão do significado de cada postura, foi apresentado um trecho de um filme denominado aqui no Brasil “Batalha de Honra” (1993), e a surpresa dos estudantes sobre a forma com que cada postura era desenvolvida e nomeada foi importante. Cada estudante teve a oportunidade de observar e tentar desempenhar o movimento,

e em seguida uns tinham que tentar ensinar os outros corrigindo cada movimento aprendido.

Eu ein, ensinar isso é muito difícil! Eu até entendi como realizar o movimento, mas não consigo explicar direito, e não tenho paciência para ver alguém fazendo errado. Acabo fazendo para pessoa, e não consigo explicar direito. Preciso melhorar, né? (Estudante 21).

Nota-se que estudante 21 percebeu sua limitação a respeito do processo de ensinar outrem, mostrou uma importante capacidade ao compreender sua limitação durante a aula, e apontou que precisa melhorar nesse sentido, outro ponto essencial relacionado ao saber sobre o fazer ocorrido durante uma das aulas.

A cada aula foi solicitado que os estudantes também fizessem um breve relato do que aprenderam com a aula. Ao tentarmos reconstruir o que foi aprendido em aula no papel, por meio de relatos, os estudantes exercitavam a reflexão sobre o Tai Chi Chuan, em alguns momentos utilizando suas observações como forma de explicar, e em outros momentos por meio de pesquisa em casa. Isso tornou o processo relacionado ao saber sobre o fazer mais tangível. Isso permitiu ampliar a compreensão sobre aspectos conceituais relacionados ao Tai Chi Chuan.

Uma das solicitações a pesquisar estava relacionada ao que seria importante para evoluir dentro da prática do Tai Chi Chuan além de treinar os movimentos, e cada estudante apresentou uma reflexão depois de uma pesquisa em casa.

Para avançar no Tai Chi Chuan precisa de concentração e leitura sobre a luta. Ela não é simples, precisa ser detalhista e focar em cada movimento. Observar seu corpo, não só fazer movimentos. Saber para que serve os movimentos (Estudante 10).

Percebe-se que alguns estudantes apresentaram uma percepção sobre o Tai Chi Chuan a mais que o puramente saber fazer, tendo em vista a quantidade pequena de aulas. O que mostra lampejos de avanço dentro de um processo pedagógico voltado a tentar ensinar mais que um fazer tecnicista.

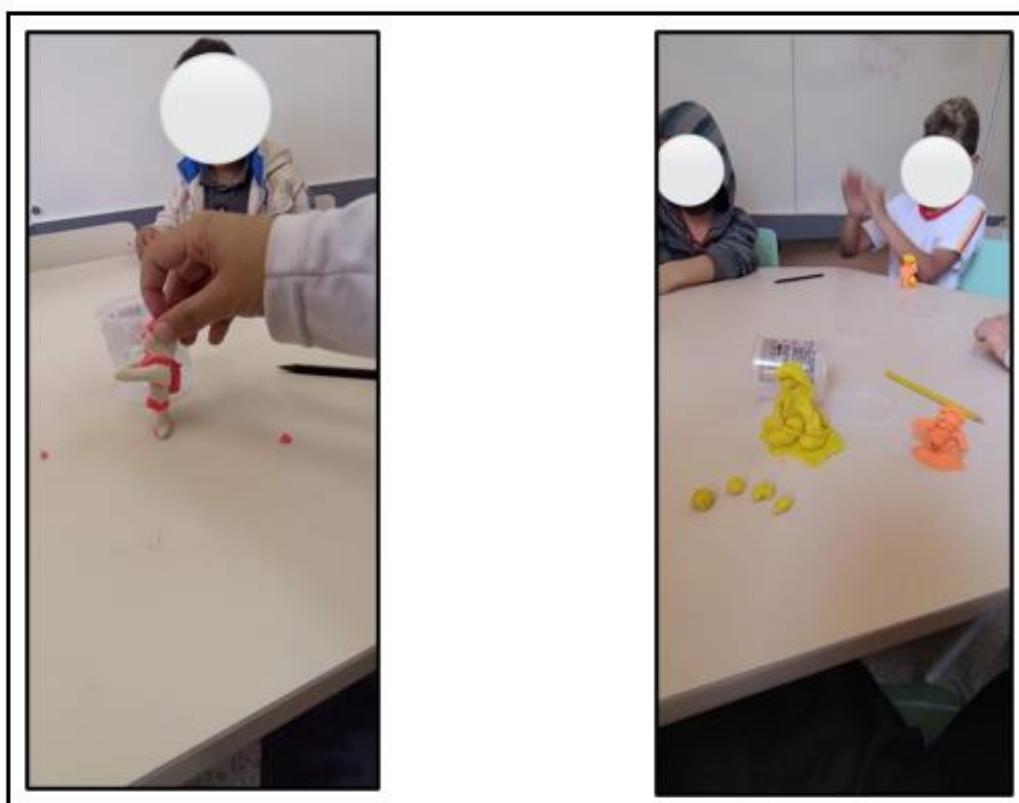
Neste caso é levado em consideração o que sugere Almeida (2012) apud Lopes; Kerr (2015):

Dessa forma uma das formas de tomar contato e ressignificá-la na escola (luta) pode partir da análise dos aspectos históricos, culturais, sociais etc. que moldaram sua criação e, posteriormente, compreender os diferentes significados e sentidos para seus praticantes, as principais habilidades envolvidas etc. consolidando assim a apropriação crítica e criativa deste conteúdo da cultura de movimento pelos alunos (LOPES; KERR, 2015, p. 266).

No decorrer das aulas a compreensão dos estudantes se ampliou, uma situação interessante ocorreu quando fizeram pequenos bonecos realizando posturas do Tai Chi Chuan com massa de modelar. Durante a aula cada grupo de estudantes tinha que olhar o boneco feito por outros estudantes e tentar acertar a qual movimento se referia, e os comentários sobre os movimentos aprendidos mostraram um avanço sobre o que estudaram nas aulas anteriores.

“Professor esse boneco está fazendo a abertura ‘movimento inicial do Tai Chi Chuan’, veja os braços dele para frente!” (estudante 11).

Figura 15: Aula de Tai Chi Chuan (confecção de bonecos)

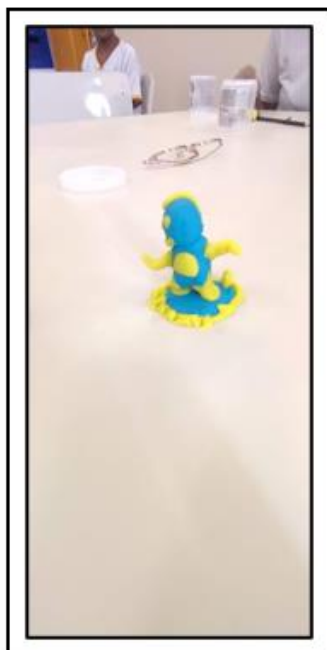


Fonte: Acervo do autor (2023).

É possível ver uma apropriação do que foi construído e o que foi internalizado, dado que a observação já alcança capacidade de distinção da postura que caracteriza o Tai Chi Chuan.

Em outra produção de um dos estudantes a seguir, pode-se perceber uma percepção de outro movimento. “Essa postura com certeza é o chicote ‘movimento do Tai Chi Chuan’, olha o braço pra frente e o outro para trás, essa foi fácil professor!” (estudante 4).

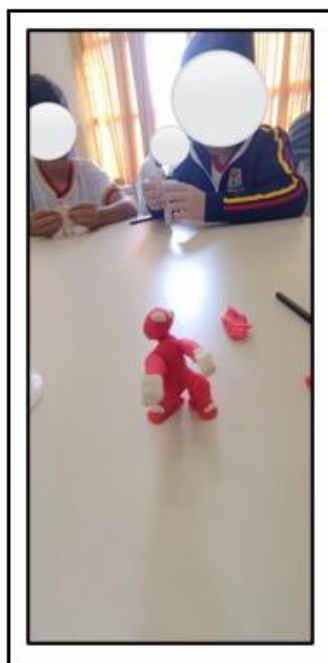
Figura 16: Aula de Tai Chi Chuan (confeção de bonecos)



Fonte: Acervo do autor (2023).

“Ficou um pouquinho estranho esse, mas dá pra entender que é o mãos de nuvens ‘movimento do Tai Chi Chuan’, só precisa levantar aqui desse lado que fica igual” (estudante 18).

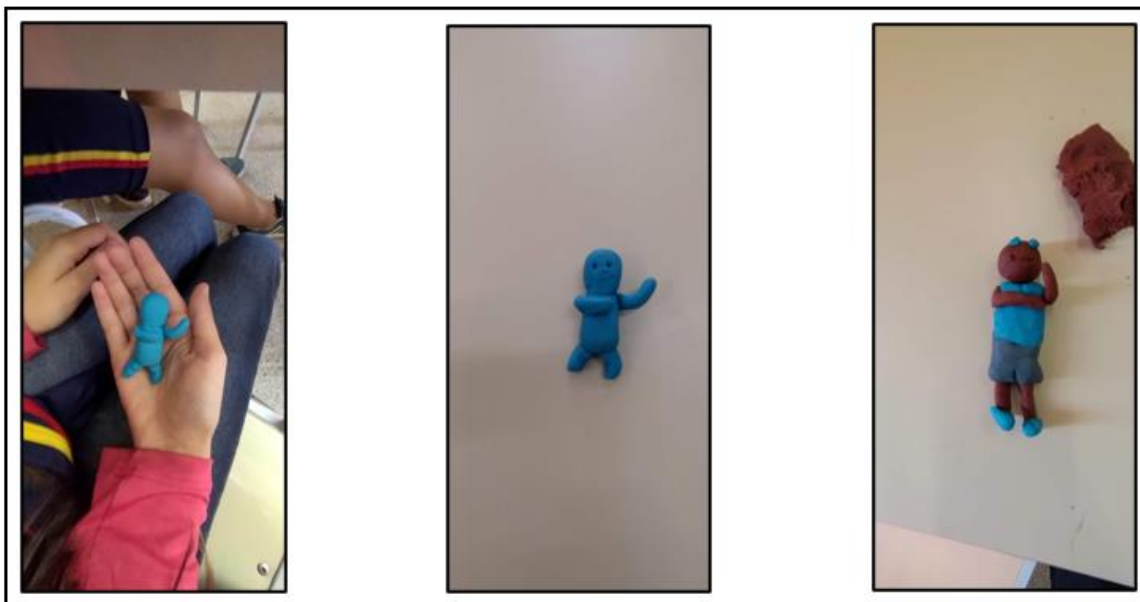
Figura 17: Aula de Tai Chi Chuan (confeção de bonecos)



Fonte: Acervo do autor (2023).

“Eu não tenho certeza, mas acho que é punho embaixo do cotovelo ‘movimento do Tai Chi Chuan’, está bem estranho esse, né? (estudante 9).

Figura 18: Aula de Tai Chi Chuan (confeção de bonecos)



Fonte: Acervo do autor (2023).

“A parte disso é que vamos observando, né? Eu acho mais fácil entender tudo ‘posturas’(...)” (estudante 9). Na trajetória da unidade didática houve avanços tanto em saber fazer quanto em saber sobre o fazer, estudantes mostraram dedicação em cada aula e trouxeram alguns pontos importantes a refletir. Pode-se perceber pela fala dos estudantes que o essencial aprendido dentro das aulas estava mais em questões conceituais e até atitudinais do que procedimentais propriamente ditas, como veremos mais à frente.

Os estudantes conseguiram compreender a origem do Tai Chi Chuan, de forma simples explicaram o que seria o Tai Chi Chuan e sua criação durante a entrevista após o término das aulas. O estudante 13 conseguiu até citar o momento da criação da luta como é apresentado na seção 2.

Bom, o Tai Chi Chuan é uma luta chinesa, que o chinês se inspirou numa luta de uma garça com uma cobra. Aí ele viu que a serpente se movia muito rápido, aí ele criou um estilo de luta... se não me engano é Chan San Feng! (estudante 13).

“Eu sei que é uma luta chinesa, mas não lembro direito o nome do homem que criou esta luta, mas daí eu sei que foi por causa da cobra e da garça” (estudante 9).

O vínculo entre os animais ficou marcante entre estudantes, muitos faziam comentários recorrentes durante as aulas.

Em alguns casos não houve uma compreensão bem clara do que foi vivenciado nas aulas com relação ao histórico do Tai Chi Chuan.

“Eu só sei que é da China, mas não lembro mais nada...” (estudante 1).

Ficou mais flagrante a origem de onde surgiu o Tai Chi Chuan dentro do grupo de estudantes, talvez devido ao fato de vários momentos surgirem intervenções em cada aula sobre a origem e dúvidas que cada estudante apresentou sobre a criação, e como que alguém conseguiria criar algo com estas observações sobre cada movimento em comparação com a natureza. Podemos ver:

Professor como alguém consegue observar tantos detalhes ao mesmo tempo que cria uma luta, tem que ter tempo, né? Não precisavam trabalhar? Aqui falta tempo para isso, eu não conseguiria observar tantos detalhes. Pelo menos dá pra aprender (estudante 6).

É possível perceber a preocupação do estudante com o tempo necessário para aprender por meio da observação com base onde vive, isso também denota uma realidade do estudante ao apontar que não tem tempo para ficar parado observando, mostra um contexto local (boa parte dos estudantes já auxilia a família na obtenção de renda para manter a alimentação dos irmãos e irmãs).

