Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP **https://repositorio.uenp.edu.br**

Programa de Pós-Graduação em Ensino Dissertações

2022

Educação física na escola : o que dizem os documentos e os professores sobre a luta/esgrima.

PÁDULA, Cirlene Gonçalves

Universidade Estadual do Norte do Paraná

https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/662

Baixado de Repositório Institucional UENP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
***Campus* Cornélio Procópio**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

CIRLENE GONÇALVES PÁDULA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:
O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PROFESSORES SOBRE A LUTA/ESGRIMA?

Cornélio Procópio – PR
2022

CIRLENE GONÇALVES PÁDULA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:
O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PROFESSORES SOBRE A LUTA/ESGRIMA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Cornélio Procópio – PR
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

GP125e
e

Gonçalves Pádula, Cirlene
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PROFESSORES SOBRE A LUTA/ESGRIMA? / Cirlene Gonçalves Pádula; orientador Sergio de Mello Arruda - Cornélio Procópio, 2022.
93 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2022.

1. Educação Física. 2. Documentos norteadores (BNCC, RCP e CREP). 3. Prática Docente. 4. Esgrima. I. , Sergio de Mello Arruda, orient. II. Título.

CIRLENE GONÇALVES PÁDULA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:
O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PROFESSORES SOBRE A LUTA/ESGRIMA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

_____
Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

_____
Prof.ª Dr.ª Fabiele Cristiane Dias Broietti
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____
Prof.ª Dr.ª Marinez Meneghello Passos
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 29 de abril de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter me dado oportunidade de vir a este mundo para tentar colaborar na realização de Seus propósitos e por proporcionar a realização de mais um sonho, o Mestrado.

À minha Mãe, professora primária, que foi a minha primeira inspiração.

À minha Avó materna, minha segunda mãe (em memória), que ajudou a cuidar de mim quando pequena e me acolheu em sua casa para que eu pudesse cursar a Universidade.

À minha família, meu marido, minha filha, que me apoiaram e tentaram compreender as minhas ausências, os meus momentos de isolamento para estudo.

Às professoras das disciplinas especiais, Marinez e Priscila, que tive o prazer de conhecer no momento em que a carreira docente se encontrava em um cenário pouco estimulante. Elas conseguiram revigorar a esperança que tenho na Educação.

Aos orientadores Sergio e Marinez, profissionais da área da Educação, que me inspiram e que infelizmente não foi possível estar presencialmente com eles, devido à pandemia (Covid-19). Embora o mestrado não tenha ocorrido da maneira desejada, ou seja, o olho no olho, o diálogo, a troca de experiências, sentimentos e emoções, a possibilidade de contato, tenho muito a agradecer a eles, pois sei o quanto se desdobraram para cumprir com suas funções no formato remoto. Obrigada por insistirem e me direcionarem para uma visão não só de professora, mas de uma professora-pesquisadora.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pela dedicação, cordialidade e respeito. Fica também o desejo de ter convivido presencialmente.

Aos professores componentes da banca de qualificação e defesa, professor Sergio, professoras Fabiele e Marinez, que em todo momento buscaram me orientar, situar e instigar, no intuito de contribuir com este trabalho.

Aos professores de Educação Física, colaboradores desta pesquisa, companheiros de profissão, que se colocaram à disposição para as entrevistas, nos dando a possibilidade de conhecer melhor, analisar e refletir sobre a prática pedagógica cotidiana.

Ao esgrimista e idealizador do Instituto Touché, Fernando Augusto Dias Scavasin, que nos honrou compartilhando seus conhecimentos referentes à esgrima.

Aos colegas de mestrado, turma 5 de 2020, obrigada por compartilharem, mesmo que a distância, as dores e as delícias vivenciadas neste período.

Fica o meu desejo de um dia poder abraçar todos(as).

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire (2000)

PÁDULA, Cirlene Gonçalves. **Educação Física na escola**: o que dizem os documentos e os professores sobre a luta/esgrima? 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo averiguar nos documentos oficiais, norteadores da Educação Básica, em específico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), o Referencial Curricular do Paraná (RCP-2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP-2019), e em entrevistas com professores de Educação Física, quais eram as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos e o que de fato os professores fazem na escola sobre o ensino do conteúdo luta/esgrima. Permeou por outras questões como: Os docentes tinham conhecimento sobre as orientações dos documentos norteadores da Educação Básica? Quais eram os conteúdos trabalhados nesta etapa de ensino? Quais os motivos que poderiam levar os docentes a não trabalharem a luta/esgrima? A pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, análise documental, Análise de Conteúdo e entrevistas. A coleta de dados foi realizada por meio de documentos federais e estaduais e de entrevista semiestruturada com sete professores de Educação Física que atuam ou já atuaram no Ensino Fundamental Anos Finais. Os dados foram analisados e interpretados percorrendo o conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo. Os procedimentos metodológicos foram utilizados para satisfazer três movimentos. O primeiro movimento foi referente à análise dos documentos da Educação Básica, a BNCC, o RCP e o CREP, no intuito de verificar se há recomendações ao conteúdo luta/esgrima. O segundo movimento foi designado à análise das entrevistas dos professores de Educação Física, em busca de indícios acerca das percepções a respeito do conteúdo luta/esgrima e o que de fato fazem na escola referente a este conteúdo. E o terceiro e último movimento foi a intersecção entre os dois primeiros movimentos com a finalidade de expor quais eram as aproximações e distanciamentos entre as recomendações dos documentos norteadores e o que de fato os professores fazem na escola. Após o primeiro movimento foi possível identificar que todos os documentos recomendam o conteúdo luta/esgrima. No segundo movimento observamos que o ensino do mesmo raramente acontece nas escolas. O terceiro movimento destinado à intersecção do primeiro e do segundo movimento, possibilitou a inferência de que há um distanciamento entre o que recomendam os documentos norteadores da Educação Básica e o que de fato os professores fazem na escola. Dentre os motivos por não trabalharem com este conteúdo, foram mencionados pelos professores o fato de não terem tido acesso a este conhecimento na graduação, na formação continuada; por insegurança; falta de pesquisa por parte do professor; por desconhecimento de materiais didáticos sobre o conteúdo; por receio da violência que pode vir a ser gerada com o conteúdo; por não ter material para a prática na escola. Esta dissertação propôs, por meio de uma Produção Técnica Educacional, uma Sequência Didática para o professor, contendo elementos teóricos para o ensino do conteúdo luta/esgrima, tendo como ideias norteadoras os documentos oficiais da Educação Básica, os referenciais teóricos sobre o conteúdo e os conceitos de Zabala (1998).

Palavras-chave: Educação Física. Documentos norteadores (BNCC; RCP e CREP). Prática docente. Luta/esgrima.

PÁDULA, Cirlene Gonçalves. **Physical Education at School**: What do the documents and teachers say about fight/fencing? 93 f. Dissertation (Professional Master in Teaching) State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the official documents that guide Basic Education, specifically the National Common Curricular Base (BNCC-2018), the Paraná Curricular Reference (RCP-2018) and the Curriculum of the Paraná State Network (CREP-2019), and interviews with Physical Education teachers, which are the similarities and differences between what the documents recommend and what teachers actually do at school about teaching fighting/fencing content. It was permeated by other questions such as: are the teachers aware of the guidelines of the guiding documents of Basic Education? What are the contents worked in this teaching stage? What are the reasons that could lead teachers not to work on fight/fencing? The research was developed in a qualitative approach of bibliographic nature, document analysis, interviews and content analysis. Data collection was carried out through federal and state documents that guide Basic Education and through a semi-structured interview with seven physical education teachers who work or have already worked in Elementary School Final Years. Data were analyzed and interpreted using the set of Content Analysis techniques. Methodological procedures were used to satisfy three movements. The first movement was related to the study of the guiding documents of Basic Education, the BNCC, the RCP and the CREP, in order to verify if there are recommendations for the content of fight/fencing. The second movement was designed to analyze the interviews of Physical Education teachers, in search of evidence about the perceptions about the content fight/fencing and what they actually do at school regarding this content. And the third and last movement was the intersection between the first two movements in order to expose what are the approximations and distances between the recommendations of the guiding documents and what teachers actually do at school. After the first movement, it was possible to identify that all documents recommend fighting/fencing content. In the second movement we observe that the teaching of the same rarely happens in schools. The third movement, aimed at the intersection of the first and second movements, made it possible to infer that there is a gap between what the guiding documents of Basic Education recommend and what teachers actually do at school. Among the reasons that led the other professors not to work with the fight/fencing content, the following were mentioned: the fact that they did not have access to this knowledge during graduation, in continuing education; out of insecurity; lack of research by the teacher; due to lack of knowledge of teaching materials about the content; for fear of the violence that could be generated with the content; for not having material for practice at school. This dissertation proposes, through a Technical Educational Production, a Didactic Sequence for the teacher, containing theoretical elements for the teaching of fighting/fencing content, having as guiding ideas the official documents of Basic Education, the theoretical references about the content and concepts of Zabala (1998).

Keywords: Physical Education. Guiding documents (BNCC; RCP and CREP). Teaching practice. Fighting/fencing.

LISTA DE QUADROS E DIAGRAMAS

Quadro 1 – Localização do conteúdo esgrima na BNCC.....48
Quadro 2 – Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento, no RCP 49
Quadro 3 – Localização do conteúdo específico esgrima no RCP 50
Quadro 4 – Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento de acordo com o CREP.....50
Quadro 5 – Localização do conteúdo específico esgrima no CREP 51
Quadro 6 – Agrupamento do conteúdo específico esgrima na BNCC, RCP e CREP 62
Quadro 7 – Categorias dos Documentos, vinculadas às Entrevistas.....64
Quadro 8 – Fragmentos de respostas para a questão “a” 67
Quadro 9 – Questões (b, c, e, f, g), seus resultados e justificativas 67
Quadro 10 – Motivos que poderiam dificultar o trabalho com o conteúdo luta 69
Quadro 11 – Apresentação e análise das categorias Aproximações e Distanciamentos.....71
Quadro 12 – Unidade Didática proposta por Zabala (1998) 78
Quadro 13 – Sequência Didática elaborada para o conteúdo luta/esgrima 80
Quadro 14 – Abordagem do conteúdo luta/esgrima 83

Diagrama 1 – Intersecção entre os documentos que temos e os relatos dos professores.....63
Diagrama 2 – Intersecção entre as recomendações dos Documentos e as Entrevistas 66
Diagrama 3 – Documentos e Entrevistas: aproximações e distanciamentos 73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A	Conteúdos Atitudinais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Conteúdos Conceituais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CBE	Confederação Brasileira de Esgrima
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
FIE	Federação Internacional de Esgrima
P	Conteúdos Procedimentais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SD	Sequência Didática
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

1 INTRODUÇÃO 15

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA 21

2.1 Fatos Históricos e Concepções da Educação Física 21

2.2 O Esporte na Escola 25

2.3 Fatos Históricos, Contextualização e Normas da Luta/Esgrima 28

3 DOCUMENTOS NACIONAIS E ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: BNCC, RCP E CREP 38

3.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC 38

3.2 Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – RCP .. 44

3.3 Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP 46

3.4 O que Recomendam os Documentos sobre a Luta/Esgrima? 48

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 53

4.1 Abordagem Qualitativa, Cunho Bibliográfico, Análise Documental 53

4.2 Análise de Conteúdo 55

4.3 Categorização dos Documentos (BNCC, RCP e CREP) 57

4.4 Entrevistas: contextualização, codificação e categorização 58

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 62

5.1 Aproximações e Distanciamentos entre os Documentos e o que os Professores Fazem de Fato, Referente ao Conteúdo Luta/Esgrima 62

6 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL 75

6.1 Sequência Didática para o Ensino da Luta/Esgrima 75

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 84

REFERÊNCIAS 87

APÊNDICE 90
ENTREVISTAS (Fragmentação e Codificação) 90

APRESENTAÇÃO

Sou professora de Educação Física no Estado do Paraná há 24 anos e um sonho pessoal e profissional muito antigo está sendo construído com a realização do mestrado. Sempre desejei ampliar meus conhecimentos, ser uma profissional melhor e ter condições de colaborar de maneira satisfatória com o aprendizado dos estudantes da escola pública.

Em minha infância, um dos meus primeiros sonhos era ter condições de dar uma vida melhor para minha mãe e percebi que a única chance de conseguir isto seria estudando, que era somente por meio da Educação que eu conseguiria algo.