4.3 Sentimentos dos estudantes

No interior do grupo de estudantes foi encontrado um resultado interessante no que tange ao que foi o maior aprendizado dentro das aulas pertencentes à unidade didática. Veremos a seguir alguns relatos que apontam para um aprendizado de cunho sobretudo socioemocional, trazendo para estudantes a sensação de calma e paciência como afetos que foram desenvolvidos dentro das aulas. Estudantes apresentaram esses afetos também como aprendizado na aula, assim como o que perceberam o que não foi tão interessante no decorrer das aulas. Nesse ponto em especial, fica claro que dimensões atitudinais perpassaram por dimensões conceituais e procedimentais, corroborando com as afirmações apresentadas por Coll *et al* (2000).

“Olá, professor Gescian. Eu achei da luta muito interessante e legal de aprender. Eu aprendi muito nas aulas. A luta me ensinou paciência e calma” (estudante 25).

“A aula de Tai Chi Chuan é bem legal. Aprendi muita coisa. O Tai Chi Chuan ensina defesa e ataque, e ensina desviar e ficar concentrado, também ensina como se defender de ataques” (estudante 23).

“Olá, tenho 10 anos, queria parabenizar você por ter treinado a gente, essa luta é muito legal e gostei muito. Eu aprendi vários movimentos muito importantes, mas agora tenho que ir. Até mais” (estudante 22).

Figura 19: Aula de Tai Chi Chuan (demonstração dos estudantes)



Fonte: Acervo do autor (2023).

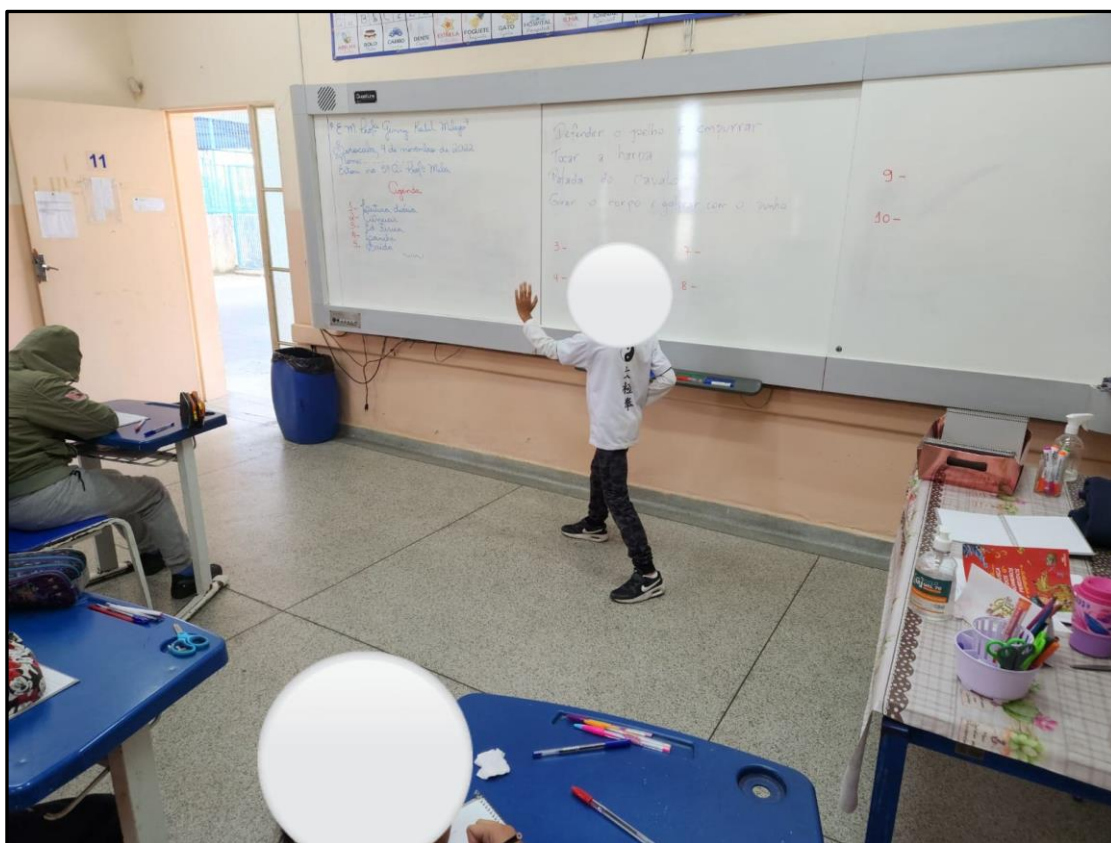
“Olá, eu acho interessante essa luta, eu participei em quase todas as aulas. Essa luta deixou mais calma, mais autocontrole, mas essa luta é muito importante para nosso dia” (estudante 21).

“Olá, professor! Eu estou gostando das aulas, e também gostei da camiseta! Ficou muito legal, eu acho bem difícil ainda a luta. Gostaria que depois que terminassem as aulas continuassem” (estudante 20).

“Olá, eu gostei da iniciativa que o professor teve de ensinar Tai Chi Chuan. E que essa luta contribui no meu dia, me ajuda a defender” (estudante 17).

“Olá, professor! Queria te parabenizar pelo Tai Chi Chuan, uma sugestão, você fazer rápido ‘realizar os movimentos de forma mais rápida’, eu aprendi a me defender e controlar minha força” (estudante 13).

Figura 20: Aula de Tai Chi Chuan (demonstração dos estudantes)



Fonte: Acervo do autor (2023).

É possível perceber nestas afirmações acima, a satisfação em aprender os movimentos do Tai Chi Chuan, estudantes apontam o que foi interessante e o que não foi legal a aprender, inclusive apresentam sugestões para o próximo momento, chegando a ter estudante que almejava por mais aulas após o encerramento da unidade didática.

4.4 Perspectivas diferentes dos estudantes

Alguns estudantes não gostaram da luta em si, contudo, gostaram de conhecer como era. Isso mostra a capacidade de refletir criticamente, mostrando que mesmo não fazendo parte do interesse de alguns estudantes, conhecer é um fator importante dentro do processo pedagógico. Vemos a seguir alguns comentários nesse sentido:

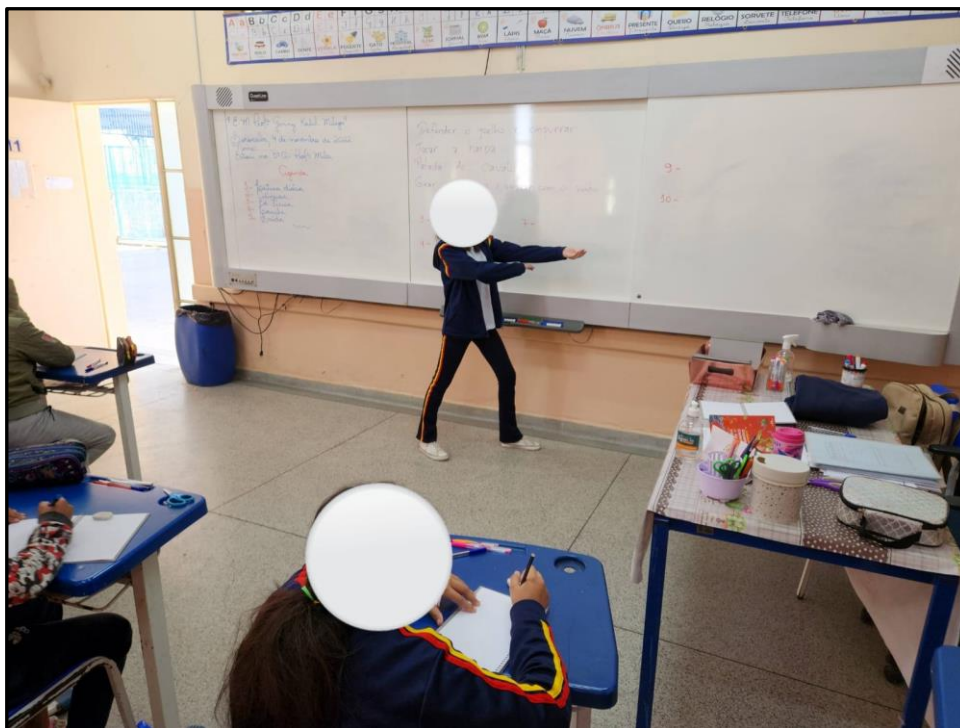
Olá, professor. Eu não curti muito a luta, mas a luta é legal. Eu gostaria que a gente fizesse mais rápido o movimento, é uma crítica parar de fazer devagar os movimentos. E a luta só me ajudou me controlar um pouco porque eu não sou paciente em casa, eu só finjo ser aqui na escola, mas não sou” (estudante 12).

Até o fato de não gostar da luta mostra uma capacidade reflexiva interessante, a ponto de se expressar abertamente e apontar sua opinião crítica.

Eu quero parabenizar essa luta. Eu gostei bastante da luta, assim, eu não gostei muito das aulas, mas achei legal conhecer essa luta, pois isso pode ajudar muito na raiva, paciência etc. Mas isso não me ajudou muito, só um pouquinho. Obrigada por fazer eu conhecer essa luta (estudante 11).

Nota-se nesses dois comentários acima que mesmo não gostando da luta, conhecer foi um aspecto positivo. Isso sugere a importância de apresentar variedade de manifestações da cultura corporal, para que cada estudante possa se apropriar à sua maneira do que é apresentado e possa fazer uma reflexão crítica a respeito.

Figura 21: Aula de Tai Chi Chuan (demonstração dos estudantes)



Fonte: Acervo do autor (2023).

Outros estudantes perceberam benefícios a mais, mostrando uma identificação com o Tai Chi Chuan.

“O Tai Chi Chuan me ajudou a controlar minha respiração, ter mais paciência etc.” (estudante 6).

“Eu gosto muito da sua aula. Acho bem legal a gente treinar isso ‘Tai Chi Chuan’, pois eu me sinto bem relaxada. Obrigada por ensinar essa luta pra gente” (estudante 7).

“O professor está mostrando a luta Tai Chi Chuan, os movimentos da luta são legais, a camiseta, o caderno achei muito bonito e quando eu faço o movimento sinto aquela energia no corpo” (estudante 14).

Aprendi com o Tai Chi Chuan a ter autocontrole. Usar a minha força e usar a força do oponente contra ele e focar na força. Saber controlar a raiva no treinamento com os amigos ou na luta e no Tai Chi ter calma e autocontrole por conta que eu não tinha (estudante 16).

“Acho as lutas muito legais, me ensina a me defender e a me acalmar. Obrigado por escolher a nossa sala para fazer este projeto tão incrível. É isso, tchau!” (estudante 24).

Estes comentários deixados pelos estudantes durante as aulas apresentam uma apropriação da unidade temática por parte da turma, essa proposta trouxe muitas reflexões em aula, apontando que o Tai Chi Chuan se mostra interessante como luta e possibilidade de conhecimento sobre lutas em uma escola. Outro sim, mostra uma possibilidade tangível e até indicado para estimular os estudantes a alcançar a sensação de calma e paciência com esta manifestação. Mesmo com estudantes que não gostem de luta, a introdução das aulas no cotidiano escolar pode contribuir para apropriação cultural.

Outro ponto importante a refletir neste sentido, ao contrário do que o senso comum apresenta que a luta na escola pode estimular a violência, a inclusão desta luta na escola não gerou aumento de violência. Pela introdução da prática corporal Tai Chi Chuan, as lutas ganham mais uma manifestação da cultura corporal a ser incluída no ambiente escolar, mostrando uma possibilidade interessante. Como foi possível perceber com as afirmações dos estudantes, o Tai Chi Chuan pode também estimular a calma e paciência dentro do ambiente escolar a quem pratica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo refletir e analisar como o saber fazer e o saber sobre o fazer podem influenciar os estudantes do 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental em uma unidade didática de Tai Chi Chuan, assim como perceber possíveis benefícios que esta prática corporal pode promover aos estudantes. Com essa análise buscou-se também contribuir para produção de conhecimentos sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento que podem ser introduzidos no ambiente escolar, neste caso com a implementação de uma Unidade Didática para o ensino do Tai Chi Chuan com o ciclo de ensino citado.

Foram realizadas algumas etapas metodológicas para alcançar esse objetivo e os resultados obtidos foram agrupados em duas categorias principais: 1) Saber sobre o fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan e 2) Saber fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan.

Os resultados que abordaram a categoria *Saber sobre o fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan* revelaram que, por mais que os estudantes desconhecem o Tai Chi Chuan e a lógica interna que o envolve, após um primeiro contato houve uma associação por parte dos estudantes desta prática corporal com o que configura uma luta. Isso ocorreu à medida que demonstrações foram apresentadas por meio de vídeos e aplicações apresentadas na aula inicial. Diálogos, orientações de pesquisas e esclarecimentos de dúvidas surgidas durante as aulas ocorridas no decorrer da unidade didática, possivelmente contribuíram para a conceitualização por parte de estudantes de significados e conceitos relacionados ao Tai Chi Chuan, estes estudantes alcançaram um conhecimento sobre características essenciais do Tai Chi Chuan, a ponto de conseguir diferenciá-lo de outras lutas ao assistir a demonstração de uma diversidade de lutas.

Em relação ao *Saber fazer dentro do universo do Tai Chi Chuan*, foi possível perceber que os estudantes alcançaram uma compreensão de como realizar movimentos do Tai Chi Chuan de forma autônoma, também foi perceptível que, de acordo com o tema da aula, surgiram dificuldades diferentes por parte dos estudantes, e nesse sentido a intervenção foi fundamental para auxiliar cada estudante diante de sua dificuldade em aprender a fazer cada ação corporal inerente a essa luta. Isso mostra a importância da observação durante a aula e dedicação do professor durante cada intervenção para auxiliar o estudante e atender a necessidade de cada um. Outro

ponto encontrado foi a surpresa dos estudantes ao se depararem com as aplicações possíveis em combate do Tai Chi Chuan e por alcançarem a compreensão suficiente para aplicar alguns desses movimentos durante as aulas.

O alcance encontrado pelo Tai Chi Chuan durante a implantação da unidade didática que deixou maior percepção por parte dos estudantes se relaciona ao bem-estar que promoveu, muitos estudantes apontaram que a prática do Tai Chi Chuan trouxe uma sensação de calma e tranquilidade durante as aulas, o que sugere uma contribuição além do saber sobre o fazer e o saber fazer, ou seja, houve uma contribuição sobre o sentir dos estudantes. Estas considerações apresentadas pelos estudantes sugerem que possivelmente a prática do Tai Chi Chuan auxilie na diminuição da ansiedade dos mesmos, para tanto, novas pesquisas com uma duração maior e com observações em mais pontos relevantes que somente o ambiente escolar são importantes e podem ampliar os resultados alcançados.

Um ponto digno de destaque é a forma que a Unidade Didática foi estruturada, com base na BNCC e a realidade das diretrizes regulamentares em que a rede municipal que abrange a escola faz parte. Cada aula tratou de o saber fazer ou saber sobre o fazer de forma específica na busca de atingir o seu objetivo, contudo, ficou claro durante cada aula que o ser humano não pode ser tratado como algo estático que não reflete sobre o que entra em contato. Essa percepção se mostra quando uma aula em que se almejava conhecer um determinado conceito “o saber sobre o fazer” não avançava conforme planejado, mas devido a dúvidas decorrentes dos estudantes a aula “seguia” para outra direção e acabava por tratar de ações corporais relacionadas ao “saber fazer”, o contrário também ocorreu quando uma aula se propunha atender a um ponto relacionado ao “saber fazer” e, por conta de apontamentos trazidos pelos estudantes, esta aula tomava um rumo direcionado ao saber sobre o fazer, o que mostrou que não é possível encapsular um conteúdo e o aplicar em uma proposta educacional, pois o estudante tem sua forma de perceber o que encontra em aula e isso precisa ser considerado pelo professor que almeja auxiliar o estudante em sua busca por conhecimento. Permitindo que o estudante seja mais que um banco que recebe as informações de forma passiva como nos aponta Freire (1987).

Almeja-se aqui que estas considerações possam contribuir com a formação de novos discursos relacionados às lutas em busca de novos conhecimentos, assim como suscitar reflexões sobre este conteúdo relacionado à cultura corporal de

movimento a ser compartilhado durante as aulas de Educação Física no âmbito do Ensino Fundamental. Quiçá possa trazer aportes para referenciar, auxiliar e entusiasmar, como ocorreu com este pesquisador ao lidar com outras produções, pesquisadores e pesquisadoras em busca de novas propostas de pesquisas e intervenções relacionadas à Educação Física no Ensino Fundamental assim como outros ciclos escolares, e mais oportunidades de aprendizados dentro de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sônia. **Chi-Kun (A respiração taoísta)**. São Paulo: Summus, 1984.

Batalha de Honra (Tai Ji: Zhang San Feng). Diretor Woo-Ping Yuen. Produtor Jet Li. Hong Kong: Estearn Production, 1993. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=tmUcjBV3bgM>. Acesso em maio 2022.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n.2, p. 39-53, jan. 2007. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/54/62>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BETTI, M. et al. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Semovimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Revista Movimento** v. 20, n. 4, p. 1631-1653, Porto Alegre, out./dez. de 2014. Disponível: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62577/1/2014_art_mbetti.pdf Acesso em: 12 mar. 2023.

BETTI, M. O que a semiótica inspira na Educação Física. **Revista Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**, Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BETTI, M.; ZULAINI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002. Disponível: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf Acesso em: 13 mar. 2023.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno Cedes, Campinas, ano 19, n. 48. p. 69-89, ago. 1999.

BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 7 (2) p. 62-68, 1986.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. Educação Física no ensino fundamental. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento** – Perspectivas atuais: Belo Horizonte, 2010.

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-edu-cacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 3 de maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular:** proposta preliminar. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Constituição nº 1, de 10 de novembro de 1937**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei federal nº 9.394, de dezembro de 1996**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei federal nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro 1969**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Lei federal nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6503.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Lei federal nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BOMFIM, et al. **Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais e meio ambiente e saúde**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, V.11, n.1, p.27-52, jan/abr de 2013.

BUENO, E. **Coleção Brasilis**. Rio Grande do Sul: Estação Brasil, 2018.

CANTANHEDE, P. P. F. L. **Lutas x artes marciais e currículo: combates e debates na BNCC**. Rio Claro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Disponível: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215941> Acesso em: 03 mar. 2023.

CAPARROZ, F. E. **Entre Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C. **Educação Física escolar: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: ed. Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. **Pelos meandros da Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

CASTELLANI FILHO, L. Os Impactos da Reforma Educacional na Educação Física Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. CBCE, v. 19, n.01, p. 20-33, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHADDAD, F. R. Análise crítica da elaboração da pedagogia e da orientação dos pcns. **Mimesis**, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015. Disponível: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf Acesso em: 03 abr. 2023.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CROMPTOM, P. **O Livro básico do Tai Chi**. São Paulo: Pensamento, 1994.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro**. In: CARVALHO, Yara M. de; RUBIO, Kátia (orgs.). Educação física e ciências humanas. São Paulo, Hucitec, p.27-38, 2001.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. A Avaliação da Educação Física na Escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. v. 6. Bloco 2. p. 127-141. 176p. (Curso de Pedagogia). ISBN 978-85-7983-235-2. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DARIDO, S. C. A Educação Física nos institutos federais: “o quê” e o “para quê” ensinar? **Revista Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-17, julho/dezembro, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72210/43846>. Acesso: Acesso em: 13 out. 2021.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: Conteúdos, duas Dimensões e Significados. **Conteúdos e didática de educação física** In: LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro São Paulo: Cultura Acadêmica, <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: ed. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos** / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

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

DE LAZZARI, F. **Tai Chi Chuan: saúde e equilíbrio**. 1 ed. Ribeirão Preto, 2007.

DEL-MASSO, M. C. S.; SANTOS, M. A. P.; COTTA, M. A.C. Instrumentos e técnicas de pesquisa. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 24 set. 2021.

DESPEUX, C. **Tai Chi Chuan (Arte marcial, técnica de longa vida)**. 7 ed. São Paulo: Pensamento, 2005.

ESPARTERO, J. **Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha** In: VILLAMÓN, M. (Org.). Introducción al judo. Barcelona: Hispano Europea, 1999.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/95771>>. Acesso: 30 dez. 2022.

FENSTERSEIFER, P. E. GONZALEZ, F. J. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Revista Motrivivência**. Ano XIX, Nº 28, p. 27-37, 2007.

FRANCO, M. A. S GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E.. **A pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Phorte, 2001.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T (2009) **Métodos de Pesquisa**. Porto alegre: UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 3 Ed. vol. 10. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOMES, M. S. P. et al. **Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais**. , Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 207-227, abril/junho de 2010. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9743> Acesso em: 21 out. 2022.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -

Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, N. C. et al. **O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental**: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar. *Motrivivência* Ano XXV, nº 41, p. 305-320 Dez./2013. Disponível: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n41p305>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. “Entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2010. Disponível em: http://www.unesc.net/portal/resources/files/354/entre_o_nao_mais_e_o_ainda_nao.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

GONZÁLEZ, F. J. **Trabalho e Educação: o papel da Educação Física na atualidade**. In: Seminário em epistemologia e educação física e seminário em formação de professores, 4., 2013. Santa Maria, Anais [...] Santa Maria, maio 2013.

OLIVEIRA, C. **Entendendo a medicina tradicional chinesa**. Instituto Confúcio, 02 fev. 2020. Disponível: <https://www.institutoconfucio.com.br/> Acesso em: 02 abr. 2023.

KIT, Wong Kiew. **O livro completo de Tai Chi Chuan**. 2 ed. São Paulo: Pensamento, 2003.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Se-movimentar**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **A teoria do ensino desenvolvimental e o planejamento de ensino**. Educativa, 2016.

LIAO, Waysun. **Clássicos do Tai Chi**. 2 ed. São Paulo: Pensamento, 2006

LIU, D. **Tai Chi Chuan e meditação**. 2 ed. São Paulo: Pensamento, 1990.

LIU, D. **Tai Chi Chuan e I Ching**. 4 ed. São Paulo: Pensamento, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, R. G. ; KERR, T. O. O ensino das lutas na educação física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Revista Motrivivência** v. 27, n. 45, p. 262-279, setembro/2015. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p262>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, M. de; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 123-148, abr/jun de 2013. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/34213> Acesso em: 12 jan. 2023.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, Cortez 1997.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. In: Novas contradições e desafios do século XXI. João Paulo S. Medina; Edson Marcelo Hungaro, Rogério dos Anjos, Valter Bracht (Col.), 26 ed. Campinas, SP: ed. Papirus, 2013.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, D. L. et al. O ensino de lutas na Educação Física escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 22: 51677, 2019. Disponível: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51677> Acesso em: 13 jan. 2023.

NASCIMENTO, P. R. B. Organização e Trato Pedagógico do Conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar. **Revista Motrivivência** Ano XX, Nº 31, P. 36-49 Dez./2008. Disponível: <https://ufsc.br>·<https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 22 dez. 2022.

NEIRA, M. G. et al. A primeira e a segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807> Acesso em: 21 mar. 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Anais. Goiânia, 2017.

PARRY, Robert. **Manual de Tai Chi**. Lisboa: Estampa, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 1999.

ROCHA, R. L. F.; DAOLIO, J. **A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014. Disponível: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/27458> Acesso em: 11 fev. 2023.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. **Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

RUFINO, L. G. B. DARIDO, S. C. **Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações**. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/45899>. Acesso em: 11 nov. 2022.

RUFINO, L. G. B. DARIDO, S. C. **A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física Escolar: necessidade ou tradição?** Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 117, set./dez. 2011. Disponível: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/12202/10139>. Acesso em: 01 jan. 2023.

RUFINO, L. G. B. DARIDO, S. C. **O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas**. Rev. Educ. Fís./UEM, v. 26, n. 4, p. 505-518, 4. trim. 2015. Disponível: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/26441>. Acesso em: 18 dez. 2022.

RUFINO, L. G. B. **A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica (trabalho de conclusão de curso)**. Rio Claro, 2010. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/120899> Acesso em: 16 dez. 2022.

SAID, E. W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SÃO PAULO (Município). **Instrução normativa secretaria municipal de educação - sme nº 54 de 13 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2022, e dá outras providências. Disponível: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-54-de-13-de-dezembro-de-2021>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Qual a diferença entre sars-cov-2 e covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?** Instituto Butantan. Governo do Estado de São Paulo. Disponível: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalen>

cia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade. Acesso em: 08 ago.2023.

SEVERINO, Roque Enrique. **Tai Chi Chuan (por uma vida longa e saudável)**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1994.

SILVA, C. G. L. S. **Corpo, movimento e aprendizagem na psicocinética de Jean LeBoulch**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SO, M. R.; BETTI, M. **Lutas na Educação Física escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 178, Marzo de 2013. Disponível: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 10 out 2022.

SPINOZA, Baruch de. **Tratado político**. Madrid: Alianza Editorial, 2004..

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso: 04 fev. 2022.

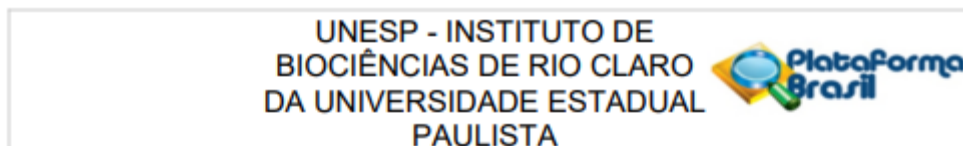
WANG, S.; LU, Y. **Dicionário conciso chinês-português**. Shangai: Universidade de estudos internacionais de Shangai, 1997.

WU, J. C. **Tai Chi Chuan: a alquimia do movimento**. Rio de Janeiro: 4 ed, Mauad, 1998.

WILHELM, Richard. **I Ching (o livro das mutações)**. 14 ed. São Paulo: Pensamento, 1992.]

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 5.708.934

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"O CEP referencia o parecer preliminar emitido pelo parecerista:

Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1898268.pdf	17/09/2022 12:08:07		Aceito
Outros	2022_Carta_Resposta_Gescian_de_Melo_Araujo_CEP_3.pdf	17/09/2022 12:07:41	GESCIAN DE MELO ARAUJO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Projeto_de_Pesquisa_Gescian_de_Melo_Araujo.jpg	17/09/2022 12:06:37	GESCIAN DE MELO ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_FINAL_setembro_2022.pdf	17/09/2022 12:05:53	GESCIAN DE MELO ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_FINAL_setembro_2022.pdf	17/09/2022 12:05:36	GESCIAN DE MELO ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2022_Projeto_Gescian_de_Melo_Araujo_CEP.pdf	17/09/2022 12:04:59	GESCIAN DE MELO ARAUJO	Aceito
Declaração de concordância	Professor_Gescian_de_Melo_Araujo_Autorizado_CEP.pdf	17/06/2022 11:54:22	GESCIAN DE MELO ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_Rosto_Gescian_de_Melo_Araujo.pdf	12/03/2022 15:01:57	GESCIAN DE MELO ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 19 de Outubro de 2022

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16) PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Seu(Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa de mestrado intitulada “TAI CHI CHUAN: saber fazer e saber sobre o fazer junto a estudantes do 5º ano do ensino fundamental” que será desenvolvida pelo professor Gescian de Melo Araújo, RG 28.367.798-3, discente do ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob a orientação da Profa. Doutora Maria Candida Soares Del-Masso, docente e pesquisadora junto ao Instituto de Educação e Pesquisas em Práticas Pedagógicas-IEP3/UNESP e Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF.