Sinto que a minha realidade enquanto estudante foi muito semelhante à de muitos dos estudantes da escola pública atual. Por isto, acredito fortemente que a Educação é uma das melhores possibilidades de terem uma vida digna.

Embora com muitas dificuldades, dediquei-me. Realizei o percurso na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com certo sucesso. Consegui ingressar no curso superior de Educação Física em uma das Universidades mais cobiçadas da região, que até hoje sinto saudades, a Universidade Estadual de Londrina. Este período foi maravilhoso, uma realização, mas exigiu muito esforço. A partir da graduação vieram as especializações, cursos de formação, e a participação no Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE).

O PDE, como política de formação continuada, proporcionou a valorização, o crescimento profissional, e o retorno de utopias docentes. Gostaria que todos os docentes tivessem esta oportunidade, como tive no ano de 2008.

A participação no PDE aumentou de certa forma o desejo de continuar fazendo a diferença para muitos estudantes, principalmente para aqueles menos favorecidos econômica e culturalmente. Após a conclusão do PDE, tive muita vontade de continuar estudando, mas não foi possível, pois não tinha condições de me afastar de um período do trabalho e realizar um mestrado.

No período de 2011, houve recuos históricos na valorização do professor, o cenário educacional se mostrou muito turbulento, desgastado, o meu ambiente de trabalho estava cheio de reclamações, lamentos, incredibilidade, falta de esperança, sempre ouvia os colegas se queixarem, eu estava sentindo que a qualquer momento eu poderia fazer o mesmo, porque realmente não estava nada fácil. Mas resolvi que não iria me deixar abater, que precisaria fazer algo por mim e por minha carreira. Então resolvi participar de disciplinas especiais na UENP, foi a melhor decisão que tomei, pois a esperança começou a despertar novamente. Foi

possível vislumbrar possibilidades de fazer alguma diferença no ambiente educacional, de melhorar a minha prática pedagógica, de compartilhar com meus colegas de profissão e com os futuros profissionais (os estagiários), as experiências vivenciadas neste período. Minhas utopias afloraram novamente.

No mestrado deparei-me com reflexões, indagações que me instigavam e ainda instigam. Retomei alguns questionamentos, que até o momento não tenho uma resposta clara. Questionamentos como: A prática pedagógica na Educação Física possui ou não intencionalidade? Quais conteúdos de Educação Física estão sendo trabalhados na escola? De que forma estes conteúdos estão sendo trabalhados? Quais são os objetivos destes conteúdos? Qual a função social da Educação Física? Estes questionamentos exigem um olhar, uma reflexão, uma análise nada simples. Continuarei refletindo sobre, pois acredito que isto pode ajudar a clarear qual é o meu papel enquanto docente e o da Educação Física dentro de uma escola.

Diante dos desejos e indagações, tenho a intenção pessoal e profissional de contribuir, mesmo que de uma forma modesta, para que tenhamos a área de Educação Física reconhecida e respeitada no ambiente educacional. E que diante de um trabalho sistematizado e intencional, possa vislumbrar uma sociedade mais solidária, justa, menos violenta, em que o respeito ao próximo seja algo comum, que a luta cotidiana seja um duelo honesto.

Convido os interessados no assunto a se emaranharem neste texto cheio de sentidos e significados pessoais e acadêmicos, resultado de um ciclo de estudos, experiências, emoções e amadurecimento.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa destina-se à produção de conhecimentos na área de concentração Ensino, Ciência e Tecnologia do programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na linha Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens.

O texto que apresentamos é fruto de algumas indagações realizadas em nosso percurso profissional, referentes à Educação Física trabalhada na escola e sua função social.

Compreendendo que as indagações são inúmeras, e a temática referente à Educação Física Escolar e sua função social são amplas e complexas, houve a necessidade de delimitarmos o campo de pesquisa.

Para tentar compreender uma partícula deste assunto, optamos por estudar alguns documentos norteadores da Educação Básica (BNCC, RCP e CREP) no que se refere à Educação Física e averiguar quais as recomendações para o contexto escolar, e, especificamente, verificar se um determinado conteúdo é sugerido para este ambiente. Então, submetemo-nos a pesquisar sobre a luta/esgrima.

Conjuntamente coletamos dados por meio de entrevista com sete professores que trabalham ou já trabalharam com o Ensino Fundamental Anos Finais, para verificarmos as percepções referentes ao conteúdo luta/esgrima, se este conteúdo faz parte de sua prática pedagógica e como está sendo trabalhado.

Nesta pesquisa fomos evoluindo no sentido de verificar nos referenciais teóricos, nos documentos norteadores da Educação Básica, e nas entrevistas realizadas, indicadores que pudessem contribuir para respondermos à seguinte questão: Quais eram as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos norteadores da Educação Básica e o que de fato os professores fazem na escola sobre o ensino do conteúdo luta/esgrima?

Com esta pesquisa, almejamos contribuir para o avanço das reflexões e das produções didáticas, anunciar e estimular mudanças reais e concretas para a Educação Física dentro da escola, considerando a importância em ampliar os conteúdos a serem ensinados, indo além do ensino de algumas modalidades no espaço escolar, buscando dar sentido à prática pedagógica, de modo a favorecer a formação integral do estudante.

Não temos amplas pretensões em relação a soluções dos problemas e dificuldades desta área e do trabalho com o conteúdo luta/esgrima. Mas, por outro lado, acreditamos que a Educação e, por extensão, a Educação Física são ferramentas que podem contribuir para uma sociedade mais ética.

Optamos por pesquisar sobre a luta/esgrima, por ser um conteúdo com carência de elementos teóricos, raramente trabalhado no contexto escolar, e por acreditar que em seu contexto existem princípios éticos necessários atualmente na escola e na sociedade.

A terminologia, *ética*, fará parte desta pesquisa, mas não temos a pretensão de aprofundar neste assunto, pois o mesmo é abrangente e complexo; porém, em uma abordagem geral, nos amparamos na definição do Dicionário *On-line* de Português[1] que conceitua a ética como: "Segmento da filosofia que se dedica à análise das razões que ocasionam, alteram ou orientam a maneira de agir do ser humano, geralmente tendo em conta seus valores morais". Também nos amparamos em La Taille (2006), um psicólogo francês de nascimento, mas brasileiro por adoção há muito anos, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), em Ulisses Ferreira de Araújo, brasileiro, professor na Universidade de São Paulo (USP) e Josep Maria Puig, espanhol, professor na Universidade de Barcelona.

De uma maneira geral estes autores reconhecem que a ética é um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores. Eles ressaltam que o valor é uma questão temporal e espacial, que não é sempre o mesmo, da mesma forma em todos os tempos e espaços. Portanto, quando se fala em valor, é necessário contextualizá-lo.

Em termos de conceituação, La Taille (2006) reconhece a proximidade entre os conceitos de moral e ética, mas as diferencia utilizando perguntas, na tentativa de melhor explicar o conceito de moral e ética. Para La Taille, a indagação moral corresponde à pergunta: *Como devo agir?* E à reflexão ética cabe responder: *Que vida eu quero viver?* O autor ressalta que a ética é a reflexão sobre a moral, e está relacionada à busca do tipo de vida ideal, capaz de ter sentido, que valha a pena ser vivida.

La Taille (2006) reforça que é fundamental que os professores se apropriem dos conceitos sobre moral e ética para que possam contribuir para a formação cidadã de seus alunos, inserindo-os num contexto ético e moral, visando ultrapassar a ideia de "obediência às regras", "disciplina", e até mesmo "submissão", tão comum na escola básica e estimular em seus alunos o processo de construção de suas consciências éticas, refletindo e compreendendo sobre o porquê e a importância da mesma.

O autor defende que a escola seja um dos meios que ajude a formar pessoas capazes de resolver conflitos coletivamente, pautadas pelo respeito comunitário e que o caminho é a formação ética. Salienta que a formação ética tem que ser trabalhada desde a pré-escola, pois

[1] Optamos também pelo uso de um dicionário *on-line* de Português, pelo fato deste ser mais comumente utilizado em dúvidas quanto ao significado de vocábulos, em geral.

ética se aprende, não acontece espontaneamente, e que formar cidadãos éticos é uma responsabilidade da família, das instituições e de toda a sociedade.

La Taille (2006) afirma que, para que tudo isto seja possível na área educacional, é necessário que a escola e o professor elejam e deixem claro quais são seus princípios, e estes devem ser coerentes com a Constituição Brasileira, que se pauta em princípios como liberdade, respeito, igualdade, justiça, dignidade etc.

Aproveitando o pensamento de La Taille, vamos relembrar e refletir sobre o que ressalta o Coletivo de Autores (1992):

> É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Refletindo sobre os questionamentos acima citados, acrescentamos as colocações realizadas por Nóvoa (2007), quando argumenta que há uma ligação muito forte entre o eu pessoal e o eu profissional. Entre aquilo que és e acredita e a maneira como ensina. Ressalta que a prática de ensino não pode ser reduzida a dimensões racionais, acadêmicas e encara a convivialidade como um valor essencial. O autor segue afirmando que:

> [...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana [...] É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2007, p. 09-10).

Ainda segundo Nóvoa (2007, p. 09), “o professor é a pessoa e parte importante da pessoa é o professor”. E que o percurso profissional está fortemente ligado ao que somos e acreditamos.

Tardif (2014) vem reforçar as ideias de Nóvoa, quando argumenta que o que o professor “é” e o que “faz” ao ensinar devem ser vistos como polos interligados.

Portanto, é de grande importância que o professor tenha definido e deixe claro qual é o seu projeto político-pedagógico que orienta a sua prática.

Araújo e Puig (2007) afirmam que os valores são construídos com base na projeção de sentimentos, tanto positivos quanto negativos (contravalor), que o sujeito tem sobre o objeto e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo. Que este processo vai sendo construído durante toda a vida, a sua construção é determinada pela intensidade de sentimentos

vinculados a determinado valor ou contravalor. O sistema de valores de um sujeito se organiza de uma forma complexa. Um valor pode se posicionar de forma mais central ou periférica, e o mesmo valor pode mudar o seu posicionamento, pode ser ora central, ora periférico, o que sempre determina é a carga afetiva vinculada, o contexto e as experiências vividas.

Segundo Araújo e Puig (2007), o ser humano constrói o seu sistema de valor com base na qualidade das interações que ele estabelece com o mundo e consigo mesmo, desde o nascimento, e que tais valores são resultado da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e sobre os próprios pensamentos e ações. Que se os valores construídos como centrais são de natureza ética, há probabilidade de que os pensamentos e ações da pessoa sejam éticos. Exemplifico utilizando a esgrima em competições. Ex.: um praticante da esgrima pode ser ou não honesto ao ser tocado pela espada. Segundo as convenções da esgrima, quando há algum equívoco do árbitro ou o sensor eletrônico falha, o esgrimista “acusa o toque”, ou seja, avisa o árbitro dizendo a palavra “TOUCHÉ”, que significa “fui tocado”, reconhecendo assim o ponto de seu adversário. Então, se para o praticante a honestidade encontra-se posicionada de forma central, ele certamente irá seguir as convenções e avisar o árbitro, e se não estiver, o mesmo poderá não avisar o árbitro e não reconhecer o ponto do adversário.

Os autores reconhecem que o processo de construção de valores ainda se caracteriza com muitas incertezas. Que devemos reconhecer nossos limites nas intervenções pedagógicas referentes à construção de valores, pois podemos apenas exercer influências sobre o processo. Mas que a escola pode buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que determinados valores sejam projetados aos estudantes. E para que isto aconteça, devem-se organizar propostas educacionais coerentes com os princípios éticos, contextualizados na vida cotidiana dos estudantes alinhados com os sentimentos, as emoções e os valores desejáveis em nossa sociedade.

> Portanto, se tivermos o objetivo de apresentar novos valores, “é preciso intervir no processo, e dar uma direção ao processo educativo em um sentido crítico” (BRACHT, 1992, p. 67).

Segundo Bracht (2003), é possível observar como a nossa sociedade ressalta valores como a individualidade e a competitividade, e como este modelo é refletido no ambiente escolar, no qual o comportamento e as atitudes estão se tornando cada vez mais violentas, cheias de rivalidade, de exploração, pouca ou nenhuma solidariedade, intolerância, exclusão e destruição. Se acreditarmos que estes valores ressaltados podem não ser adequados ao meio em que vivemos, necessitamos pensar em algo que possibilite uma transformação.