O estudo visa construir uma unidade didática (sequência de aulas) do ensino do Tai Chi Chuan nos anos finais do Ensino Fundamental I, aplicar e avaliar o plano de intervenção proposto com uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Sorocaba, SP. O estudo será realizado com a utilização de papéis Kraft, cartolina, giz colorido, fitas adesivas, gravador de áudio (entrevistas) e câmera fotográfica para obtermos materiais para posterior análise da realização do conteúdo da unidade didática. As atividades ocorrerão durante o terceiro e o quarto bimestre letivo de 2022. As entrevistas e questionários terão por objetivo coletar informações sobre o conhecimento de cada estudante sobre o tema da pesquisa, no início da pesquisa com caráter diagnóstico e ao término do processo para fins de análise do que foi compreendido durante o andamento da pesquisa, outras coletas por meio de entrevistas ocorrerão no decorrer das aulas para servirem de norteadores do aprendizado.

Esta pesquisa irá levar em conta as individualidades e necessidades de cada estudante durante as aulas, respeitando possíveis dificuldades em realizar a aula, ou mesmo em se expor durante a aula. Cada análise e avaliação realizada será explicada ao grupo participante para que alguém possa se opor caso se sinta constrangido.

Os riscos são: divergências entre o material analisado e as novas propostas do pesquisador, uma vez que pode ser apresentado um ensino diferente do que apresentado pelo currículo oficial, não em relação aos princípios norteadores e

fundamentos, contudo, no que tange a temas/conteúdos e bimestres que serão aplicados. Outro sim, constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo, inibição por receio de ser julgado, ao ser observado, responder algum questionamento feito pelo professor ou em situações de conversa, debate e interação nas aulas. Os métodos, técnicas e ações utilizados pelo pesquisador para evitar o surgimento do que foi apresentado anteriormente no decorrer da pesquisa serão inserções de conteúdos e temas não realizados em período do estudo no bimestre posterior, assim como o compromisso em realizar situações de aprendizagem que aprofundem a experiência educativa e estejam alinhadas aos processos de humanização e socialização, bem como, a realização da observação participante como instrumento articulado a aula sem qualquer identificação, coleta de dados ou informação específica referente aos alunos, apenas utilizando um roteiro de observação planejado para verificação de aprendizagem, avanços e retrocessos frente a metodologia e conceitos aplicados. Respeitando assim, eventuais solicitações do participante para que não se realize, por se julgar exposto a observação e registro, como também, o pesquisador se dispõe a esclarecer, a qualquer momento, o que está observando em determinada ação, que fará com tal informação e qualquer outra dúvida que possa surgir em relação à pesquisa. Todo conteúdo produzido servirá exclusivamente para a pesquisa e nenhum estudante será exposto ou exposta em momento algum da pesquisa ou pós-pesquisa. Ademais as ações relacionadas à pesquisa não irão gerar nenhuma condição para alcançar notas ou menções, nem mesmo diminuir possíveis notas que serão solicitadas pela escola para avanço escolar. Assim, nenhuma pessoa participante será obrigada a participar ou continuar participando caso não queira mais participar da pesquisa.

Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição (escola), para esclarecimentos de qualquer dúvida relacionada a pesquisa e o que for coletado, assim como o que deve ou não ser retirado da pesquisa. Seu(Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas mantendo total anonimato acerca das pessoas e instituição envolvidas.

Caso o(a) Sr.(a) aceite a participação do(a) seu(sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade, nesta pesquisa, peço seu consentimento para o uso dos materiais coletados para fins de pesquisa. Cabe ressaltar que os áudios e imagens gerados na realização das aulas de seu(sua) filho(a) não serão divulgados publicamente em hipótese alguma, servindo exclusivamente como apoio para a construção do conteúdo de pesquisa.

Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Seu(sua) filho(a) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Basta para tanto, a comunicação direta na unidade escolar com o professor, solicitando as devidas retificações relacionadas às aulas ou declínio da participação da pesquisa. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação.

Cabe lembrar que cada dado coletado será utilizado para fins de pesquisa, e este documento permite a utilização desses dados a serem coletados. Se não houver consentimento para a participação na pesquisa, o estudante participará da aula normalmente e informações relativas à sua participação não serão consideradas como dados para a pesquisa. A participação na aula é direito de cada estudante e por isso não será excluído do grupo de forma alguma.

Você e seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações e subsídios para inovação metodológica no trabalho em Educação Física Escolar.

Diante das explicações, se você concorda que seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Sorocaba, _____ de _____ de 20____.

Pesquisador Responsável

Assinatura do (a) Representante legal

Título do Projeto: "TAI CHI CHUAN: saber fazer e saber sobre o fazer junto a estudantes do 5º ano do ensino fundamental".

Pesquisador Responsável: Gescian de Melo Araújo.

Cargo/função: Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional - ProEF

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Avenida 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP

Dados para Contato: (11) 98757-8573 e-mail: gescian.araujo@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del – Masso

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Departamento de Educação

Cargo/Função: Docente e Pesquisadora – IEP3/UNESP e Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Endereço: Rua Dom Luís Lasanha, 400. CEP.: 04266-030 – São Paulo – SP

Dados para contato: (11) 2066-5817 e-mail: del.massos@unesp.br

Dados do responsável ou representante legal do participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Número do parecer: _____

**APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)
ESTUDANTE**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa de mestrado intitulada “TAI CHI CHUAN: saber fazer e saber sobre o fazer junto a estudantes do 5º ano do ensino fundamental” que será desenvolvida pelo professor Gescian de Melo Araújo, RG 28.367.798-3, discente do ProEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob a orientação da Profa. Doutora Maria Candida Soares Del-Masso, docente e pesquisadora junto ao Instituto de Educação e Pesquisas em Práticas Pedagógicas- IEP3/UNESP e Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF.

O estudo visa construir uma unidade didática (sequência de aulas) do ensino do Tai Chi Chuan nos anos finais do Ensino Fundamental I, aplicar e avaliar o plano de intervenção proposto com uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Sorocaba, SP. O estudo será realizado com a utilização de papéis Kraft, cartolina, giz colorido, fitas adesivas, gravador de áudio (entrevista) e câmera fotográfica para obtermos materiais para posterior análise da realização do conteúdo da unidade didática. As atividades ocorrerão durante o terceiro e o quarto bimestre letivo de 2022. As entrevistas e questionários terão por objetivo coletar informações sobre o conhecimento de cada estudante sobre o tema da pesquisa, no início da pesquisa com caráter diagnóstico e ao término do processo para fins de análise do que foi compreendido durante o andamento da pesquisa, outras coletas por meio de entrevistas ocorrerão no decorrer das aulas para servirem de norteadores do aprendizado.

Esta pesquisa irá levar em conta a sua individualidade e necessidade durante as aulas, respeitando possíveis dificuldades em realizar a aula, ou mesmo em se expor durante a aula. Cada análise e avaliação realizada será explicada a ti para que você possa se opor caso se sinta constrangido.

Os riscos são: divergências entre o material analisado e as novas propostas do pesquisador, uma vez que pode ser apresentado um ensino diferente do que apresentado pelo currículo oficial, não em relação aos princípios norteadores e fundamentos, contudo, no que tange a temas/conteúdos e bimestres que serão aplicados. Também constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo,

inibição por receio de ser julgado, ao ser observado, responder algum questionamento feito pelo professor ou em situações de conversa, debate e interação nas aulas. Os métodos, técnicas e ações utilizados pelo pesquisador para evitar o surgimento do que foi apresentado anteriormente no decorrer da pesquisa serão inserções de conteúdos e temas não realizados em período do estudo no bimestre posterior, assim como o compromisso em realizar situações de aprendizagem que aprofundem a experiência educativa e estejam alinhadas aos processos de humanização e socialização, bem como, a realização da observação participante como instrumento articulado a aula sem qualquer identificação, coleta de dados ou informação específica referente aos alunos, apenas utilizando um roteiro de observação planejado para verificação de aprendizagem, avanços e retrocessos frente a metodologia e conceitos aplicados. Respeitando assim, eventuais solicitações do participante para que não se realize, por se julgar exposto a observação e registro, como também, o pesquisador se dispõe a esclarecer, a qualquer momento, o que está observando em determinada ação, que fará com tal informação e qualquer outra dúvida que possa surgir em relação à pesquisa. Todo conteúdo produzido servirá exclusivamente para a pesquisa e nenhum estudante será exposto ou exposta em momento algum da pesquisa ou pós-pesquisa. Ademais as ações relacionadas à pesquisa não irão gerar nenhuma condição para alcançar notas ou menções, nem mesmo diminuir possíveis notas que serão solicitadas pela escola para avanço escolar. Assim, nenhuma pessoa participante será obrigada a participar ou continuar participando caso não queira mais participar da pesquisa.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição (escola), para esclarecimentos de qualquer dúvida relacionada a pesquisa e o que for coletado, assim como o que deve ou não ser retirado da pesquisa.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações e subsídios para inovação metodológica no trabalho em Educação Física Escolar.

Sorocaba, _____ de _____ de 20____.

Pesquisador Responsável

Assinatura do (a) participante

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “TAI CHI CHUAN: saber fazer e saber sobre o fazer junto a estudantes do 5º ano do ensino fundamental”.

Pesquisador Responsável: Gescian de Melo Araújo.

Cargo/função: Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional - ProEF

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Avenida 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP

Dados para Contato: (11) 98757-8573 e-mail: gescian.araujo@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del – Masso

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Departamento de Educação

Cargo/Função: Docente e Pesquisadora – IEP3/UNESP e Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Endereço: Rua Dom Luís Lasanha, 400. CEP.: 04266-030 – São Paulo – SP

Dados para contato: (11) 2066-5826 e-mail: del.masso@unesp.br

Dados do(a) participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Número do parecer: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

1 – O que são lutas em sua opinião?
2 – Uma luta serve para quê?
3 – Por que seria importante aprender sobre lutas?
4 – É possível lutar sem ser ensinado, ou seja, sem orientação?
5 – Qual a diferença entre luta e briga?
6 – Cite alguma luta que já tenha tido contato:
7 – Em nosso país existe alguma luta? Se sim, qual luta seria?
8 – Em sua família alguém já praticou ou pratica alguma luta?
9 – Explique o que você acha que seria o Tai Chi Chuan?
10 – Que tipo de luta seria o Tai Chi Chuan?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

POSSÍVEIS QUESTÕES A SEREM TRATADAS NA ENTREVISTA:
Momento 1 1- Você conhece a manifestação da cultura corporal “atividade que vamos entrar em contato a partir da próxima aula”? (Antes da unidade didática) 2 - Já ouviu em algum meio de comunicação (rádio, televisão, internet e afins) falar sobre esta manifestação da cultura corporal? (Antes da unidade didática) 3 - Você consegue explicar o que vem a ser esta manifestação da cultura corporal? (Antes da unidade didática) 4 - Você saberia realizar algum movimento corporal que esteja relacionado à esta manifestação da cultura corporal? (Antes da unidade didática) 5 - Você já viu a realização desta manifestação da cultura corporal em seu bairro? (Antes da unidade didática) Momento 2 1- Agora você conhece a manifestação da cultura corporal que tratamos na unidade didática? (Após a unidade didática) 3 – Agora consegue explicar o que vem a ser esta manifestação da cultura corporal? (Após a unidade didática) 4 – Você consegue realizar algum movimento corporal que esteja relacionado à esta manifestação da cultura corporal? (Após a unidade didática) 5 – Seria possível a realização desta manifestação da cultura corporal e seu bairro? Como você acha que poderia ajudar para ser realizado em sua comunidade? (Após a unidade didática)

APÊNDICE E – DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO	
UNIDADE TEMÁTICA:	DATA:
Objetivo específico:	Foi alcançado; Não foi alcançado; Imprevistos;
Proposta de conteúdo:	Atividades propostas; Realização de adaptações; Intervenções realizadas;
Participação efetiva dos estudantes	Quantidade de alunos e alunas participantes; Dificuldades encontradas durante a aula;
Argumentação dos estudantes	Como foi a aula (interessante, enfadonha, difícil, fácil); A aula trouxe algum aprendizado novo;
Recursos materiais	Materiais pequenos Materiais médios Materiais grandes
Observações	Situações que fugiram do controle (ausência de espaço, mudança climática, adaptações)

APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 – Como foi o envolvimento dos estudantes?
2 – Os estudantes conseguiram compreender o foco e a proposta da atividade?
3 – A forma de apresentar o conteúdo foi clara para este grupo de alunos?
4 – O que conseguiram fazer e perceber?
5 – Quais as dúvidas e dificuldades mais recorrentes?
6 – Que coisas chegaram a descobrir e a fazer que não estavam previstas?
7 – De que forma se relacionaram o fazer e o saber sobre o fazer?
8 – Houve dificuldade com relação ao fazer?
9 – Houve dificuldade em relação ao saber sobre o fazer?
10 – Quais observações foram realizadas pelos estudantes?