Neste sentido, a escola e a prática pedagógica devem ser repensadas, pois durante os anos de escolarização são aprendidos valores morais que afetam direta ou indiretamente o modo como se vive em sociedade. E o autor reforça que a maneira como a Educação Física muitas vezes é trabalhada no ambiente escolar, tem reforçado valores como: ser o melhor, focalizando o resultado e não o processo e a qualidade, salientando algumas características, como a superioridade, a competitividade e o individualismo, gerando a exclusão, refletindo a ordem cultural de um sistema econômico.

Não objetivamos, em nenhum momento, abolir a competição nas aulas de Educação Física, mas sim atribuir a ela um significado menos central, e mostrar que há alternativas de participação nas aulas, e na sociedade.

Segundo Caparroz (2005), a Educação Física Escolar vem sofrendo críticas que se amparam nas formas como tem sido trabalhada, ainda vinculada às influências da Educação Física militar, médica e esportiva. O autor alerta que se esta influência não representa atualmente uma dinâmica aparentemente adequada, deve-se tentar mudar esta direção.

A Educação Física, enquanto componente curricular, necessita estar preocupada com a formação de alunos participativos, críticos, reflexivos, produtores de conhecimento, voltados para os valores éticos e morais. Reconhecemos os limites e aceitamos que não temos o controle sobre a construção de valores, mas sabemos que é possível exercer certa influência sobre o processo.

De acordo com os referenciais estudados, buscamos organizar uma Sequência Didática com indícios que possam auxiliar o professor no ensino sistematizado do conteúdo luta/esgrima, com possibilidades de reelaboração de acordo com suas experiências e o seu contexto.

Para compreensão de nossas intenções, no capítulo 1, nesta introdução, trazemos uma visão geral sobre os assuntos que permearam a pesquisa e um resumo do que contém em cada capítulo.

No capítulo 2, para dar suporte teórico à nossa pesquisa, buscamos contextualizar e analisar a Educação Física no intuito de compreender suas transformações políticas, ideológicas, filosóficas, históricas, econômicas e sociais no sistema educacional brasileiro, que nortearam ou ainda norteiam a prática docente. Refletir sobre a influência que o esporte tem no contexto escolar e de forma resumida contextualizar a luta/esgrima.

No capítulo 3, apresentamos estudos sobre os seguintes documentos orientadores da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná (RCP), e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), em que destacamos os

regulamentos, os princípios, as orientações à disciplina de Educação Física, e como ela está organizada no Ensino Fundamental Anos Finais e o que recomendam estes documentos sobre a luta/esgrima. Apresentamos também neste capítulo o contexto e os sujeitos das entrevistas.

O capítulo 4 foi destinado a explanar os procedimentos metodológicos selecionados para a pesquisa. Abordamos a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, análise documental, entrevistas e Análise de Conteúdo. Os referenciais metodológicos foram utilizados para subsidiar a realização de três movimentos da pesquisa. No primeiro movimento estudamos os documentos norteadores da educação básica (BNCC, RCP e CREP), na intenção de verificar se há ou não recomendações referentes ao conteúdo luta/esgrima. Para tal movimento, os documentos foram categorizados *a priori*, analisados e relacionados com as entrevistas.

No segundo movimento foi realizada uma análise das entrevistas dos professores de Educação Física, em busca de indícios sobre as percepções relacionadas ao conteúdo luta/esgrima e o que de fato fazem na escola referente a este conteúdo. As entrevistas foram codificadas, categorizadas *a posteriori* e analisadas.

No capítulo 5, apresentamos o terceiro movimento, a análise dos dados, ou seja, a intersecção entre os dados coletados nos documentos norteadores da Educação Básica (BNCC, RCP e CREP) e nas entrevistas com os professores de Educação, expondo quais são as aproximações e distanciamentos entre as recomendações dos documentos norteadores e o que de fato os professores fazem na escola, referente ao conteúdo luta/esgrima. Os dados foram codificados, categorizados *a posteriori* e analisados.

No capítulo 6, exibimos, de forma resumida, a Produção Técnica Educacional, uma proposta de Sequência Didática para o ensino do conteúdo luta/esgrima com indícios de contribuição para a prática pedagógica docente, intitulada “Esgrima na escola: proposta de uma sequência didática para o Ensino Fundamental Anos Finais”.

No capítulo 7, apresentamos as considerações finais, em que relatamos as análises, os resultados obtidos, as perspectivas futuras e os possíveis desdobramentos da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

É necessário contextualizar a Educação Física no intuito de compreender um pouco mais as concepções históricas e as transformações vivenciadas no sistema educacional brasileiro que nortearam ou ainda norteiam a prática docente, e as influências esportivas que prevalecem no ambiente escolar. Estas informações serão consideradas como fonte de análise, de superação, de reflexão e de ressignificação do componente curricular Educação Física. Pretende-se instigar o professor a refletir sobre sua prática atual e a escolha consciente de uma perspectiva que responda ao processo da qualidade pedagógica da área.

2.1 FATOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Partimos da perspectiva de que para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Educação Física se faz necessária uma visita às relações que as transformações políticas, ideológicas, filosóficas, históricas, econômicas e sociais estabeleceram com o sistema educacional brasileiro.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2008), os primeiros registros que o conhecimento sobre as práticas corporais recebe em solo brasileiro, ocorreram a partir de teorias provenientes da Europa. Sob o amparo de conhecimentos médicos e da instrução militar, a então denominada Ginástica surgiu, principalmente, a partir da preocupação com o desenvolvimento da saúde e a formação moral dos cidadãos. Esse modelo de prática corporal se orientava em prescrições de exercícios visando o desenvolvimento de habilidades físicas, de hábitos higiênicos, do respeito à hierarquia e do sentimento patriótico.

No intuito de compreendermos alguns fatos históricos da Educação Física e suas concepções, iremos considerar estas informações como um objeto de análise e de reflexão.

Segundo Ghiraldelli Junior (2004), a Educação Física se classifica em cinco concepções: Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista e Popular. De acordo com o autor, todas estas tendências são mais ou menos incorporadas e estão vivas nas práticas pedagógicas dos professores atuais, e não raro levam a uma combinação pouco produtiva.

A análise e a reflexão destas concepções é um valioso auxílio para a reflexão crítica dos fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam a Educação Física e que podem estar norteando a prática docente.

Faremos um breve resumo sobre cada uma delas.

A Educação Física Higienista teve predominância no período de 1930, no qual a questão da saúde estava em primeiro plano. Era incumbência da Educação Física a formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. A Educação Física era protagonista num projeto social de “assepsia social”. Esta visão vislumbrava a possibilidade de resolver os problemas da saúde por meio da Educação. Independentemente das condições materiais, o indivíduo pode e deve “adquirir saúde”. Este projeto social visava uma sociedade livre de doenças. O cuidado com o corpo surge desvinculado das possibilidades que cada indivíduo possui para adquirir e preservar a saúde e manter o padrão estético/corporal imposto pela mídia (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

A concepção de Educação Física Militarista predominou no período entre 1930 e 1945. A Educação Física Militarista também estava preocupada com a saúde, mas o seu objetivo principal era o preparo físico, a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. A Educação Física tinha o dever de “elevar a Nação” à condição de servidora e defensora da Pátria e colaborar no processo de “seleção natural”, eliminando os fracos, os “incapacitados físicos” e premiando os fortes. A instrução era militar, e visava o exercício físico como treinamento e o cidadão era visto como soldado (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

A Educação Física Pedagogicista surgiu em seguida, no período entre 1945 e 1964. Esta concepção tinha uma visão de Educação Física como uma prática eminentemente educativa e não somente como uma prática capaz de promover a saúde ou de disciplinar a juventude. Estava preocupada com a juventude que frequentava a escola, com a formação e valorização do profissional da área. A Educação Física era vista como algo útil e bom socialmente (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

Na sequência surgiu a concepção de Educação Física Competitivista, no período de 1964. Como a militarista, a Educação Física Competitivista também estava a serviço de uma hierarquização e elitização social. Seu objetivo era a competição e a superação individual. Estava reduzida ao desporto de alto nível, buscando identificar “atletas” expoentes com a intenção de garantir medalhas para o País. Cultuava o atleta-herói. O Treinamento desportivo era priorizado para melhorar a técnica, e a Educação Física era vista como sinônimo de Desporto. Neste período houve um grande investimento no Esporte, com o objetivo de abafar críticas internas no País. Com este perfil, podemos visualizá-la como um arcabouço da ideologia dominante (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

A partir da década de 80 surgiu a concepção de Educação Física Popular. Esta concepção emergiu da prática social dos trabalhadores, em especial do Movimento Operário

Popular. Não se revelou numa produção teórica abundante, pois não escapou dos olhos e garras incineradoras das classes dominantes. Todavia, o material existente resgata uma concepção de Educação Física contrária à ideologia dominante, que destaca não estar preocupada com a saúde, pois considera a questão como política pública. Não demonstra estar preocupada com a busca de medalhas, e nem de disciplinar pessoas. Ressalta estar preocupada com a ludicidade, com a cooperação. A Educação Física é vista como promotora da organização e mobilização da classe trabalhadora para o confronto imposto pela luta de classes, na tarefa de construção de uma sociedade realmente democrática (GHIRALDELLI JUNIOR, 2004).

Ao realizarmos esta revisão, foi possível visualizar a Educação Física em diferentes momentos históricos e compreender que a mesma foi utilizada na busca de atender às necessidades sociais concretas de cada período.

De acordo com as concepções de Ghiraldelli Junior (2004), é possível perceber que a Educação Física passou e ainda está passando por transformações. Está buscando, por meio de vários estudos, descobrir, reforçar, construir e legitimar a sua identidade, dentro do contexto escolar. Procurando se desvincular do modelo que se ampara na prática esportiva e na aptidão física, para uma proposta crítica, na qual o principal objeto de estudo é a Cultura Corporal, o conhecimento e a reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade e transformadas em saber escolar. Buscando se colocar em seu verdadeiro espaço, o de área de conhecimento.

O Coletivo de Autores (1992) faz um paralelo entre o modelo pautado na aptidão física e na possibilidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento da Cultura Corporal. Eles defendem o desenvolvimento da Cultura Corporal e a explicam:

> [...] Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas [...]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte [...]. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física é uma disciplina que trata da Cultura Corporal na escola, e que os temas da Cultura Corporal devem expressar um objetivo, uma intenção, um sentido, um significado, interligado aos objetivos e intencionalidades em entender a realidade social interpretando-a, explicando-a, e a partir dos interesses, transformá-la.

As concepções da Educação Física foram ao longo do tempo se modificando, mas ainda hoje, de algum modo, influenciam a formação profissional e suas práticas pedagógicas (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2010).

Segundo Bracht (2005), a partir dos anos 80 começaram a surgir propostas pedagógicas críticas, que representaram o marco do movimento renovador no campo da Educação Física Escolar. Estas propostas surgiram da necessidade de novas alternativas, já que as anteriores eram inconsistentes e atendiam apenas aos interesses da minoria.

As propostas críticas destacam a função da educação como contribuição para um processo de construção de uma nova sociedade, adequada aos interesses da maioria, com domínio da cultura, ampliando a consciência social, crítica e participativa (SAVIANI, 2012).

Quando nos referimos ao domínio da cultura nos embasamos em Saviani (2012), que define domínio da cultura como:

> [...] instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam (SAVIANI, 2012, p. 60-61).

O Coletivo de Autores (1992) considera que o programa de Educação Física deve abranger a compreensão de outros temas sociais que proporcione a leitura da realidade e estabeleça interligações concretas que viabilizem mudanças sociais.

Ressalta que a escola deve garantir um ensino da melhor qualidade possível à classe trabalhadora e ser um instrumento de luta contra a marginalidade. Nesta visão o professor necessita, em seu trabalho docente, ser um intelectual da educação, mediador entre os alunos e o complexo cultural, transformador. Ter bem claro quais são os objetivos político-pedagógicos que possam orientar os seus conteúdos e métodos num sentido crítico-social.

Nesta perspectiva, observamos a necessidade de uma organização, uma seleção de conteúdos da Educação Física que possibilitem uma prática pedagógica numa visão mais ampla.

Pimenta (2012) ressalta que não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas específicas de conhecimento), o saber fazer (procedimental), faz-se necessária a contextualização de todos os atos, nas perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, didáticas, que permitam aclarar e dar sentido à ação.

Deste modo, no contexto da Educação Física Escolar, um dos grandes desafios é educar a partir do fazer pedagógico, em que seja possível trabalhar com as práticas corporais,

vinculando e confrontando-as de forma histórica, política, filosófica, crítica e ética, na busca de um caminho possível para o enfrentamento das dificuldades pelas quais a Educação Física Escolar aparentemente vem passando.

Diante destes fatos históricos foi possível observar que a Educação Física não é neutra, não é atemporal, ela também reflete um momento histórico. Portanto, é necessário que se faça uma permanente reflexão, questionando e revendo o real valor da prática pedagógica na sociedade atual.

Observaremos, a seguir, o que dizem os autores sobre as principais influências que a Educação Física Escolar vem sofrendo atualmente.

2.2 O Esporte na Escola

O esporte de caráter competitivo surgiu no século XVIII, na cultura europeia, sobretudo na Inglaterra, e se expandiu para o resto do mundo.

O modelo esportivo europeu foi se tornando a expressão superior da cultura corporal de movimento, se tornando padrão e "folclorizando" as demais manifestações esportivas de outras sociedades. O esporte se expandiu tão rápido e tão ferozmente quanto o capitalismo (BRACHT, 2003).

Segundo Bracht (2003), é evidente que o esporte em todas as sociedades ainda é um fenômeno muito valorizado, pelo menos no sentido econômico. Esta importância se dá mais no setor do esporte de rendimento ou espetáculo, no qual os meios de comunicação lhe dão total cobertura, fazendo com que, mesmo sem praticá-lo, estejamos sempre em contato com ele. Já as questões do esporte numa abordagem educacional são deixadas em segundo plano.

Juntamente com o debate crítico sobre a Educação, na década de 80, a crítica feita ao Esporte também teve relevância neste período. Os críticos começaram a denunciar a abordagem biológica, o ensino tecnicista característico da área, e as atividades voltadas à aptidão física, tomando como base uma abordagem sociológica, questionando os fins sociais. Mas as críticas não eram contra o esporte, mas sim contra o ensino limitado das técnicas esportivas, no qual a mesma se reduz, se fragmenta, se mecaniza e se racionaliza, e que nas escolas estavam (ou ainda estão) servindo de modelo.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), é possível observar na atualidade a predominância do esporte no ambiente escolar, que muitas vezes reforça como objetivo a aptidão física e não a Cultura Corporal.

Para Bracht (2003), o esporte de caráter competitivo, a aptidão física, teve e tem até hoje grande receptividade na área escolar e se apresenta em abordagens diferenciadas, ou seja, o Esporte enquanto atividade de lazer, em que suas formas e seus códigos internos estão ligados à saúde, ao prazer e à sociabilidade, e o Esporte de alto rendimento ou espetáculo, que é a transformação do esporte em mercadoria, empreendimento com fins lucrativos que possui proprietários e vendedores de força de trabalho, submetidos às leis do mercado. Seus códigos internos são: vitória-derrota, maximização do rendimento. A prática do mesmo levaria à adaptação às normas e ao comportamento competitivo, requisitos básicos para a estabilidade e/ou reprodução do sistema capitalista.

Já para Bernett (apud BRACHT, 2003 p. 25), "o esporte-espetáculo como arma dos dominantes é utilizado como meio para desviar a atenção das massas da luta de classes e como fuga da realidade política".

Complementando a colocação acima, na visão do Coletivo de Autores (1992), e de Caparroz (2005), é o esporte competitivo de alto rendimento que fornece o modelo de atividade para a grande parte do esporte, ou seja, para o esporte enquanto atividade de lazer e para o esporte escolar.

> Essa influência do Esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos então não o Esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva [...] O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor--instrutor e aluno recruta para a de professor-treinador e aluno atleta (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Segundo Bracht (2003), é possível notar a ausência de uma forma de abordagem esportiva escolar ou educacional, mas o autor explica que toda prática esportiva é considerada educativa, mesmo que se valendo de conceitos de educação distintos do presente nas pedagogias progressistas.

De acordo com Caparroz (2005), a crítica sobre o esporte na escola é que ele estaria sempre a serviço das instituições esportivas e o esporte da escola estaria a serviço de valores educativos, mas que não basta pensar numa prática esportiva com valores educativos para absolvê-la de críticas.

Ainda, segundo Bracht (2003), a crítica ao esporte é uma crítica à sociedade, portanto, se torna necessário analisá-lo criticamente, especialmente se por ele passarem quaisquer questões educacionais, ou se por qualquer uma delas ele passar.

A expectativa da Educação Física Escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, possibilita uma reflexão pedagógica sobre os valores, como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste sentido, a Educação Física se insere no propósito de garantir o acesso às inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade e não a se limitar ao esporte.

Segundo Ghiraldelli Junior (2004), a reflexão em torno das concepções nos oferece um valioso auxílio sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que podem estar norteando a nossa prática docente. Caso uma destas concepções seja supervalorizada, pode-se tirar a Educação Física das especificidades culturais e pedagógicas.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) e Caparroz (2005), é possível observar na atualidade a predominância da concepção competitiva e a supervalorização do esporte no ambiente escolar.

Nas entrevistas realizadas com os professores de Educação Física, também foi possível observar a predominância do esporte no contexto escolar.

Intencionamos com o conteúdo luta/esgrima a busca de uma reflexão e sistematização sobre este conteúdo, em uma abordagem pedagógica e lúdica, no e para o contexto escolar, e não a sua prática rigorosamente ligada às regras esportivas institucionalizadas.

Portanto, buscaremos, por meio deste conteúdo, sustentar a Educação Física como uma disciplina escolar com possibilidades de propiciar aos estudantes, conhecimento, experimentação e apreciação de diferentes práticas corporais, compreendendo-as como produções históricas, sociais, culturais e diversificadas.

Segundo Ghiraldelli Junior (2004), se pretendemos lutar por oportunidades e condições iguais de acesso ao conhecimento para todos, por uma sociedade mais justa, necessitamos optar por uma concepção progressista de educação, ou seja, uma educação escolar que contribua para a ampliação da consciência social e crítica dos estudantes, vislumbrando a sua participação política, profissional, cultural e desportiva de forma ativa na sociedade.

O conteúdo luta/esgrima foi escolhido devido à necessidade de superação dos conteúdos esportivos predominantes (basquetebol, voleibol, handebol e futebol) no cotidiano escolar e a possibilidade de oferecer aos professores subsídios teóricos sobre o assunto, e,

consequentemente, aos estudantes da escola pública o acesso, a vivência a este conhecimento permeado por muitos valores e muitas vezes tido como elitizado.

Vamos em seguida, de forma resumida, conhecer um pouco mais sobre a luta/esgrima.

2.3 Fatos Históricos, Contextualização e Normas da Luta/Esgrima

Abordaremos neste momento alguns fatos históricos referentes à luta, buscando destacar a esgrima.

Procuramos contextualizar a esgrima de maneira sintetizada, uma vez que a sua história é ampla e envolve inúmeros aspectos, sendo inviável ressaltá-la na dissertação, mas consideramos imprescindível destacar alguns pontos da sua evolução e normas.

Partindo do entendimento da necessidade de transformações da prática pedagógica da Educação Física, passamos a considerar a importância em ampliar os conteúdos a serem ensinados, indo além do ensino de algumas modalidades esportivas.

Além dos Esportes, outras manifestações da cultura corporal, como Brincadeira e Jogos; Ginástica, Danças, Práticas Corporais de Aventura e Lutas, devem fazer parte da prática pedagógica da Educação Física (PARANÁ, 2019). Estes conteúdos acima citados estão inclusos nas recomendações da BNCC (2018), RCP (2018) e CREP (2019).

Ao utilizarmos o termo “Conteúdo” estamos nos amparando em Zabala (1998), que define este termo como:

> [...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. [...] Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

Com relação à terminologia que estamos utilizando “luta/esgrima”, não encontramos um consenso entre os autores da área, e talvez não seja possível encontrar. Alguns autores a definem ora como luta, ora como uma arte, um jogo, um combate, uma arte marcial e/ou um esporte.

Entremeado por estes consensos e dissensos, optamos nesta pesquisa considerar como eixo norteador desta terminologia o que encontramos no Coletivo de Autores (1992), Rufino e Darido (2011) e na BNCC (2018).

A terminologia “Lutas” aparece por diversos momentos relacionada como temática da cultura corporal, apresentando uma perspectiva de reflexão pedagógica sobre esta expressão

corporal, identificadas como formas de representação de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Ainda segundo os autores, o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal é fundamental para a prática pedagógica da Educação Física que o estudante compreenda que as atividades corporais foram construídas para responder a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas, em determinadas épocas históricas. Estes autores também tratam esta terminologia “Lutas” em um sentido polissêmico, destacando a função social da Educação Física dentro da escola.

Rufino e Darido (2011) reforçam o que encontramos na literatura, que realmente não há consenso na área da Educação Física sobre qual nomenclatura é a mais correta ou “ideal” e que provavelmente nem exista.

Mas o que é relevante neste debate sobre a terminologia mais adequada, é a ampliação do conhecimento histórico e cultural destas práticas, bem como a inserção desse conteúdo na escola, pois fazem parte da cultura corporal.

As lutas sempre estiveram presentes na história da humanidade, existem desde o início das civilizações, são práticas corporais historicamente importantes, que eram usadas com o objetivo de sobrevivência.

Até hoje acompanham os seres humanos e fazem parte do modo de ser das pessoas e das sociedades de diferentes formas em atitudes de defesa e ataque, como vínculo à instituição militar, além de serem consideradas por muitos povos como sabedoria de vida (PARANÁ, 2006).

Rufino e Darido (2013), em seu artigo “Possíveis diálogos entre a Educação Física Escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal”, também compartilham deste pensamento acima citado.

As lutas, assim como os demais conteúdos, podem propiciar, além do trabalho corporal, um trabalho com abordagens de maneira reflexiva, direcionada a propósitos mais abrangentes, como a aquisição de valores e princípios essenciais à formação do ser humano, como: a solidariedade, a cooperação, o autocontrole emocional, o entendimento sobre a filosofia que deve acompanhar a prática, o respeito por si e pelo outro.

Acreditamos ser de grande importância permitir ao estudante o contato, a vivência deste conteúdo, de modo a favorecer a reflexão crítica sobre estas práticas corporais e o mundo em que vivem atualmente.

No entanto, é necessário compreender os processos metodológicos que realmente contribuam com a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem da luta/esgrima na escola, que favoreçam o processo de construção de valores positivos, como a ética.

É importante os estudantes se apropriarem e apreciarem este conteúdo, para que consigam ter uma visão crítica sobre as lutas, que saibam distinguir a luta como sabedoria de vida, de uma briga, que reconheçam quais as influências em nossa sociedade, que consigam discernir as origens, as histórias e as possíveis influências que sofreram nos diferentes períodos, as formas de pontuação e os golpes (PARANÁ, 2006). Espera-se que, além de apreciar as lutas, o estudante possa aprender alguns fundamentos que ampliem o seu estado de equilíbrio e desequilíbrio, força, coordenação motora, condicionamento físico, resistência, atenção, concentração, e que tenham claro que em todos os momentos da esgrima o respeito ao outro é fundamental.

A BNCC (2018) e Darido e Souza Júnior (2007) destacam que a Educação Física Escolar ultrapassa a ideia de ensinar apenas o gesto correto, que por sua vez não precisa ser desconsiderado, mas sim analisado, problematizado, contextualizado, relacionado às amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os estudantes possam compreender os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Os termos “sentido e significado” aparecem em demasia nos referenciais que serviram de subsídio à pesquisa e, consequentemente, aparecem na dissertação, tendo em conta a sua abordagem qualitativa. No desenrolar do texto haverá momentos em que falaremos dos “sentidos e significados” para o estudante e outros momentos os “sentidos e significados” para o professor.

No intuito de clarear o entendimento sobre estes termos “sentido e significado”, buscamos em Arruda *et al.* (2004, p. 198-199) uma explicação. Os autores relatam que apesar de frequentemente as palavras *significado* e *sentido* serem tomadas como sinônimos, na grande maioria dos trabalhos apresentam uma diferença. Ou seja, o sentido seria mais amplo e, de certa forma, incluiria o significado, pois enquanto esse último parece estar ligado exclusivamente à razão, o sentido estaria ligado às sensações, aos sentimentos e também à razão.