APÊNDICE G - UNIDADE DIDÁTICA

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 1
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan. Conceitual (saber sobre o fazer) – conhecer a expressão Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – pesquisar sobre o que vem a ser o Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – saber explicar o que é o Tai Chi Chuan em linhas gerais.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que argumenta sobre o que é o Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar a pesquisa proposta; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue apresentar movimentos que se relacionam com o Tai Chi Chuan.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Roda de conversa sobre o que seria o Tai Chi Chuan para cada aluno e aluna; Orientação sobre pesquisa relacionada ao Tai Chi Chuan.	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 2
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan. Conceitual (saber sobre o fazer) – compreender o que significa a expressão Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – conhecer os primeiros movimentos (katis) do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – perceber a cadência lenta dos movimentos do Tai Chi Chuan.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que argumenta o significado do Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos dentro da aula; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Filme – batalha de honra (trechos); Introdução ao movimento de avanço e recuo; Introdução aos movimentos do Tai Chi Chuan.	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 3
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – compreender o movimento de mmii – “cheio e vazio”; Procedimental (saber fazer) – conseguir realizar a distinção entre o passo cheio e vazio; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – perceber a importância da movimentação lenta dentro do Tai Chi Chuan.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que explica como é a diferença do passo cheio e vazio; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos dentro da aula; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Filme – o homem do tai chi (trechos); Introdução ao movimento dos passos cheio e vazio; Introdução aos movimentos do Tai Chi Chuan (kati).	
Observações: Passo cheio e passo vazio se caracterizam pela alternância do peso corporal, ora em um membro ora em outro membro (60% e 40%).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 4
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – compreender o movimento do passo do “arqueiro”; Procedimental (saber fazer) – conseguir realizar a distinção entre o passo cheio e vazio em alternância do passo do arqueiro; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – perceber a importância da alternância de peso corporal durante a movimentação do Tai Chi Chuan.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que explica como é a diferença do passo cheio e vazio e passo do arqueiro; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos dentro da aula; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Introdução ao movimento do passo do arqueiro; Introdução aos movimentos do Tai Chi Chuan (kati).	
Observações: O passo do arqueiro caracteriza-se pela alternância do peso corporal entre os membros inferiores (70% e 30%).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 5
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conhecer os movimentos (preparação, abertura e mãos de nuvens e chicote simples); Procedimental (saber fazer) – realizar os movimentos (preparação, abertura e mãos de nuvens e chicote simples); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – compreender como realizar os movimentos (preparação, abertura e mãos de nuvens e chicote simples).	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que explica como são os movimentos (preparação, abertura e mãos de nuvens e chicote simples); Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos (preparação, abertura e mãos de nuvens e chicote simples); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Introdução aos movimentos (kati - preparação, abertura e mãos de nuvens); noções sobre a história do Tai Chi Chuan (criação do Tai Chi Chuan).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 6
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conhecer os movimentos (punho embaixo do cotovelo, garça branca eleva as asas, defender o joelho esquerdo e avançar); Procedimental (saber fazer) – realizar os movimentos (punho embaixo do cotovelo, garça branca eleva as asas, defender o joelho esquerdo e avançar); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – compreender como realizar os movimentos (punho embaixo do cotovelo, garça branca eleva as asas, defender o joelho esquerdo e avançar).	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que explica como são os movimentos (movimentos (punho embaixo do cotovelo, garça branca eleva as asas, defender o joelho esquerdo e avançar); Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos (punho embaixo do cotovelo, garça branca eleva as asas, defender o joelho esquerdo e avançar); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Introdução aos movimentos (kati - movimentos punho embaixo do cotovelo, garça branca eleva as asas, defender o joelho esquerdo e avançar); noções sobre a história do Tai Chi Chuan (yin e yang).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 7
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conhecer os movimentos (tocar a harpa, patada do cavalo e avançar com a mão esquerda); Procedimental (saber fazer) – realizar os movimentos (tocar a harpa, patada do cavalo); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – compreender como realizar os movimentos (tocar a harpa, patada do cavalo).	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que explica como são os movimentos (tocar a harpa, patada do cavalo e avançar com a mão esquerda); Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos (tocar a harpa, patada do cavalo); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Introdução aos movimentos (kati - tocar a harpa, patada do cavalo e avançar com a mão esquerda); Noções sobre a história do Tai Chi Chuan (a lenda de Aang).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 8
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conhecer os movimentos (girar o corpo e bater com o punho, avançar o passo bloquear e socar); Procedimental (saber fazer) – realizar os movimentos (girar o corpo e bater com o punho, avançar o passo bloquear e socar); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – compreender como realizar os movimentos (girar o corpo e bater com o punho, avançar o passo bloquear e socar).	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que explica como são os movimentos conhecer os movimentos (girar o corpo e bater com o punho, avançar o passo bloquear e socar); Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos (girar o corpo e bater com o punho, avançar o passo bloquear e socar); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Introdução aos movimentos (girar o corpo e bater com o punho, avançar o passo bloquear e socar); Construir bonecos de massa de modelar realizando os movimentos Tai Chi Chuan.	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 9
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conhecer o movimento (acariciar a cauda do pássaro); Procedimental (saber fazer) – realizar o movimento (acariciar a cauda do pássaro); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – compreender como realizar o movimento (acariciar a cauda do pássaro).	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que explica como são o movimento (acariciar a cauda do pássaro); Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar o movimento (acariciar a cauda do pássaro); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Introdução ao movimento (acariciar a cauda do pássaro); Aplicação dos movimentos já aprendidos em duplas (tue shou – empurrar as mãos).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 10
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conhecer os movimentos (mãos cruzadas e fechamento); Procedimental (saber fazer) – realizar os movimentos (mãos cruzadas e fechamento); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – compreender como realizar os movimentos (mãos cruzadas e fechamento).	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que explica como são os movimentos (mãos cruzadas e fechamento); Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos (mãos cruzadas e fechamento); Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar os movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem Diário de Campo; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Introdução aos movimentos (mãos cruzadas e fechamento); Aplicação dos movimentos em duplas (tue shou – empurrar as mãos).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 11
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conseguir explicar como é realizado a movimentação do Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – realizar desenho esquemático sobre as posições do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – aplicar a função dos movimentos dentro do combate durante a aula.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que consegue explicar como são os movimentos (mãos cruzadas e fechamento); Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar o desenho sobre os movimentos do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar a aplicação dos movimentos de forma lenta e fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Desenhar os movimentos do Tai Chi Chuan com base em um modelo vivo (cada aluno/aluna fará uma posição do Tai Chi Chuan, demais alunos e alunas irão desenhar a postura). Aplicação dos movimentos em duplas (tue shou – empurrar as mãos).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 12
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conseguir explicar como é realizado a movimentação do Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – realizar desenho esquemático sobre as posições do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – aplicar a função dos movimentos dentro do combate durante a aula.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que consegue explicar como são os movimentos; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que conseguem realizar o desenho sobre os movimentos do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que conseguem realizar a aplicação dos movimentos de forma fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Desenhar os movimentos do Tai Chi Chuan com base em um modelo vivo (cada aluno/aluna fará uma posição do Tai Chi Chuan, demais alunos e alunas irão desenhar a postura). Aplicação dos movimentos em duplas (tue shou – empurrar as mãos). Apresentação dos 10 princípios do Tai Chi Chuan criados por Yang Cheng Fu.	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 13
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conseguir explicar como é realizada a movimentação do Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – realizar desenho esquemático sobre as posições do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – aplicar a função dos movimentos dentro do combate durante a aula.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que consegue explicar como são os movimentos; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar o desenho sobre os movimentos do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar a aplicação dos movimentos de forma fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Desenhar os movimentos do Tai Chi Chuan com base em um modelo vivo (cada aluno/aluna fará uma posição do Tai Chi Chuan, demais alunos e alunas irão desenhar a postura). Aplicação dos movimentos em duplas (tue shou – empurrar as mãos). Apresentação dos 10 princípios do Tai Chi Chuan criados por Yang Cheng Fu.	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 14
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conseguir explicar como é realizada a movimentação do Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – realizar desenho esquemático sobre as posições do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – aplicar a função dos movimentos dentro do combate durante a aula.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que consegue explicar como são os movimentos; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar o desenho sobre os movimentos do Tai Chi Chuan; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar a aplicação dos movimentos de forma fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Desenhar os movimentos do Tai Chi Chuan com base em um modelo vivo (cada aluno/aluna fará uma posição do Tai Chi Chuan, demais alunos e alunas irão desenhar a postura). Aplicação dos movimentos em duplas (tue shou – empurrar as mãos). Apresentação dos 10 princípios do Tai Chi Chuan criados por Yang Cheng Fu.	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 15
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conseguir explicar como é realizada a movimentação do Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – realizar movimentações do Tai Chi Chuan de forma autônoma; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – aplicar a função dos movimentos dentro do combate durante a aula.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que consegue explicar como são os movimentos; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos do Tai Chi Chuan de forma autônoma; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar a aplicação dos movimentos de forma fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Vivência de uma aula dentro dos moldes tradicionais, simulando um parque chinês. Aplicação dos movimentos em duplas (tue shou – empurrar as mãos).	

Unidade didática	
Tema: lutas (Tai Chi Chuan)	Componente curricular: Ed. Física
Turma: 5º ano	Aula: 16
Objetivo geral: se apropriar de manifestações da cultura corporal abordadas neste ano letivo. Compreender as linguagens corporais que envolvem as ações motoras apresentadas dentro das aulas.	
Objetivos: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan e suas posturas. Conceitual (saber sobre o fazer) – conseguir explicar como é realizada a movimentação do Tai Chi Chuan; Procedimental (saber fazer) – realizar movimentações do Tai Chi Chuan de forma autônoma; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – aplicar a função dos movimentos dentro do combate durante a aula.	
Indicadores de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – quantidade de alunos que consegue explicar como são os movimentos; Procedimental (saber fazer) – número de estudantes que consegue realizar os movimentos do Tai Chi Chuan de forma autônoma; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – quantidade de estudantes que consegue realizar a aplicação dos movimentos de forma fluída.	
Instrumentos de avaliação: Conceitual (saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo); Procedimental (saber fazer) – listagem; Atitudinal (saber fazer e saber sobre o fazer) – relatório (Diário de Campo).	
Estratégias: Vivência de uma aula dentro dos moldes tradicionais, simulando um parque chinês. Produção de texto com conclusões por parte dos alunos sobre o Tai Chi Chuan.	

APÊNDICE H - PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional derivado da pesquisa e parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar, é um Caderno Didático destinado aos docentes que atuam no Ensino Fundamental, também poderá auxiliar outros pesquisadores que atuam no Ensino Médio e demais ciclos da Educação Básica. Este instrumento almeja contribuir para o ensino e aprendizagem de Tai Chi Chuan em diferentes ambientes educacionais.

**TAI CHI CHUAN: SABER FAZER E
SABER SOBRE O FAZER COM
ESTUDANTES DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



**GESCIAN DE MELO ARAUJO
MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO**

GESCLAN DE MELO ARAUJO
MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO

**TAI CHI CHUAN: SABER FAZER E
SABER SOBRE O FAZER COM
ESTUDANTES DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



Araujo, Gescian de Melo
A663t Tai chi chuan [recurso eletrônico] : saber fazer e saber
sobre o fazer com estudantes do 5º ano do ensino fundamental
/ Gescian de Melo Araujo, Maria Candida Soares Del-Masso.
- Rio Claro, 2023
29 p. : il., figs., fots.

Caderno didático - Produto educacional que acompanha a
dissertação do Programa de Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade
Estadual Paulista (Unesp) – Instituto de Biociências, Rio
Claro

1. Educação física escolar. 2. Cultura corporal. 3. Luta.
4. Vivência. I. Del-Masso, Maria Candida Soares. II. Título.

796.8155

Ficha catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Câmpus de Rio Claro/SP - Ana Paula Santulo Custódio de Medeiros – CRB: 8/7336

ARAUJO, Gescian de Melo. **Tai Chi Chuan**: saber fazer e saber sobre o fazer com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2023. 171 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – [Instituto de Biociências], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2023.

REALIZAÇÃO

UNESP Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências - Núcleo Unesp - Rio Claro - Câmpus
Rio Claro, SP

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional - ProEF
Coordenação de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional - ProEF
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - CAPES



SUPERVISÃO GERAL

Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

ELABORAÇÃO

Gescian de Melo Araujo

PROJETO GRÁFICO

Gescian de Melo Araujo

IMAGENS

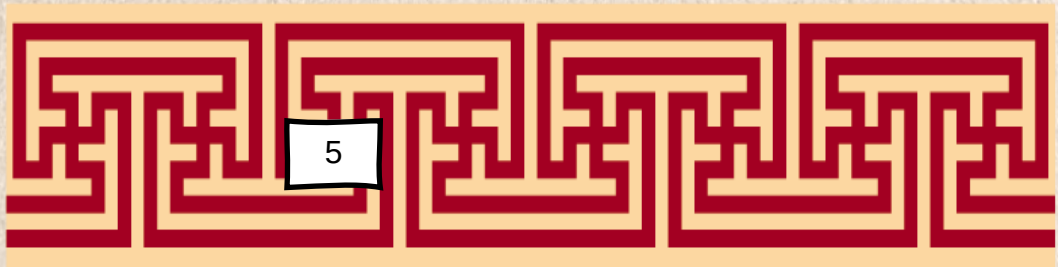
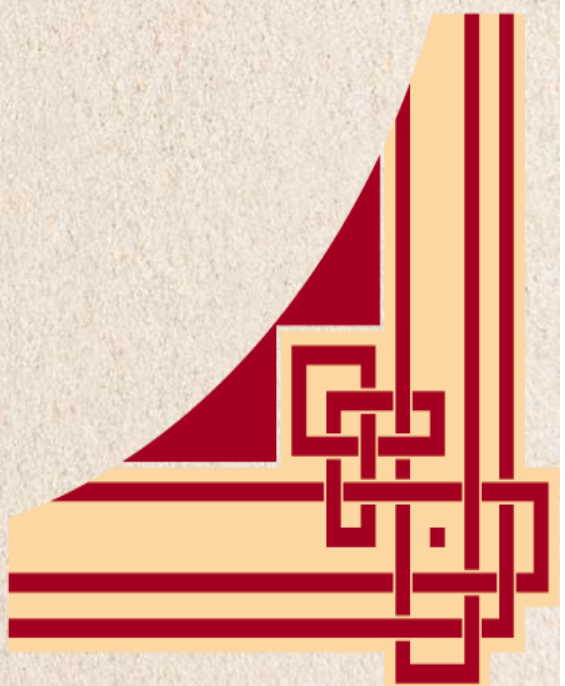
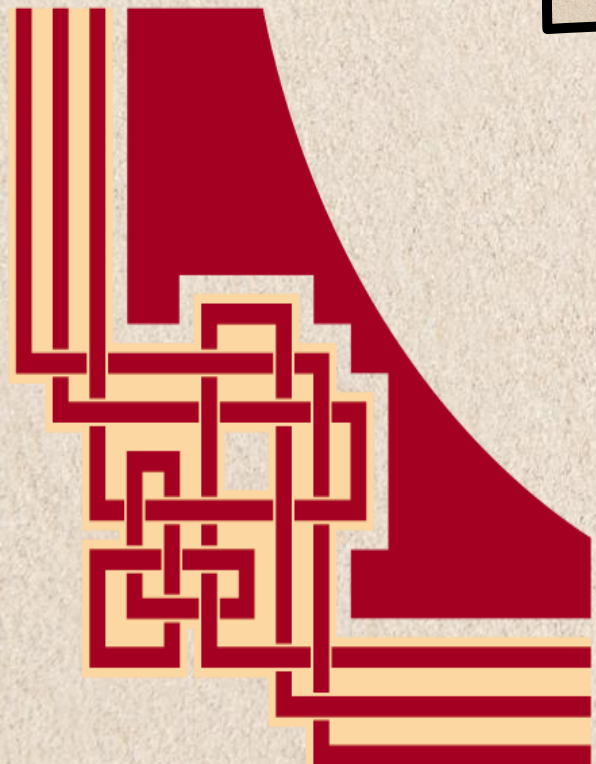
Fotos extraídas da prática pedagógica do professor
pesquisador, autorizadas mediante Convênio entre a Unidade
Escolar e a Secretaria Municipal de Educação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
UNIDADE DIDÁTICA DE TAI CHI CHUAN.....	8
VAMOS CONHECER MAIS SOBRE O TAI CHI CHUAN?.....	25
REFERÊNCIAS.....	27