Poderíamos, então, concordar com a separação que Vygotsky faz entre significado e sentido; enquanto o significado consiste em um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por um grupo grande de pessoas, o sentido é particular, dependente do contexto do uso da palavra e remete às vivências afetivas do indivíduo, ou seja: o sentido

da palavra liga seu significado ao objetivo, ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários (OLIVEIRA, 1993, p. 50).

Ao propor o conteúdo luta/esgrima almejamos que o professor consiga estabelecer e reconhecer o significado e o sentido para o ensino do mesmo, e o estudante para o seu aprendizado.

Nessa perspectiva o conteúdo luta/esgrima, enquanto tema da cultura corporal, será tratado pedagogicamente na escola de forma a evidenciar o sentido e o significado dos valores que preconiza.

Ao abordar o conteúdo esgrima, torna-se importante esclarecer as suas funções, inclusive apresentando as transformações pelas quais passaram ao longo dos anos. Ensinar a filosofia e os valores contidos nas lutas pode mostrar muito ao estudante (PARANÁ, 2008).

Outra intenção desta pesquisa também é desmitificar a temática luta, por meio da esgrima, e oferecer possibilidades para reflexões e vivências corporais, a todos os estudantes da escola pública, além daquelas normalmente exploradas nas aulas de Educação Física.

A esgrima é uma manifestação relacionada à cultura corporal, constituinte de grande importância histórica e social, mas ainda pouco trabalhada nas aulas de Educação Física.

Esta pesquisa é uma resposta a este desafio, pois tem como centralidade um conteúdo dificilmente abordado, e vem com a proposição de uma prática pedagógica para a escola.

Temos o desafio de desmitificar a esgrima no contexto escolar por meio do acesso ao seu conhecimento e prática, possibilitando reflexões e vivências corporais que promovam a cultura corporal, capaz de mobilizar valores, sentidos e condutas que oportunizem, e ampliem a cidadania.

Buscaremos estimular o estudante a compreender, valorizar, analisar e refletir sobre as regras, a disputar com lealdade, respeitar e preservar a integridade do companheiro, adotar ações contra a violência, discutir a violência e mostrar a importância do respeito ao adversário. Assim, o estudante passa a entender que as atitudes, normas e valores que vivencia, assume e incorpora, refletem no meio em que vive.

A esgrima é uma luta de valores nobres, sendo o respeito ao adversário, aos árbitros e ao público de fundamental importância.

Segundo Ribeiro e Campos (2007), a esgrima faz parte da história da humanidade, pois foi utilizada em suas inúmeras necessidades através dos tempos, tanto como forma de sobrevivência, por meio da caça e da defesa, quanto em combates, até se tornar um esporte olímpico.

De acordo com os autores acima citados, a esgrima masculina faz parte das Olimpíadas desde 1896 em Atenas, participando de todas as edições até hoje. E a esgrima feminina teve seu início nas Olimpíadas em Paris, apenas em 1924.

Vamos, a seguir, conhecer outros fatos históricos e normas básicas da luta/esgrima.

A palavra esgrima apresenta algumas possibilidades para a sua origem, há quem atribua à origem da palavra, segundo Nogueira (2016), ao antigo provençal (*escrima*); do vocábulo germânico (*Skirmjan*), que significa "proteger". Do idioma italiano antigo (*scrima*), que é a arte de manusear a espada. No idioma francês (*escrime*) é a arte de combater com armas brancas. Na língua portuguesa (esgrima) é a arte de combater com armas brancas: espada, florete, sabre.

A esgrima é uma luta com instrumento mediador e tem como objetivo tocar o adversário com uma das armas brancas, ao mesmo tempo em que se evita ser tocado por ele, de acordo com a modalidade da disputa, sem que haja contato corporal (RIBEIRO; CAMPOS, 2007).

De acordo com Ribeiro e Campos (2007), e a Confederação Brasileira de Esgrima – CBE (2021), a esgrima apresenta uma evolução histórica que se confunde com a da evolução das armas e com as formas de combate.

De acordo com os autores, desde o surgimento do homem ele precisou criar estratégias e artifícios para garantir a sua sobrevivência, precisava manter-se vivo, alimentar-se e assim perpetuar a espécie.

Para suprir estas necessidades precisou utilizar sua inteligência para criar instrumentos ou utensílios com a finalidade de proteção e/ou caça.

A evolução da inteligência do homem foi fundamental para o desenvolvimento da esgrima, sem ela o homem não poderia criar e utilizar a "ferramenta" e tampouco criar e organizar os movimentos de ataque e defesa que caracterizam as lutas.

A ideia do surgimento da esgrima pode ser bastante ampliada quando levamos em consideração que a utilização de implementos de madeira pode ter sido a sua origem, pois eram instrumentos disponíveis na natureza, praticamente prontos, não necessitando de preparações complexas, como no caso da fabricação e utilização dos metais.

Outros indícios históricos podem ser encontrados em países como o Egito e a Grécia, segundo os autores acima citados.

Um dos registros mais antigos encontra-se em documentos egípcios, em uma ilustração no templo de Madinat Habu, construído por Ramsés III, datada de 1190 a.C.

Nestes países, a esgrima no início era utilizada com o propósito guerreiro, e com o passar dos tempos foi utilizada em combates entre gladiadores como forma de entretenimento para o povo, demonstrando um aspecto circense. As armas eram pesadas e nas arenas eram utilizadas para matar.

Com o passar do tempo o armamento se tornou mais leve e a utilização do cavalo foi introduzida. Então, as espadas e os cavalos passaram a dominar os combates.

Segundo Ribeiro e Campos (2007), os cavaleiros participavam de torneios conhecidos como justas, usavam armadura e protetores e uma lança para o combate, que era mais longa e alcançava os inimigos a uma maior distância.

As armaduras eram mais fortes e resistentes, tornando-se tão pesadas que o cavaleiro necessitava de auxílio para montar seu cavalo. Nestes torneios havia muitas mortes e foram proibidos após a morte de Henrique II, Rei da França. Daí em diante, não houve mais torneios com lanças, espadas e cavalos.

Ainda segundo Ribeiro e Campos (2007), outros fatores já estavam contribuindo para mudanças na esgrima em combate, o surgimento das armas de fogo portáteis, e as novas espadas, com lâminas mais resistentes e ponta fina, que cortavam e feriam mortalmente em combate, através das articulações da armadura. Começaram a aparecer a espada e a adaga (tipo de espada curta, de duplo corte e perfuração).

Por volta do século XVII surgem as primeiras pistolas, elas não eliminaram a espada, pois, em caso de falha das armas de fogo, elas deveriam ser utilizadas, mas influenciaram muito nas mudanças dos combates.

Já no século XVIII, a esgrima começou a ter algumas regras e as armas brancas começaram a ser utilizadas de uma forma mais racional, dando início à esgrima moderna (RIBEIRO; CAMPOS, 2007, p. 67).

De acordo com Ribeiro e Campos (2007), as primeiras escolas de esgrima surgiram na França, onde a implantação de regras começou a ser vista como fundamental.

Após esse período evoluiu e se tornou uma modalidade esportiva. Surgiram equipamentos mais leves e menos perigosos, elaborados para dar segurança ao esgrimista, como: coletes, luvas e máscaras.

Algumas convenções foram estabelecidas com o intuito de evitar ferimentos durante o combate, como: duas pessoas não poderiam atacar ao mesmo tempo.

O sinal de vitória, que era definido quando o adversário era ferido pela espada, passou a ser substituído pelos sinais dados pelos árbitros.

Ribeiro e Campos (2007) relatam que, de acordo com as convenções éticas, em casos em que o árbitro não visualizasse o toque, o esgrimista ao ser tocado tinha que avisar, dizendo uma palavra de origem francesa, “Touché”, que significa “Fui tocado”. Isto ocorria antes de serem criados os sensores eletrônicos, que detectam o toque. E ainda hoje, em treinamentos, muitos esgrimistas se utilizam desta convenção ética.

Desde a antiguidade, quando se realizavam os duelos, o árbitro (padrinho da luta) era escolhido por sua integridade. Esta regra de certa forma permanece até hoje. Segundo a Federação Internacional de Esgrima – FIE (2021), o fato de aceitar uma designação como árbitro ou assessor implica na responsabilidade de honra da pessoa designada de respeitar e de fazer respeitar os regulamentos, assim como realizar as funções com a mais escrupulosa imparcialidade e com a maior atenção (FIE, 2021, p. 19).

Houve grandes evoluções, mas a esgrima não deixou de apresentar uma imagem sofisticada, cavalheiresca.

Ainda segundo Ribeiro e Campos (2007), a esgrima possuía e ainda possui valores nobres que tornam algumas atitudes muito valorizadas, como o respeito mútuo entre adversários, árbitros e público.

Destacaremos neste momento alguns fundamentos e regras, de acordo com Scavasin (2017) e a Federação Internacional de Esgrima – FIE (2021), que se articula com o processo de ensino e aprendizagem de valores.

Apresentaremos na Produção Técnica Educacional um referencial mais robusto sobre a esgrima. Vejamos aqui apenas um recorte.

Antes do começo da luta, antes de colocarem as máscaras, os dois esgrimistas devem efetuar a saudação do esgrimista ao esgrimista adversário, ao árbitro e ao público. Caso não realizem já são eliminados, antes mesmo de iniciar a luta.

- Apenas quando o último toque for executado é que a luta está terminada, e os dois esgrimistas devem se cumprimentar e também ao árbitro e ao público;
- O cumprimento significa uma relação de respeito. Respeito ao concorrente, aos árbitros, às regras, ao público;
- O cumprimento também é uma forma de agradecimento, de parabenizar os méritos, o esforço do concorrente;
- Visão de que são concorrentes e não inimigos;
- O esgrimista que comete em combate atos violentos ou vingativos contra seu adversário, pode ser excluído da prova;

- O respeito às regras é fundamental, independentemente do árbitro, pois se não houver respeito, a luta não funciona;
- Mesmo que o esgrimista já tenha saído da pista, e cometa qualquer ato contra o espírito esportivo, como jogar violentamente ou perigosamente a sua máscara, ou qualquer outra parte do equipamento, será penalizado;
- Todas as pessoas que participam ou assistem a uma prova de esgrima, devem respeitar a ordem e ficar sem perturbar o bom desenrolar da prova;
- Outra forma de respeito é a preocupação de como lutar sem machucar o outro;
- Todo ato anormal (empurrar o adversário, jogo desordenado, deslocamentos anormais na pista, golpes executados brutalmente, golpes executados com o corpo, toque executado durante ou após uma queda) ou atitudes antidesportivas, é terminantemente proibido. Então, por uma questão de ética, o combate é pausado e só é retomado quando os dois esgrimistas estiverem de novo em posição para combate;
- A esgrima pode ser praticada por pessoas de qualquer faixa etária e de ambos os gêneros;
- Em toda a luta deve-se conservar um caráter cortês e leal;

De acordo com Santos (2016), ao introduzir um esporte na escola é interessante que se observe se o mesmo está associado a valores, atitudes e hábitos propícios para contribuir com o processo educativo dos estudantes.

Apesar de reconhecermos a abstração e a complexidade de se trabalhar com valores, encontramos na esgrima uma prática corporal com um grande potencial de trazer este tema para o concreto.

Acreditamos ser possível, mesmo que de forma singela, construir princípios éticos utilizando a prática pedagógica da Educação Física.

Para melhor compreensão sobre a luta/esgrima vamos abordar alguns conhecimentos e normas básicas para o ensino da mesma.

Segundo a FIE (2021), as armas utilizadas na esgrima são: o florete, a espada e o sabre. O florete exerce a sua ação ofensiva somente pela ponta e tem como superfície válida para o ataque o tronco e o pescoço do oponente. A espada exerce a sua ação ofensiva somente pela ponta e tem como superfície válida para o ataque, todo o corpo do esgrimista. O sabre pode executar a ação ofensiva com a ponta e com a lâmina, e tem como superfície válida todo o corpo acima da cintura, o que inclui tronco, membros superiores e a cabeça.

As vestimentas de esgrima são tradicionalmente brancas, os esgrimistas devem usar: jaqueta; luvas; fios elétricos; armas; calça; máscara; plastron (protetor usado sob a jaqueta), protetores masculinos (não obrigatórios) e os femininos (obrigatórios).

De acordo com a FIE (2021), o local, ou seja, o terreno utilizado para a prática da esgrima, chama-se pista e deve representar uma superfície plana e horizontal. Ele não pode dar vantagem ou desvantagem a qualquer um dos dois adversários, sobretudo no que diz respeito à iluminação. A área de combate da pista possui 1,50 m de largura e 14 m de comprimento.

Os movimentos fundamentais da esgrima são: a saudação, a posição básica ou de guarda, a marcha, romper e afundo.

A saudação é obrigatória e deve ser realizada no início e no final da luta, com um cumprimento ao esgrimista adversário, ao árbitro e ao público.

A posição básica ou de guarda consiste em uma posição de ataque e defesa que permite o deslocamento ágil do esgrimista, para trás ou para frente. Nessa posição, os pés ficam posicionados em “L”, e as pernas ligeiramente flexionadas.

A Marcha é o movimento que consiste em deslocamento frontal, realizado a partir de um movimento rasteiro do pé posicionado à frente. Este movimento se dá a partir do calcanhar, fazendo com que a perna posicionada atrás acompanhe o corpo no movimento.

O movimento de Romper é realizado com o deslocamento para trás, iniciado pela perna posterior, acompanhada pela perna posicionada à frente.

O Afundo é o movimento de ataque e é caracterizado por um avanço com flexão da perna posicionada à frente, e extensão da perna posterior. Este movimento de pernas é acompanhado pelo movimento de extensão do braço posicionado frontalmente e que empunha a arma (RIBEIRO; CAMPOS, 2007).

Os movimentos apresentados são considerados, de acordo com os autores acima citados, como fundamentais para a prática inicial da esgrima.

Para dar início à luta de esgrima o árbitro exerce alguns comandos. Para iniciar ele diz “Em guarda”, os esgrimistas ficam em posição de guarda, em seguida pergunta se os esgrimistas estão prontos, perguntando “Prontos?” e dá o sinal de início dizendo “Combate” e para finalizar diz “Alto” (FIE, 2021).

Com relação à pontuação, a FIE (2021) expõe que na fase classificatória a luta tem a duração de 3 minutos e ganha o combate quem fizer primeiro 5 toques válidos, ou quem tiver mais pontos (toques) quando o tempo terminar. Na fase eliminatória a luta tem três tempos de 3 minutos e ganha o combate quem fizer primeiro 15 toques válidos, ou quem tiver mais

pontos (toques) quando o tempo terminar. Cada toque da arma no corpo do adversário vale um ponto. Os pontos são computados eletronicamente pelos sensores embutidos na ponta das armas.

Para além de um aprendizado da prática corporal esgrima, temos uma intenção ambiciosa que se baseia em estimular o estudante a percorrer o processo de construção da ética, onde haja a possibilidade de analisar e refletir sobre determinados valores e seus impactos na vida pessoal e social. Direcionando-o para concentrar-se em combater qualquer tipo de opressão, discriminação e lutar por uma sociedade fundamentada no respeito, na justiça, visando o bem comum.

Neste capítulo limitamo-nos à fundamentação teórica inicial, relatando alguns fatos históricos e concepções da Educação Física, a influência do esporte na escola e a contextualização do conteúdo luta/esgrima.

No capítulo seguinte, analisaremos os documentos norteadores da educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná (RCP) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), no intuito de verificar se o conteúdo luta/esgrima é sugerido no componente curricular Educação Física como temática de estudo e quais são as recomendações quanto à prática pedagógica.

3 DOCUMENTOS NACIONAIS E ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: BNCC, RCP E CREP

Neste capítulo dissertamos sobre os documentos norteadores da Educação Básica de nível Federal e Estadual, BNCC, RCP e CREP.

Quanto aos documentos, ressaltamos os princípios educacionais, os direcionamentos ao componente curricular Educação Física e sobre o que recomendam em relação ao conteúdo luta/esgrima.

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, está orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, e fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL 2013).

A BNCC (BRASIL, 2018) e as DCN (BRASIL 2013) são complementares, as Diretrizes dão a estrutura e a BNCC o detalhamento para as propostas pedagógicas.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 08), competência é definida como: “A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Ao definir as competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2013, 2018).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC (BRASIL, 2018) indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

As dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 09), são:

1. Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Repertório cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Comunicação: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Trabalho e projeto de vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nesse contexto, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Na BNCC (BRASIL, 2018), a disciplina de Educação Física se agrupa à área de Linguagens, com a finalidade de possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Em conexão com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, a BNCC (BRASIL, 2018) ressalta que o componente curricular de Educação Física deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vejamos quais:

- Compreender a cultura corporal do movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;
- Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
- Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais;

- Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas;
- Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes;
- Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos;
- Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;
- Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;
- Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

De acordo com a BNCC, (BRASIL, 2018, p. 213), a Educação Física está vinculada à área de linguagens e é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como "[...] manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história".

Cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental: Brincadeiras e jogos; Esportes (marca; precisão; técnico-combinatório; rede/quadra dividida ou parede de rebote; campo e taco; invasão ou territorial; combate); Ginásticas (ginásticas de condicionamento físico e ginásticas de conscientização corporal); Danças (urbana e salão); Lutas (do Brasil e do mundo); Práticas corporais de aventura (urbana e na natureza).

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais.

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos,

rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos.

Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento, como veremos a seguir:

1. A 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.

2. O Uso e apropriação referem-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.

3. A 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 à 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.

4. A 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.

5. A 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 é 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 (BRASIL, 2018) 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.

6. A 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.

7. A 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.

8. O 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.

Vale ressaltar que não há hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas.

Com relação ao Ensino Fundamental Anos Finais, a BNCC (BRASIL, 2018) está dividida em dois blocos, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos.

A BNCC (BRASIL, 2018), como já relatado anteriormente, é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais na Educação Básica. Propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, estimula a sua aplicação na vida real, dando sentido ao que se aprende na escola.

Está orientada por princípios que visam à formação integral em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e moral, e na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Este documento reconhece a necessidade de se mobilizar atitudes e valores por meio das decisões pedagógicas, que possam contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana.

A BNCC (BRASIL, 2018) faz recomendações para o ensino de conteúdo luta/esgrima de maneira abrangente e os documentos norteadores da Educação Paranaense, RCP e o CREP, apresentam estas recomendações com mais detalhes, como mostraremos na sequência.

3.2 Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP)

O Referencial Curricular do Paraná – RCP (PARANÁ, 2018), concluído em 2018, é um documento curricular que estabelece os Direitos e Objetivos de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas do Paraná.

Orienta a reorganização do currículo e das propostas pedagógicas das redes de ensino do Estado.

Segue a estrutura da BNCC, no qual as aprendizagens essenciais são comuns, porém os currículos são diferentes, pois estes necessitam ser elaborados de acordo com a realidade local, social e as particularidades de cada escola. Em princípio este referencial foi elaborado de acordo com a realidade das escolas paranaenses.

No RCP (PARANÁ, 2018) é ressaltado que as aprendizagens essenciais que devem compor o processo formativo de todos os estudantes são estabelecidas como *Direitos e Objetivos de Aprendizagem* e na BNCC estas aprendizagens são ressaltadas como *Competências*, o que, segundo o art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2017, estas expressões devem ser consideradas como equivalentes. Ou seja, as dez competências da BNCC são denominadas no RCP (PARANÁ, 2018) como Direito de Aprendizagem Geral da Educação Básica, tidas como: Conhecimento; Pensamento Crítico e Criativo; Repertório Cultural;

Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania (PARANÁ, 2018).

Não há hierarquias entre os Direitos e Objetivos de aprendizagem do RCP (PARANÁ, 2018), eles se inter-relacionam e devem orientar o percurso escolar dos estudantes em todas as fases da Educação Básica, dando ênfase à formação integral, aos aspectos cognitivos e aos aspectos socioafetivos, ou seja, aspectos cognitivos, físicos, afetivos, éticos, estéticos e políticos, com vistas à formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Segundo o RCP (PARANÁ, 2018), como os currículos, o Referencial Curricular do Paraná (princípios, direitos e orientações) é um documento dinâmico, passível de alterações, conforme requerem os momentos históricos da sociedade paranaense, cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de qualidade, igualdade e equidade. Quando ressalta a qualidade, está se referindo à qualidade da aprendizagem; quando destaca a igualdade, se refere ao direito de acesso, permanência e sucesso escolar; e, quando se refere à equidade, leva em consideração a superação da exclusão e da desigualdade no ambiente escolar.

O RCP (PARANÁ, 2018, p. 10-11) tem como princípios orientadores: “A Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos; a Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, a Igualdade e Equidade; o Compromisso com Formação Integral; a Valorização da Diversidade; a Educação Inclusiva; a Transição entre as etapas e fases da Educação Básica; a ressignificação dos tempos e espaços da escola; e a Avaliação dentro de uma perspectiva formativa”.

Estes princípios citados acima devem ser considerados pelas redes de ensino no momento da elaboração do currículo e das propostas pedagógicas. Os mesmos alicerçados por uma gestão democrática visam à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de todos os estudantes paranaenses.

Nesta visão, a educação ultrapassa os limites da sala de aula e leva aos sistemas de ensino o grande desafio de repensar o currículo, na busca de dar acesso aos conhecimentos historicamente construídos e possibilitar a promoção de práticas que constituam valores fundamentais à cidadania.

No RCP, o Ensino Fundamental está estruturado em duas etapas, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) e em Componentes Curriculares.

A organização curricular do Ensino Fundamental é agrupada por áreas do conhecimento, sendo: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza (Ciências); e Ensino Religioso.

As disciplinas são identificadas com introduções que evidenciam elementos essenciais do objeto de estudo/ensino, marcando sua especificidade e são compostas por Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem, por ano de escolaridade.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório, está agrupada à área de Linguagens e tem como objeto de estudo/ensino a Cultura Corporal, que na DCE (2008) e no RCP (2018), está definida como:

> [...] seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado de forma historicizada e espiralada, partindo do pressuposto de que os estudantes possuem um conhecimento sincrético a respeito da realidade, sendo função da escola, e neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, levando os estudantes a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau de conhecimento sintético. O tratamento espiralar representa retomar, integrar e dar continuidade ao conhecimento nos diferentes níveis de ensino, ampliando sua compreensão conforme o grau de complexidade dos conteúdos (PARANÁ, 2008, p. 44-45).

No que se refere à Educação Física, podemos situá-la no RCP, pertencente à área de Linguagens, amparada por concepções críticas, que supera a perspectiva de atividade como o mero “fazer”, reconhecendo-a como área de conhecimento importante para a formação integral, que permite visualizar novos conceitos para um corpo que sente, age e pensa (PARANÁ, 2018).

Na intenção de clarear, detalhar ainda mais o RCP, foi elaborado o CREP, para melhor orientar e subsidiar as escolas e os professores na elaboração de suas propostas pedagógicas, como veremos a seguir.

3.3 Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)

O Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (PARANÁ, 2019) é um documento orientador da rede estadual para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Este documento tem o intuito de aclarar e complementar a BNCC e o RCP, voltado para a realidade e a necessidade paranaense. Vem subsidiar e orientar a construção da

proposta pedagógica curricular das escolas e auxiliar os docentes na elaboração de seus planejamentos.

O CREP (PARANÁ, 2019) afirma que são os *conteúdos e a forma* como são trabalhados que possibilitam ao estudante a aquisição de conhecimento, de repertório cultural, de desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, de desenvolvimento da comunicação, da cultura digital, da argumentação, do aprimoramento da cooperação, da empatia, do autocuidado, do autoconhecimento, da compreensão das relações entre trabalho e projeto de vida e de tornar-se um cidadão responsável, capaz de atuar na sociedade.

O Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (2019) traz sugestões de conteúdos organizados por disciplina, por ano e por períodos trimestrais, traz também sugestões de encaminhamentos para o desenvolvimento de competências e objetivos contidos na BNCC e no RCP.

Este documento, o CREP (PARANÁ, 2019), assim como os demais, tem como objetivo subsidiar o trabalho dos professores e também orientar a elaboração das propostas pedagógicas curriculares e apresenta um quadro organizacional para todos os componentes curriculares, composto sequencialmente por Unidade Temática; Objeto de Conhecimento; Códigos; Objetivos de Aprendizagem; Conteúdos; Trimestre.

De acordo com a organização do CREP (PARANÁ, 2019), a Unidade Temática Lutas não é contemplada. A esgrima aparece na Unidade Temática Esportes e tem como objeto de conhecimento, os Esportes de Combate.