APRESENTAÇÃO



Este Material Didático foi elaborado como Produto Educacional, parte integrante de uma dissertação do Programa Profissional de Mestrado Profissional de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Ele é resultado da pesquisa intitulada: “TAI CHI CHUAN: SABER FAZER E SABER SOBRE O FAZER COM ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, cujo objetivo foi analisar a implementação de uma Unidade Didática para o ensino do Tai Chi Chuan nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, e tem como público-alvo os docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica, busca-se também servir de apoio e reflexão para outros profissionais que atuam dentro do ambiente escolar em outras etapas como o Ensino Médio.

A Educação Física escolar se ocupa do estudo dos conteúdos da cultura corporal de movimento humano, ou seja, estuda as manifestações corporais que são produzidas ao longo do tempo pelo ser humano, nesse sentido a Educação Física escolar se apresenta como componente curricular obrigatório dentro da escola, apoiado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

A compreensão sobre a cultura corporal de movimento, conteúdo este que a Educação Física escolar organiza, se apropria e sistematiza dentro da escola, é fundamental para que o ser humano possa compreender a sua relação e de sua cultura com as práticas corporais que foram criadas ao longo do tempo histórico. Nesse ponto, as Lutas estão entre as manifestações mais antigas já criadas pelo ser humano, seja como defesa ou ritual. Constituem-se em um dos temas muito relevantes, dado

que a riqueza produzida em uma comunidade reflete sua forma de se expressar e se relacionar corporalmente com cada integrante. Esse aspecto contribui para que o aprendizado de uma Luta possa ser um ponto de entrada e aprofundamento sobre uma cultura, já que as manifestações corporais são a materialização da simbologia existente em um povo (Daólio, 1995).

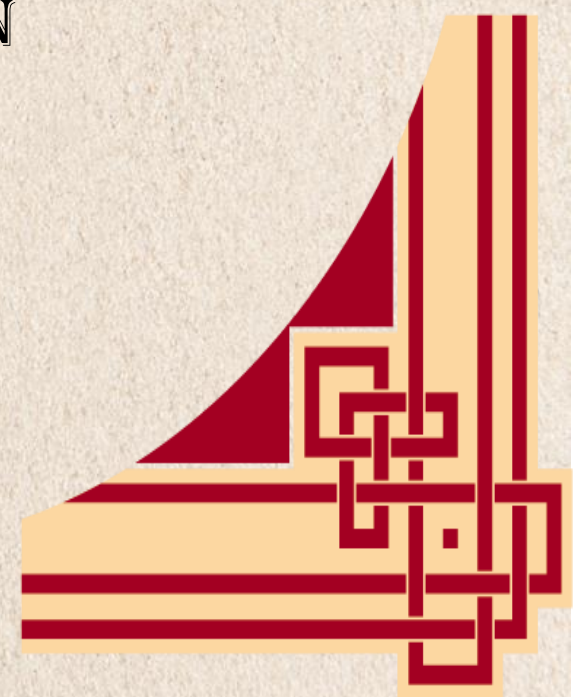
Na ânsia de promover uma proposta pedagógica que em seu cerne contribua para a formação e desenvolvimento dos estudantes, permitindo experimentação, vivências e a apropriação de conteúdos relacionados com as Lutas, em especial o Tai Chi Chuan, uma luta surgida no século XIII na China e hoje tida como uma prática corporal que goza do prestígio de auxiliar seus praticantes a “estarem mais presentes” em cada momento de sua vida, esse material foi projetado.

Almeja-se que esse produto educacional possa auxiliar a prática pedagógica de docentes que tratem da temática Lutas em suas aulas, promovendo reflexão sobre estes componentes da cultura corporal de movimento que podem e devem ser abordados em ambiente escolar.

Neste produto educacional constam dezesseis planos de aula, constitutivos da Unidade Didática de Tai Chi Chuan, que foram construídos e implantados para as aulas de Educação Física escolar que ocorreram durante o segundo semestre do ano letivo de 2022, contendo duas aulas por semana em que cada aula teve duração de 50 minutos. Participaram 26 estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, período matutino, pertencentes a uma escola municipal da cidade de Sorocaba, estado de São Paulo.



UNIDADE DIDÁTICA
DE
TAI CHI CHUAN



AULA 1 – INTRODUÇÃO AO TAI CHI CHUAN

Objetivo: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer os movimentos iniciais do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: apresentação da temática a ser tratada em aula, a relação das lutas em si e do Tai Chi Chuan. Investigar por meio de perguntas sobre o que é o Tai Chi Chuan para os estudantes.



Aprofundamento: orientar o estudante a apresentar para os outros seus conhecimentos sobre o que é o Tai Chi Chuan. Apresentar vídeo com vários tipos de Lutas: https://www.youtube.com/watch?v=Y-h7YY_wVww e questionar os estudantes sobre qual delas é o Tai Chi Chuan <https://www.youtube.com/watch?v=DKJ8Fi7F6Es>. Após ocorrer a visualização do Tai Chi Chuan, solicitar para que os estudantes tentem realizar movimentos que se assemelhem com o Tai Chi Chuan.

Reflexão final: refletir com os estudantes sobre a forma como são realizadas as movimentações do Tai Chi Chuan. Solicitar que os estudantes reflitam sobre a aula e tragam dúvidas na próxima aula.



REFLEXÕES

Para iniciar o processo foi importante sugerir aos estudantes que pesquisassem a respeito do tema, para que cada aula fosse construída de forma coletiva.

SUGESTÕES

Procurar perceber o que cada estudante tem de percepção sobre o tema, para tentar aproximar ao máximo a realidade dele com a unidade temática.

AULA 2 – INTRODUÇÃO AO TAI CHI CHUAN

Objetivo: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Diferenciar o Tai Chi Chuan de outras lutas.

Reflexão inicial: refletir sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Propor que os estudantes reflitam sobre o vídeo relacionado ao filme “Batalha de honra”.
<https://www.youtube.com/watch?v=tmUcjBV3bgM&t=44s>.



Aprofundamento: após assistir o vídeo, orientar o estudante sobre os movimentos realizados durante o vídeo. Solicitar que os estudantes realizem movimentos que perceberam durante a exibição do vídeo. Apresentar os movimentos iniciais praticados no Tai Chi Chuan (avanço e recuo).

Reflexão final: demonstrar o movimento de avanço e recuo e apresentar para os estudantes uma aplicação em combate, solicitar que tentem fazer o movimento sozinhos.



REFLEXÕES

A apresentação de vídeos já conhecidos pelos estudantes, para servir de comparativo com vídeos sobre a temática, geraram aproximações importantes entre a realidade da turma e o tema da aula.

SUGESTÕES

Solicitar, sempre que possível, que sejam criados, por parte dos estudantes, ações corporais que façam parte de sua percepção do que é o Tai Chi Chuan. Isto pode contribuir para a compreensão de como se dá cada movimento.

AULA 3 – INTRODUÇÃO AO TAI CHI CHUAN

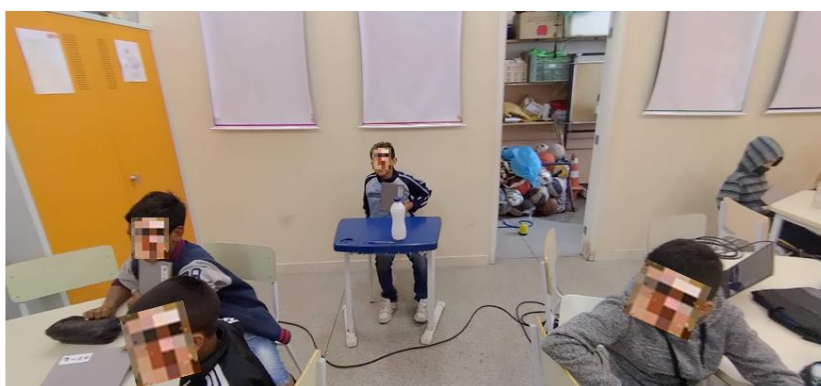
Objetivo: compreender o que é o Tai Chi Chuan enquanto luta. Conhecer aplicações do Tai Chi Chuan em combate.

Reflexão inicial: refletir sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Propor que os estudantes reflitam sobre o vídeo relacionado ao filme “O homem do Tai Chi”. <https://www.youtube.com/watch?v=qyHQqV5dY9k>. Fazer anotações sobre curiosidades surgidas durante a apresentação do vídeo.



Aprofundamento: após assistir o vídeo, orientar o estudante sobre os movimentos realizados durante o vídeo e propor uma vivência dos movimentos iniciais do Tai Chi Chuan: <https://www.youtube.com/watch?v=Jrd7iEXIn5I>. Solicitar que os estudantes realizem movimentos que perceberam durante a exibição do vídeo.

Reflexão final: refletir juntamente com os estudantes sobre o que sentiram durante a realização do movimento e o que entenderam de cada movimento. Apontar possibilidades de aplicação dos movimentos e sugerir que os estudantes pesquisem movimentos relacionados aos apresentados durante a aula.



REFLEXÕES

A interação, onde cada estudante apresentou o que sentiu durante a realização de cada gesto, foi uma forma interessante de expor sentimentos que ainda não tinham sido tratados durante as aulas.

SUGESTÕES

Estimular, sempre que possível, cada estudante a falar sobre o que sentiu e o que compreendeu durante a aula. Esse processo pode ser realizado em grupo, ou individualmente em intervenções pontuais.

AULA 4 – FORMA DO TAI CHI CHUAN

Objetivo: compreender como é realizada a movimentação corporal dentro do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: refletir sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Apresentar novos movimentos a serem vivenciados durante a aula.
<https://www.youtube.com/watch?v=Jrd7iEXln5I>.



Aprofundamento: após assistir o vídeo, retomar os movimentos vivenciados em aula anterior. Mostrar possibilidade de sentir a respiração dentro da realização dos movimentos.

Reflexão final: Solicitar que os estudantes apresentem os movimentos vivenciados em dupla, para que possam observar e serem observados durante a prática. Estimular a análise do movimento de todo o corpo durante a demonstração.



REFLEXÕES

A análise de como cada estudante entendeu sua respiração, como ele a percebeu em si, foi uma ferramenta importante para auxiliá-lo durante a compreensão da respiração dentro do Tai Chi Chuan.

SUGESTÕES

Propor observação das ações dos colegas pode servir para que cada estudante reconheça em si o que pode melhorar, e assim, servir de auxílio na compreensão dos movimentos do Tai Chi Chuan.

AULA 5 – FORMA DO TAI CHI CHUAN

Objetivo: compreender como é realizada a movimentação corporal dentro do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: reflexão sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Apresentar novos movimentos a serem vivenciados.
<https://www.youtube.com/watch?v=Jrd7iEXln5I>.



Aprofundamento: após assistir o vídeo, retomar os movimentos vivenciados em aula anterior. Mostrar possibilidade de sentir a respiração dentro da realização do movimento. Refletir sobre a criação do Tai Chi Chuan: <https://www.youtube.com/watch?v=JJmxCeQKdVc>. Estimular o estudante a desenhar como imaginam que teria sido a criação do Tai Chi Chuan.

Reflexão final: estimular a troca das produções entre os estudantes para refletirem sobre seus desenhos.



REFLEXÕES

A produção de desenhos relacionados à temática auxiliou a compreensão do que é solicitado, já a análise dos desenhos em grupo permitiu maior aprofundamento desta compreensão.

SUGESTÕES

Estimular os estudantes a analisarem cada produção dos colegas de forma respeitosa. Orientar para que cada análise seja pautada em servir de evolução para si e para os colegas de turma.

AULA 6 – FORMA DO TAI CHI CHUAN

Objetivo: compreender como é realizada a movimentação corporal dentro do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: refletir sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Apresentar novos movimentos a serem aprendidos.