O CREP (PARANÁ, 2019) também se utiliza de vários códigos para localizar os temas. Apresentaremos a organização destes códigos no Quadro 5.

Em resumo, o CREP é um instrumento na implementação da BNCC e do RCP numa visão detalhada.

De modo geral, encontramos sugestões referentes à luta em todos os documentos norteadores.

Na BNCC encontramos as sugestões referentes a lutas nos conteúdos destinados a *Lutas do Brasil* (capoeira, huka, luta marajoara etc.), *Lutas do Mundo* (judô, aikido, jiu jitsu, muay thai, box, chinese boxing, kendo, esgrima etc.) e também nos *Esportes de Combate* (judô, boxe, tae kwon do, esgrima etc.).

No RCP encontramos as sugestões em *Lutas do Brasil* (capoeira angola, capoeira regional, capoeira contemporânea, esgrima crioula, grappunch, haecon-do, jiu-jitsu brasileiro, karate machida, karate shubu-dô, kombato, luta livre esportiva, morganti jiu-jitsu, samadô, seiwakai, tarracá, dentre outras), em *Lutas do Mundo* (karatê, boxe, muay thai, tae kwon do,

aikido, esgrima, kendô, dentre outras, e também em *Esportes de Combate* (judô, boxe, esgrima, tae kwon do, jiu-jitsu, dentre outros.

No CREP encontramos as sugestões em *Lutas do Mundo* (karatê, boxe, muay thai, tae kwon do, aikido, esgrima, kendô, entre outras. E em *Esportes de Combate* (judô, boxe, esgrima, tae kwon do, jiu-jitsu, entre outros.

Como podemos verificar, o conteúdo específico esgrima é encontrado em todos estes documentos norteadores, como um importante conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física nas escolas, seja como conteúdo referente à Luta ou Esporte de Combate.

Veremos, a seguir, o que estes documentos recomendam especificamente sobre o conteúdo luta/esgrima.

3.4 O QUE RECOMENDAM OS DOCUMENTOS SOBRE A LUTA/ESGRIMA?

Na BNCC, visualizamos a sugestão do conteúdo luta/esgrima na unidade temática: Esportes (esportes de combate) e Lutas (lutas do mundo) e as habilidades que devem ser garantidas a todos os estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Veremos no Quadro 1, por meio da Unidade Temática, dos Objetos de Conhecimento, Habilidades e as Dimensões do Conhecimento, a localização do conteúdo luta/esgrima, apresentada na BNCC para o 8º e 9º ano.

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, cuja composição é da seguinte forma: Exemplo: (EF89EF01), o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano/série, o segundo par de letras indica o componente curricular Educação Física, o último par de números indica a posição da habilidade na numeração.

Quadro 1 – Localização do conteúdo esgrima na BNCC

UNIDADE TEMÁTICA: Esportes
OBJETOS DE CONHECIMENTO: Esportes de combate (judô, boxe, esgrima, tae kwon do etc.)
✓ **HABILIDADES:** – (EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. – (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. – (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. – (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

– (EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. – (EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.
UNIDADE TEMÁTICA: Lutas
OBJETOS DE CONHECIMENTO: Lutas do mundo (judô, aikido, jiu-jitsu, muay thai, boxe chinês e boxing, esgrima, kendo etc.).
✓ **HABILIDADES:** – (EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. – (EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. – (EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.
✓ **DIMENSÕES DO CONHECIMENTO:** Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise Compreensão; Protagonismo comunitário.

Fonte: adaptado da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 236-239)

No RCP (PARANÁ, 2018), o componente curricular Educação Física está organizado da seguinte forma: Unidades Temáticas, em ano/série, e os objetos de conhecimento sugeridos para cada série. Vejamos esta organização no Quadro 2:

Quadro 2 – Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento no RCP

UNIDADES TEMÁTICAS	**OBJETOS DE CONHECIMENTO/ANOS**			
	6º	**7º**	**8º**	**9º**
BRINCADEIRAS E JOGOS	Jogos de tabuleiro	Jogos eletrônicos/Jogos eletrônicos de movimento	Jogos dramáticos	Jogos cooperativos
ESPORTES	Esportes de marca; Esportes de precisão	Esportes técnico--combinatórios; Esportes de invasão	Esportes de rede/parede; Esportes de invasão	Esportes de campo e taco; Esportes de combate
GINÁSTICA	Ginástica circense	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de conscientização corporal	Ginástica de conscientização corporal
DANÇA	Danças criativas	Danças urbanas	Danças circulares	Danças de salão
LUTAS	Lutas do Brasil	Lutas do Mundo	Lutas do Mundo	---
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura urbanas	---	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: adaptado do Referencial Curricular do Paraná – RCP (2018, p. 359)

O conteúdo específico esgrima aparece no RCP (PARANÁ, 2018) para o 9º ano, contemplado na Unidade Temática: Esportes e tem como Objeto de Conhecimento: Esportes

de Combate. Os Objetivos de Aprendizagem são os mesmos que estão elencados em todas as outras Unidades Temáticas.

No Quadro 3, apresentamos a localização do conteúdo luta/esgrima no RCP, em qual Unidade Temática, Objeto de Conhecimento se encontra o conteúdo e quais os Objetivos de Aprendizagem.

Quadro 3 – Localização do conteúdo específico esgrima no RCP

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
• ESPORTES	• Esportes de Combate (Conteúdo específico: judô, boxe, esgrima, tae kwon do, jiu-jitsu dentre outros)	• Experimentação (vivências) • Uso e Apropriação (autonomia) • Fruição (apreciação) • Reflexão sobre a ação (observação e análise) • Construção de Valores (cidadania) • Análise (entender) • Compreensão (Conhecimento dos conceitos e reunir saberes) • Protagonismo Comunitário (participação, transformação social)

Fonte: adaptado do Referencial Curricular do Paraná – RCP (2018, p. 394)

Situando o nosso tema de pesquisa no CREP (PARANÁ, 2019), observamos que o componente curricular Educação Física está organizado para o 9º ano do Ensino Fundamental, da seguinte forma: Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento de cada Unidade, como veremos resumidamente no Quadro 4.

Quadro 4 – Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento de acordo com o CREP

1. UNIDADES TEMÁTICAS:	2. OBJETOS DE CONHECIMENTO:
Brincadeiras e Jogos	Jogos Cooperativos
Esportes	Esportes de Combate
Ginásticas	Ginástica de conscientização corporal
Dança	Dança de Salão
Práticas Corporais de Aventura	Práticas Corporais de Aventura na natureza

Fonte: adaptado do Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (2019)

Apresentamos a seguir a localização do conteúdo luta/esgrima no CREP. Destacamos a Unidade temática: Esportes, os Objetos de conhecimento: Esportes de combate e os Objetivos de Aprendizagem.

O CREP (PARANÁ, 2019) apresenta vários códigos relacionados aos temas e se utiliza destes códigos para localizar, referenciar, o Estado do Paraná, as competências e

habilidades da BNCC, a indicação do ano no RCP e a posição dos objetivos no CREP, e se houve alteração ou não.

Vamos expor como exemplo um código e explicá-lo. Ex.: PR. EF89EF01. a.9.32, (PR) – Paraná. (EF) – Ensino Fundamental. (89) – 8º e 9º ano. (EF) – Educação Física. (01) – Habilidade da BNCC. (a) – Caso de mudança. (9) – Ano no RCP. (32) – Posição no CREP.

Vejamos a localização do conteúdo específico esgrima, no Quadro 5.

Quadro 5 – Localização do conteúdo específico esgrima no CREP

• **UNIDADES TEMÁTICAS:** ESPORTES	
• **OBJETOS DE CONHECIMENTO:** Esportes de Combate	
• **CÓDIGOS**	• **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** (Resumo)
PR. EF89EF. n.9.31 PR. EF89EF01. a.9.32 PR. EF89EF02. c.9.33 PR. EF89EF03. a.9.34 PR. EF89EF04. a.9.35 PR. EF89EF05. a.9.36 PR. EF89EF06. a.9.37 PR. EF09EF. n.9.38	• Apropriar-se do(s) conceito(s) de esporte, além de aspectos históricos, sociais e culturais; • Experimentar e fruir diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) valorizar o trabalho respeitando a pluralidade de ideias; • Praticar um ou mais esportes de combate, vivenciando aspectos básicos relacionados aos fundamentos (regras, técnicas e táticas básicas); • Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de combate, adaptando/criando coletivamente novas regras adequadas às necessidades dos estudantes e à realidade na qual a escola está inserida; • Identificar e compreender os elementos técnicos e táticos e regras das modalidades; • Identificar, analisar e compreender as transformações históricas do esporte no contexto mundial, nacional, regional e local, pesquisar a influência do capital, das mídias, indústria cultural, *doping*, corrupção, violência etc. • Identificar, analisar e compreender as possibilidades de vivenciar, na comunidade, a prática de esportes, e compreender as diferenças entre o esporte dentro e fora da escola; • Discutir e refletir a respeito das noções de ética nas competições esportivas escolares e em contextos fora da escola;
CONTEÚDO	Esportes de combate: judô, boxe, esgrima, tae kwon do, jiu-jitsu, entre outros.
TRIMESTRE	✓ 3º trimestre

Fonte: adaptado do Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (2019)

As demais unidades temáticas (Brincadeiras e Jogos; Ginástica; Dança; Práticas corporais de aventura) não serão apresentadas neste Quadro, pelo fato de serem extensas, e no momento não serem pertinentes à pesquisa.

Ao realizarmos uma análise geral destes documentos orientadores da Educação Básica, podemos observar a hierarquia e a similaridade entre os mesmos.

Verificamos que o conteúdo específico esgrima está contemplado em todos eles, bem como recomendações para o seu trabalho.

Para melhor compreendermos quais eram as recomendações dos documentos norteadores referentes ao conteúdo luta/esgrima, optamos por realizar uma análise com maior profundidade e clareza.

E para tal movimento nos amparamos em técnicas da Análise de Conteúdo, por meio da categorização e análise dos dados em busca de indícios de resposta à seguinte pergunta: O que recomendam estes documentos sobre a luta/esgrima?

Os dados e os procedimentos metodológicos percorridos na realização do primeiro movimento (estudo dos documentos) e do segundo movimento (análise das entrevistas) estão explicitados no capítulo 4.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é destinado a expor os procedimentos metodológicos utilizados para satisfazer os três movimentos de pesquisa.

O primeiro movimento teve como foco o estudo dos documentos norteadores da Educação Básica, no intuito de verificar se há recomendações referentes ao conteúdo luta/esgrima.

O segundo movimento foi designado à análise das entrevistas dos professores de Educação Física, em busca de indícios acerca das percepções relacionadas ao conteúdo luta/esgrima e o que de fato fazem na escola.

E o terceiro e último movimento é a intersecção entre os dois primeiros movimentos com a finalidade de expor as aproximações e distanciamentos entre as recomendações dos documentos norteadores e o que de fato os professores fazem na escola.

Estes movimentos foram direcionados, sistematizados e analisados em uma abordagem qualitativa, e percorreram o caminho da análise bibliográfica, documental, da Análise de Conteúdo e entrevista.

4.1 Abordagem Qualitativa, Cunho Bibliográfico, Análise Documental

Esta pesquisa se desenvolveu numa perspectiva qualitativa, percorrendo uma análise bibliográfica, documental e de campo, buscando captar o tema em estudo a partir da percepção dos professores envolvidos, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Segundo Flick (2009), a abordagem qualitativa vem sendo frequentemente utilizada em várias pesquisas, inclusive na área de ensino, por não se basear em um conceito teórico e metodológico unificado, por se dirigir a casos concretos, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

Ainda de acordo com Flick (2009), a abordagem qualitativa relaciona-se à produção e à análise de textos, entre eles as transcrições de entrevistas. A palavra escrita tem grande importância para o registro de dados e para a disseminação dos resultados. Os métodos de interpretação partem destes textos.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam, em relação à pesquisa qualitativa, que o objetivo da mesma é:

> [...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação

> empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Os autores entendem a investigação qualitativa a partir de uma perspectiva sociológica e afirmam que houve grandes modificações no contexto educacional, que a mesma passou de um campo que era dominado pela mensuração e expandiu-se para uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Os significados pessoais provenientes de juízos valorativos de cada sujeito da pesquisa são de grande importância.