<https://www.youtube.com/watch?v=Jrd7iEXln5I>.



Aprofundamento: após assistir o vídeo, retomar os movimentos vivenciados em aula anterior. Mostrar possibilidades de sentir a respiração dentro da realização do movimento. Refletir sobre a criação do Tai Chi Chuan e a conexão do yin e yang: <https://www.youtube.com/watch?v=BUJWcXBa1Bo>. Estimular o estudante a observar qual movimento é considerado yin e qual movimento é considerado yang.

Reflexão final: solicitar que os estudantes apresentem os movimentos vivenciados durante a aula e que comentem quando acham que é o yin ou o yang em cada movimentação durante a aula.



REFLEXÕES

A liberdade para que cada estudante apontasse suas percepções a cada gesto realizado, independente da proposta inicial da aula, facilitou a compreensão do processo por parte de cada estudante.

SUGESTÕES

Propor que cada estudante sinta o movimento do seu corpo com os olhos fechados, pode ser interessante para que o avançar e o recuar (yang / yin) sejam compreendidos de maneira mais clara.

AULA 7 – TAI CHI CHUAN E DESENHOS ANIMADOS

Objetivo: compreender como é realizada a movimentação corporal dentro do Tai Chi Chuan e a relação com os desenhos animados.

Reflexão inicial: reflexão sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Apresentar novos movimentos a serem aprendidos. <https://www.youtube.com/watch?v=Jrd7iEXIn5I>. Apresentar a relação entre o Tai Chi Chuan e o Aang (Mestre do Ar – desenho animado <https://www.youtube.com/watch?v=mkk3Mtyw0dw>).



Aprofundamento: após assistir o vídeo, retomar os movimentos vivenciados em aula anterior. Estimular o estudante a realizar os movimentos ao mesmo tempo que mentaliza cada postura de cada parte do corpo como no vídeo.

Reflexão final: refletir com os estudantes sobre como desenhos animados são inspirados em lutas de forma geral.



REFLEXÕES

Aproximações entre os desenhos animados conhecidos pelos estudantes e o Tai Chi Chuan, foram ótimas ferramentas para auxiliar os estudantes a compreenderem melhor as ações do Tai Chi Chuan.

SUGESTÕES

Solicitar aos estudantes que tragam os seus desenhos animados prediletos que abordem lutas, para que sejam realizadas reflexões sobre aproximações entre esses desenhos e a temática abordada.

AULA 8 – CONFECCÃO DO TAI CHI CHUAN

Objetivo: confeccionar bonecos em forma de posturas realizadas dentro do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: refletir sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Apresentar novos movimentos a serem aprendidos. <https://www.youtube.com/watch?v=Jrd7iEXln5I>. Propor a confecção de bonecos realizando movimentos do Tai Chi Chuan.



Aprofundamento: confeccionar de bonecos do Tai Chi Chuan. Propor ao estudante que realize movimentos para orientar outros colegas de turma durante a confecção do bonecos.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre os bonecos confeccionados e orientar que analisem e descubram qual postura foi confeccionada pelos colegas.



REFLEXÕES

A confecção de bonecos, permitiu que os estudantes analisassem de forma mais específica suas impressões e sensações sobre gestos realizados durante a prática do Tai Chi Chuan.

SUGESTÕES

Estimular os estudantes para que visualizem cada gesto já aprendido antes de iniciarem a confecção dos bonecos. Propor que os estudantes analisem cada boneco e os detalhes de cada gesto para servir de apoio durante a prática.

AULA 9 – APLICAÇÃO DO TAI CHI CHUAN

Objetivo: compreender a aplicação de golpes dentro do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: refletir sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Apresentar novos movimentos a serem aprendidos. <https://www.youtube.com/watch?v=Jrd7iEXIn5I>. Assistir o vídeo de prática em duplas (Tue Shou) <https://www.youtube.com/watch?v=JA5kFvBDuBo>.



Aprofundamento: propor a prática em duplas para os estudantes compreenderem como funciona a aplicação de golpes.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre a aplicação dos golpes e a importância de aplicar estes golpes no momento correto e sem precipitação.



REFLEXÕES

A prática em duplas permitiu que os estudantes aprendessem a respeitar suas limitações e as limitações do oponente. Ao mesmo tempo auxiliou o estudante a aprender interagir de forma respeitosa com seus colegas durante a luta.

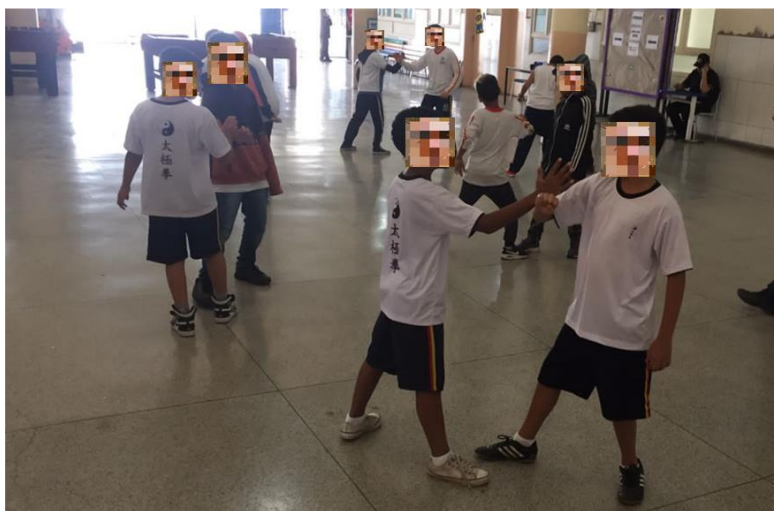
SUGESTÕES

Propor que cada estudante sinta o movimento do oponente com os olhos fechados, esta prática pode ser interessante para que o avançar e o recuar (yang / yin) sejam sentidos de forma mais efetiva.

AULA 10 – APLICAÇÃO DO TAI CHI CHUAN

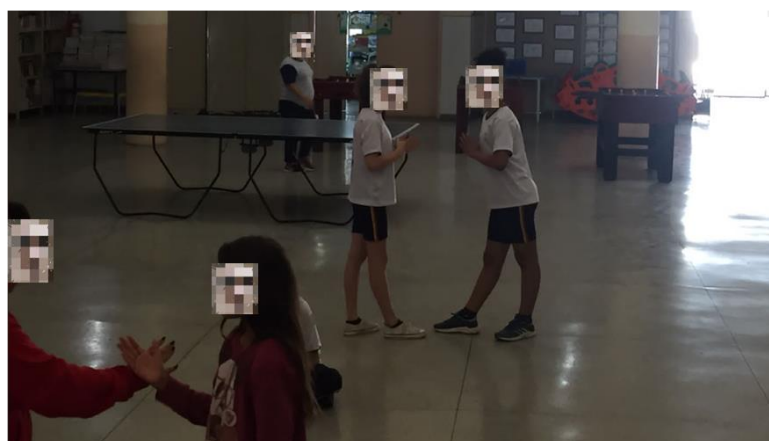
Objetivo: compreender a aplicação de golpes dentro do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: reflexão sobre a aula anterior e dúvidas surgidas ao término da mesma. Apresentar novos movimentos a serem aprendidos. <https://www.youtube.com/watch?v=Jrd7iEXln5I>. Assistir o vídeo de prática em duplas (Tue Shou) <https://www.youtube.com/watch?v=JZExtGh77bY>.



Aprofundamento: propor a prática em duplas para que os estudantes possam compreender como funciona a aplicação de golpes.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre a aplicação dos golpes e a importância de aplicar estes golpes no momento correto e sem precipitação.



REFLEXÕES

A aplicação de golpes e movimentos de defesa permitiram que os estudantes pudessem compreender melhor os pontos fundamentais em uma luta. Isto foi importante para que não houvesse confusão em cada gesto da luta.

SUGESTÕES

Permitir que os estudantes apliquem as ações de ataque e defesa dentro da prática em dupla, para que compreendam qual é o momento entre o final do ataque e o início do contra-ataque, gerando assim a percepção da proposta de combate do Tai Chi Chuan.

AULA 11 – REPRESENTAÇÃO DO TAI CHI CHUAN

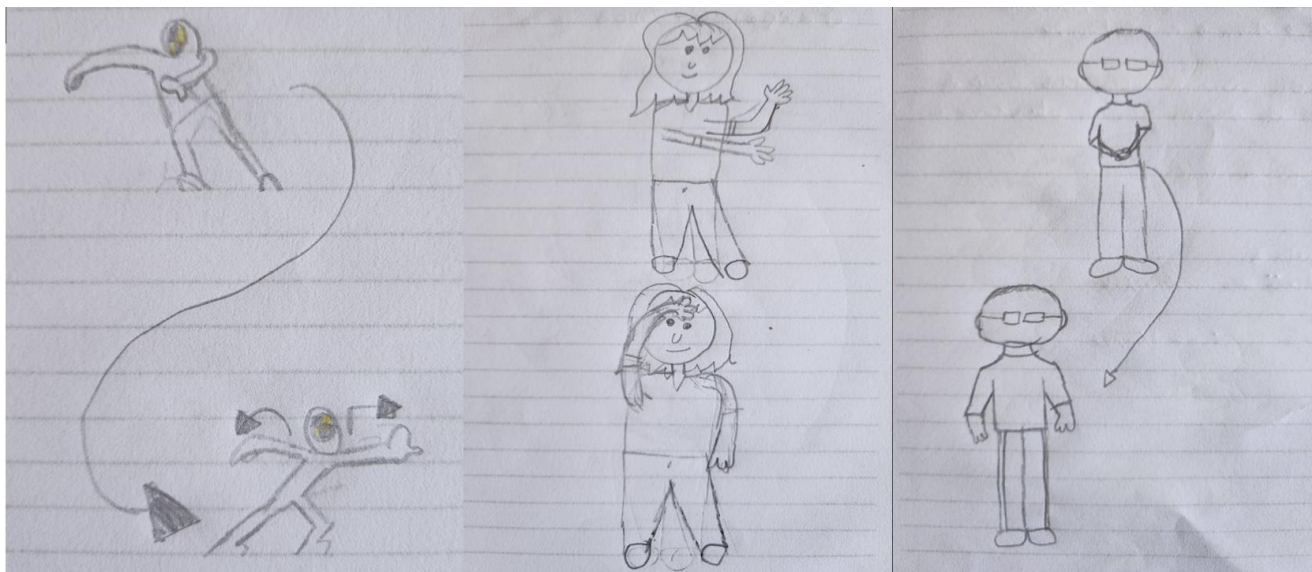
Objetivo: conseguir representar em forma de desenho as posições do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: refletir com os estudantes sobre as posições já vivenciadas e solicitar que mentalizem estas posições antes de tentar representá-las em forma de desenho.



Aprofundamento: propor que o estudante se voluntarie a demonstrar as posições já vivenciadas nas aulas anteriores, para que os colegas possam fazer o desenho dessas posições. Solicitar que os estudantes analisem cada ponto relativo à prática corporal.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre a conclusão que chegaram com relação ao aprendizado relacionado ao desenhar as posições realizadas durante a aula.



REFLEXÕES

O estímulo para que os estudantes apresentassem como se realiza um gesto do Tai Chi Chuan facilitou a análise por parte dos colegas de turma, ao mesmo tempo cada estudante exerceu sua autonomia ao apresentar-se.

SUGESTÕES

Propor aos estudantes a grafia dos movimentos mostra-se uma ferramenta interessante para a análise individual de cada estudante, que pode apresentar seus conhecimentos relacionados aos gestos em forma de desenho.

AULA 12 – REPRESENTAÇÃO DO TAI CHI CHUAN

Objetivo: conseguir representar em forma de desenho as posições do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: refletir com os estudantes sobre as posições já vivenciadas e solicitar que mentalizem estas posições antes de tentar representá-las em forma de desenho.



Aprofundamento: propor que o estudante se voluntarie a demonstrar as posições já vivenciadas nas aulas anteriores, para que os colegas possam fazer o desenho dessas posições. Solicitar que o estudante analise cada ponto relativo à prática corporal. Propor a prática em duplas para os estudantes internalizarem melhor a aplicação dos golpes.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre a conclusão que chegaram com relação ao aprendizado relacionado ao desenhar as posições realizadas durante a aula.



REFLEXÕES

As reflexões que surgiram com a proposta de apresentação dos estudantes são um fator importante da temática desta aula. Os estudantes apontaram possíveis ações a serem corrigidas como também qualidades de cada apresentação.

SUGESTÕES

Propor que cada estudante contribua de forma respeitosa e crítica. Orientar para que cada análise leve em conta a dedicação de cada estudante e sua individualidade, para que não ocorra desrespeito durante a realização desta aula.

AULA 13 – REPRESENTAÇÃO DO TAI CHI CHUAN

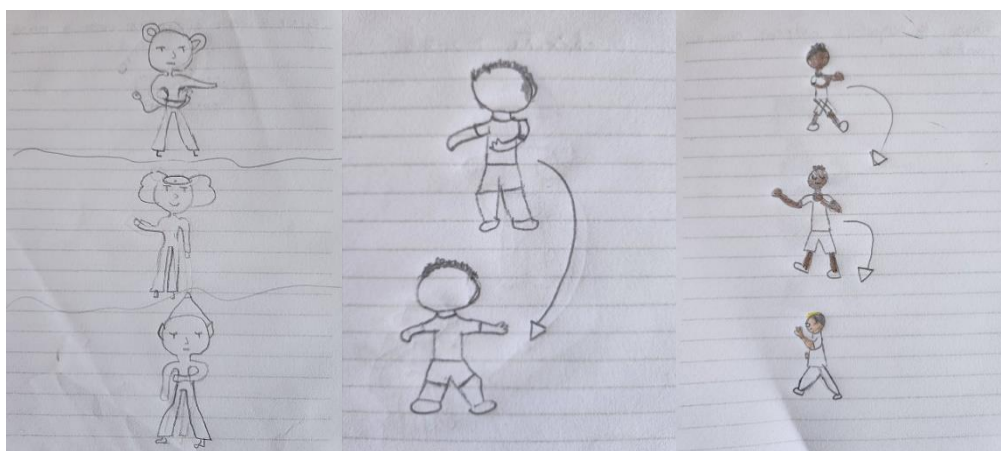
Objetivo: conseguir representar em forma de desenho as posições do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: refletir com o estudante sobre as posições já vivenciadas e solicitar que mentalize estas posições antes de tentar representá-las em forma de desenho.



Aprofundamento: propor que o estudante se voluntarie a demonstrar as posições já vivenciadas nas aulas anteriores, para que os colegas possam fazer o desenho dessas posições. Solicitar que os estudantes analisem cada ponto relativo à prática corporal. Propor a prática em duplas para os estudantes internalizarem melhor a aplicação dos golpes.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre a conclusão que chegaram com relação ao aprendizado relacionado ao desenhar as posições realizadas durante a aula.



REFLEXÕES

As produções em forma de desenho confeccionadas pelos estudantes são materiais ricos e fecundos. Permitiram discussões interessantes sobre a percepção dos estudantes sobre o Tai Chi Chuan.

SUGESTÕES

Estimular os estudantes a confeccionarem cada desenho com o máximo de detalhes, para que possa haver percepções de pontos não percebidos durante a realização das práticas da forma.

AULA 14 – REPRESENTAÇÃO DO TAI CHI CHUAN

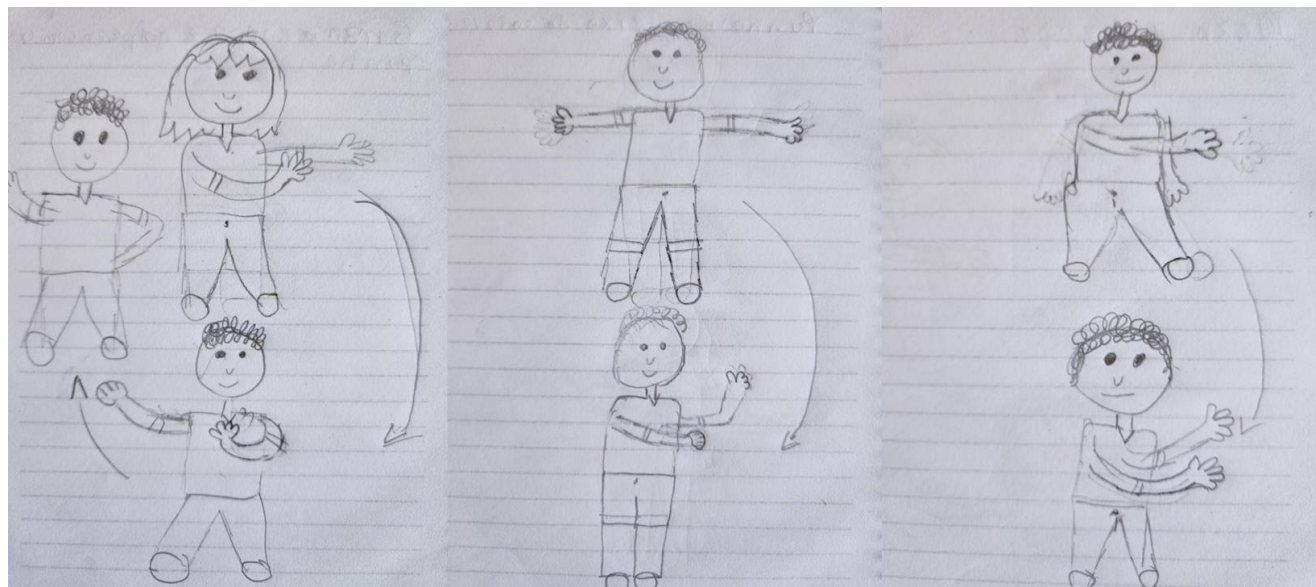
Objetivo: conseguir representar em forma de desenho as posições do Tai Chi Chuan.

Reflexão inicial: refletir com o estudante sobre as posições já vivenciadas e solicitar que mentalize estas posições antes de tentar representá-las em forma de desenho.



Aprofundamento: propor que o estudante se voluntarie a demonstrar as posições já vivenciadas nas aulas anteriores, para que os colegas possam fazer o desenho dessas posições. Solicitar que o estudante analise cada ponto relativo à prática corporal. Propor a prática em duplas para os estudantes internalizarem melhor a aplicação dos golpes.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre a conclusão que chegaram com relação ao aprendizado relacionado ao desenhar as posições realizadas durante a aula.



REFLEXÕES

Os movimentos representados em forma de desenho apontam que os estudantes perceberam a maior parte da conexão entre parte superior e inferior do corpo durante a execução de cada gesto.

SUGESTÕES

Priorizar o gesto global, para que os estudantes possam refletir sobre o todo. O gesto pode ser refletido melhor pelos estudantes que compreenderem como ele se dá em uma ação de combate real, sem compartimentalização.

AULA 15 – VIVÊNCIA TRADICIONAL DO TAI CHI CHUAN

Objetivo: conseguir auxiliar os colegas da turma durante as aulas Tai Chi Chuan. Respeitar as orientações dos colegas de turma.

Reflexão inicial: refletir com o estudante sobre a forma de prática diária realizada em parques com grandes grupos: <https://www.youtube.com/watch?v=mYzLse3398Q>.

Aprofundamento: Propor que o estudante se envolva na prática ao mesmo tempo que auxilia os colegas durante a aula, onde um estudante pratica e outro o auxilia. Propor a prática em duplas para os estudantes internalizarem melhor a aplicação dos golpes.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre como se sentiram ao auxiliar os colegas de turma e como se sentiram ao serem auxiliados durante a prática.



REFLEXÕES

A prática de orientar os colegas de turma trouxe uma satisfação importante por parte da maioria dos estudantes, isso contribuiu para a consolidação da parceria dentro do grupo durante as aulas.

SUGESTÕES

Oportunizar, sempre que possível, que os estudantes possam apresentar o que aprenderam durante as aulas, propor que uns estudantes orientem os outros e que haja aprendizado compartilhado durante as aulas.

AULA 16 – VIVÊNCIA TRADICIONAL DO TAI CHI CHUAN

Objetivo: conseguir auxiliar os colegas da turma durante as aulas Tai Chi Chuan. Respeitar as orientações dos colegas de turma.

Reflexão inicial: refletir com os estudantes sobre a forma de prática diária realizada em parques com grandes grupos: <https://www.youtube.com/watch?v=mYzLse3398Q>.



Aprofundamento: propor que o estudante se envolva na prática ao mesmo tempo que auxilia os colegas durante a aula, onde um estudante pratica e outro o auxilia. Propor a prática em duplas para os estudantes internalizarem melhor a aplicação dos golpes.

Reflexão final: refletir junto aos estudantes sobre como se sentiram ao auxiliar os colegas de turma e como se sentiram ao serem auxiliados durante a prática. Propor que os estudantes realizem uma produção textual com suas reflexões sobre o aprendizado relacionado ao Tai Chi Chuan.

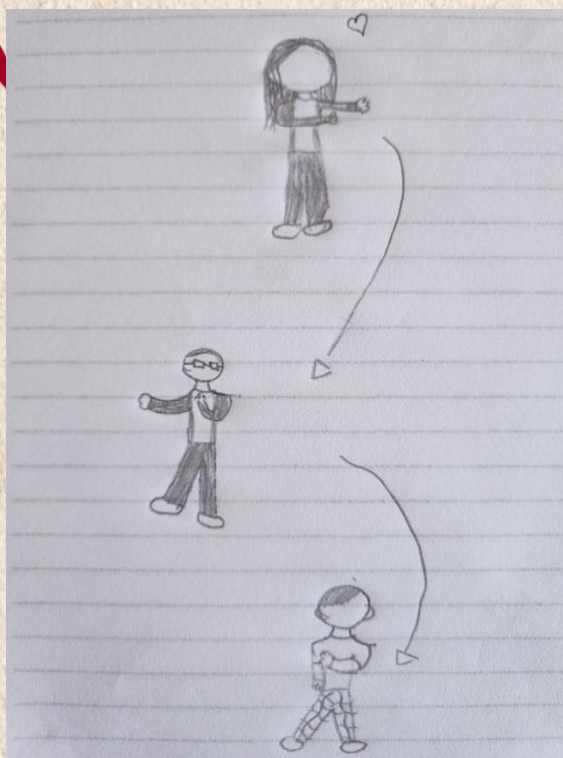


REFLEXÕES

O trabalho em grupo, com reflexões, ações e orientações entre os pares geraram frutos importantes dentro da prática pedagógica, ou seja, um aprendizado significativo.

SUGESTÕES

Estimular a reflexão, comentários, discordâncias e percepções relacionados ao tema da aula para que os estudantes se sintam construtores do processo e, portanto, sintam-se parte fundamental da aula.



VAMOS CONHECER MAIS
SOBRE O TAI CHI CHUAN?

Yang Family Tai Chi Chuan Traditional Form, 2020. **Publicado pelo Canal Yangfamilytaichi em 20 de JUNHO de 2020.** (24min55s). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Rf0YvmuGXOw>. Acesso em: 23 abr. 2023.

Master Yang Jun / Senior Form Demonstration, 2021. **Publicado pelo Canal Yangfamilytaichi em 10 de JANEIRO de 2021.** (05min01s). Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=k7_qQvyUz-o&list=RDCMUC_sRg8ymzkSkBpjX8yAoSog&index=2 Acesso em: 23 abr. 2023.

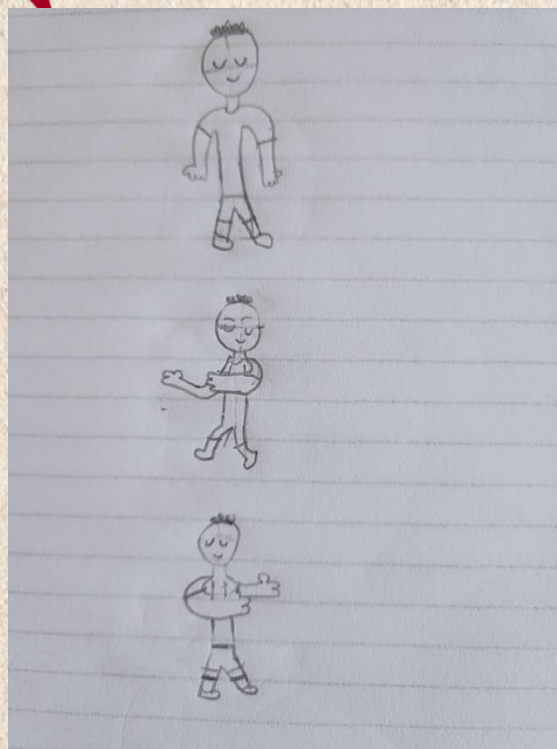
Tai Chi Yang 13 form, 2015. **Publicado pelo Canal Pierotreki em 15 de NOVEMBRO de 2013.** (03min56s). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Xoj2gRCYAZY>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Yang Family Tai Chi Saber Form, 2020. **Publicado pelo Canal Yangfamilytaichi em 18 de JUNHO de 2020.** (02min11s). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=h9bVukhCniw>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Yang Family Tai Chi Sword Form, 2020. **Publicado pelo Canal Yangfamilytaichi em 19 de JUNHO de 2020.** (04min50s). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Ms70mmw5skA&t=174s>. Acesso em: 26 abr. 2023.

Yang Family Tai Chi push hands, 2008. **Publicado pelo Canal Yang Chengfu em 28 de MARÇO de 2008.** (10min24s). Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=LiQu_EroF-k. Acesso em: 29 abr. 2023.

Yang Zhenduo & Yang Jun Tuishou, 2008. **Publicado pelo Canal Yang's Tai Chi Legacy em 25 de FEVEREIRO de 2016.** (01min18s). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=2BJOP2GJbJY>. Acesso em: 29 abr. 2023.



REFERÊNCIAS

Batalha de Honra (Tai Ji: Zhang San Feng). Diretor Woo-Ping Yuen. Produtor Jet Li. Hong Kong: Estearn Production, 1993. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=tmUcjBV3bqM>. Acesso em: 20 maio 2022.

O homem do Tai Chi (Man of Tai Chi). Diretor Keanu Reeves. Produtores Daxing Zhang e Lomore Syvan. Estados Unidos: Universal Studios, 2013. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=1YydI5U7YIQ>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Lei federal nº 9.394, de dezembro de 1996**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASILa. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILb. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANTANHEDE, P. P. F. L. **Lutas x artes marciais e currículo: combates e debates na BNCC**. Rio Claro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Disponível: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215941>. Acesso em: 03 mar. 2023.

DAÓLIO, J.. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

GOMES, M. S. P. et al. **Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais**. , Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 207-227, abril/junho de 2010. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9743>. Acesso em: 21 out. 2022.

_____, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RUFINO, L. G. B. DARIDO, S. C. **Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações**. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/45899>. Acesso em: 11 nov. 2022.

_____, L. G. B. DARIDO, S. C. **A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física Escolar: necessidade ou tradição?** Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 117, set./dez. 2011. Disponível: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/12202/10139>. Acesso em: 01 jan. 2023.

_____, L. G. B. DARIDO, S. C. **O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas**. Rev. Educ. Fís./UEM, v. 26, n. 4, p. 505-518, 4. trim. 2015. Disponível: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/26441>. Acesso em: 18 dez. 2022.