No meio educacional ela pode assumir várias formas, como a realização de observações, interrogatório, entrevista, estudos, análise etc., e conduzida em múltiplos contextos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que se destacam:

a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, no qual o investigador é o instrumento principal;

b) Ela é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e são analisados em toda sua riqueza, respeitando a originalidade de como foram registrados;

c) O processo é considerado mais interessante do que o resultado;

d) A análise dos dados é realizada de forma indutiva, os dados são recolhidos de forma particular e em seguida vão se agrupando e ganhando forma, sem a intenção de afirmar ou enfraquecer a hipótese construída previamente;

e) O significado é de extrema importância para os investigadores, pois fazem uso deste tipo de abordagem porque estão interessados em como as diferentes pessoas dão sentido e interpretam determinadas questões.

Amparada em Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que toda investigação qualitativa é descritiva, esta pesquisa também objetivou trilhar este caminho e de forma indutiva realizar o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos, sem interferir e nem entrar no mérito dos conteúdos.

Teve como finalidade coletar, registrar, analisar os dados obtidos, no intuito de proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida.

É de natureza básica e serviu para analisar os distanciamentos e aproximações que existem entre os documentos norteadores da educação básica, e o que de fato acontece na prática docente cotidiana.

Ampliou nosso conhecimento profissional e, posteriormente, possibilitará a difusão deste com a comunidade docente.

É de cunho bibliográfico e de análise documental. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. E referem-se à pesquisa documental como uma fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.

No caso desta pesquisa foram utilizados como fonte de coleta de dados os documentos oficiais federais e estaduais da Educação Básica e a entrevista semiestruturada realizada com sete professores de Educação Física que atuam ou atuaram no Ensino Fundamental Anos Finais no estado do Paraná.

Para organizar e interpretar os dados coletados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo.

4.2 Análise de Conteúdo

Para interpretar com maior clareza os dados coletados nos documentos norteadores da educação básica e nas entrevistas, e conseguir extrair a mensagem escondida nas entrelinhas, fragmentamos, recortamos e desmontamos os textos, tendo como embasamento a técnica de Análise de Conteúdo.

Bardin (2016) define Análise de Conteúdo como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A utilização desta técnica nos possibilitou ressaltar as informações dos documentos norteadores, destacando as suas recomendações para a luta/esgrima. E reinterpretar por meio das entrevistas com os professores de Educação Física, as mensagens, as percepções, o conhecimento prévio dos mesmos, suas aproximações e distanciamentos dos documentos norteadores da Educação Básica.

A Análise de Conteúdo nos forneceu indicadores úteis e nos permitiu atingir uma compreensão além da leitura comum.

Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo possui um procedimento especial, que está organizado em torno de três etapas: a Pré-análise, a Exploração do material e o Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Vejamos cada etapa e como vinculamos a nossa pesquisa a cada uma delas.

Bardin (2016) relata que a Pré-análise é a fase de organização propriamente dita e a sua missão é de escolher os documentos a serem submetidos à análise, à formulação das hipóteses e objetivos, e à elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final. Após a leitura flutuante de alguns documentos, optamos em constituir o nosso *corpus* que, segundo Bardin (2016, p. 126), é "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos".

Em nossa pesquisa, após a análise de vários documentos norteadores da Educação Básica Nacional e do Paraná, optamos pela utilização dos seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (RCP, 2018), o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP, 2019) e as entrevistas realizadas com docentes da área de Educação Física. Nesta etapa, definimos e organizamos o *corpus* da nossa pesquisa.

Com este material objetivamos fornecer dados para responder à questão principal da pesquisa, ou seja: Quais eram as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos norteadores da Educação Básica e o que de fato os professores fazem na escola sobre o ensino do conteúdo luta/esgrima? E com base na questão principal, outras perguntas mais específicas foram levantadas: Quais conteúdos têm sido trabalhados no espaço escolar? Temos trabalhado o conteúdo luta/esgrima? E como tem sido trabalhado no espaço escolar? Quais são os principais motivos que levariam o professor a não trabalhar com o conteúdo luta e em específico a esgrima na escola?

A segunda fase citada por Bardin (2016) é a Exploração do Material, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração. Consiste em tratar o material e codificá-lo.

De acordo com Bardin (2016), a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto que será efetuada por meio de recorte, agregação e enumeração que permitirão esclarecer o que representa ou expressa o conteúdo descrito, e poderão servir de índice para o esclarecimento dos dados. Os dados necessitam ser preparados e transformados adequadamente.

A codificação possibilita a identificação rápida de cada elemento da amostra de depoimentos, que podem ser constituídos por números ou letras e servirão para orientar o pesquisador para retornar a um depoimento ou documento, quando desejar.

Ao realizar a codificação temos que optar por quais elementos registrar, ou seja, qual a unidade de registro que possibilitará o recorte que nos ajudará a responder às indagações.

A autora afirma que a unidade de registro amplamente utilizada na Análise de Conteúdo é o Tema, ou seja, uma frase, um resumo de uma frase, uma frase composta, ou uma frase condensada.

Nesta pesquisa optamos por utilizar esta unidade de registro de natureza temática.

Estes procedimentos metodológicos foram utilizados para a realização dos três movimentos da pesquisa.

4.3 Categorização dos Documentos (BNCC, RCP e CREP)

Para compreendermos com clareza os dados contidos nos documentos norteadores da Educação Básica, optamos por extrair destes documentos, BNCC, RCP e CREP, categorias *a priori* de recomendações referentes a luta/esgrima que perpassassem por todos eles.

Tendo como objetivo verificar onde se encontra e se há ou não recomendações referentes ao conteúdo luta/esgrima nos documentos da Educação Básica, houve a necessidade de realizar um primeiro movimento, a busca por tais recomendações.

A análise foi realizada de forma ampla, com categorias *a priori*, observando as orientações para o processo de ensino e aprendizagem sobre o conteúdo luta/esgrima.

Na BNCC encontramos possibilidades de categorias relatadas nas oito dimensões do conhecimento/habilidades, no RCP e no CREP, encontramos nos Objetivos de Aprendizagem.

Após a leitura dos documentos e na observação da similaridade das recomendações para o processo de ensino e aprendizagem, optamos por definir as categorias de acordo com nomenclaturas utilizadas na BNCC e no RCP e indiretamente no CREP.

As recomendações foram organizadas em categorias e nominadas seguindo esta ordem: a letra *R* significa *Recomendação* e a numeração de *1 a 8* uma forma de ordená-las e identificá-las numericamente.

As recomendações estão identificadas e descritas do seguinte modo:

R1 – Experimentação: Conhecimentos acessados por meio da realização de atividades práticas, de vivências corporais e refere-se ao saber fazer.

R2 – Uso e apropriação: Refere-se ao conhecimento que possibilita o saber fazer de forma autônoma não só durante as aulas, como também para além delas.

R3 – Fruição: Refere-se à apreciação estética das experiências geradas pelas vivências corporais, oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Conjunto de conhecimentos que permite ao estudante desfrutar, usufruir da realização de uma prática corporal e/ou apreciar quando realizadas por outros.

R4 – Reflexão sobre a ação: Conhecimentos originados por meio de observação e análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias para resolver desafios peculiares à prática realizada.

R5 – Construção de Valores: Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências de práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. Está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim.

R6 – Análise: Reúne conhecimentos e está associada aos conceitos necessários para entender as características, regras, e fundamentos das práticas corporais (saber sobre).

R7 – Compreensão: Associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da categoria 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. Permite a interpretação ética e estética de acordo com a época e a sociedade que as gerou e as modificou.

R8 – Protagonismo comunitário: Refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários à participação de forma confiante e autoral em iniciativas, decisões e ações que se dirigem para ambientes além da sala de aula. Tomando como referência valores favoráveis à convivência social.

Utilizando-se destas categorias, no capítulo 5, buscamos estabelecer uma relação com as entrevistas dos professores, no intuito de verificar se o que os documentos recomendam os professores fazem de fato.

Com relação à entrevista, abordamos a seguir o contexto e os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa e o tratamento dos dados.

4.4 ENTREVISTAS: CONTEXTUALIZAÇÃO, CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Para organização da entrevista nos alicerçamos nas explicações de Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994), os quais relatam que a entrevista semiestruturada em geral é aquela

que consiste numa conversa intencional e parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa. Permite a obtenção e a comparação de informações entre os vários entrevistados. Valoriza a presença do investigador, oferece perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Segundo os autores acima citados, estas entrevistas precisam ser descritas, analisadas e interpretadas. E para tal procedimento nos apoiamos também na Análise de Conteúdo, por ser um importante procedimento para interpretação dos dados coletados em uma pesquisa qualitativa.

Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada com sete professores de Educação Física que atuam ou atuaram no Ensino Fundamental Anos Finais.

A entrevista consistiu em uma conversa intencional entre a pesquisadora e o(a) entrevistado(a). As questões da entrevista abordaram aspectos pessoais e sete perguntas referentes ao tema da pesquisa. Estas foram realizadas de forma individual, algumas gravadas em vídeo e outras em áudio, depois transcritas.

Todos os professores entrevistados são graduados em Educação Física, seis na modalidade presencial e um na modalidade educação a distância (EAD).

Os dados apresentados e analisados tiveram como base as respostas fornecidas às perguntas como: dados pessoais; formação acadêmica, ano de conclusão da graduação em Educação Física; tempo de atuação enquanto professor de Educação Física, se já atuou ou não no Ensino Fundamental Anos Finais.

Com a intenção de aprofundar a compreensão das características do trabalho e da percepção docente sobre a luta/esgrima, a entrevista permeou também outras questões.

A primeira foi uma questão aberta, que teve por finalidade estimular o entrevistado a falar sobre suas próprias vivências. No caso específico da presente pesquisa a pergunta foi: Conte-me, quais conteúdos você trabalha no Ensino Fundamental Anos Finais?

As perguntas foram elaboradas na perspectiva de investigar: quais conteúdos têm sido trabalhados no espaço escolar no Ensino Fundamental Anos Finais, na disciplina de Educação Física? Os professores têm trabalhado ou não com o conteúdo luta, e em específico o conteúdo luta/esgrima? E como tem sido trabalhado? Quais os principais motivos que poderiam levar o profissional da área a desenvolver ou não o conteúdo luta? Os professores conhecem ou não algum documento que legitime o trabalho com este conteúdo no espaço escolar? Os professores têm conhecimento ou acesso a algum material didático que contenha

sugestões para o professor de como ensinar o conteúdo luta/esgrima na escola para o Ensino Fundamental Anos Finais?

A entrevista foi organizada de modo a atingir o máximo de clareza nas descrições dos professores, e extrair as percepções e significados que estes atribuem ao conteúdo luta/esgrima, em sua prática docente.

Neste segundo movimento analítico também nos apoiamos no conjunto de instrumentos metodológicos da Análise de Conteúdo por meio da fragmentação, codificação, categorização, e, posteriormente, a análise e interpretação dos dados.

Para a realização da análise tornou-se necessário tratar o material, ou seja, transformar os dados brutos do texto, por meio de recorte, codificação, agregação e enumeração, tornando esta unidade de registro um conteúdo representativo, suscetível de esclarecer e fornecer indícios para responder ao problema da pesquisa.

Na transcrição das entrevistas, nominamos os sete professores como P1 a P7, em que P1 significa Professor 1 etc., seguindo a ordem do que possui o maior tempo como professor de Educação Física para o que possui menor tempo de atuação. Portanto, vamos afiançar que P1 possui 37 anos de atuação na área, P2 possui 28 anos, P3 possui 23 anos, P4 possui 08 anos, P5 possui 07 anos, P6 possui 06 anos, P7 possui 02 anos, e que todos já atuaram ou atuam no Ensino Fundamental Anos Finais. Quanto às sete perguntas, iremos identificá-las por ordem alfabética em letras minúsculas (a, b, c, d, e, f, g), seguidas por uma numeração que identificará a localização em que consta o trecho fragmentado. Ex.: P1a3 – relato do professor 1 que consta na pergunta (a) no fragmento 3.

Definida a utilização da unidade de registro temática, seguimos para o processo de categorização.

Segundo Bardin (2016), a categorização é uma operação de classificação, de agrupamento de elementos comuns, semelhantes ou análogos, segundo critérios previamente definidos no processo. Tem como objetivo fornecer, por compensação, um perfil simplificado dos dados brutos.

A categorização pode empregar dois processos inversos, no qual um processo fornece o sistema de categorias e o outro que não fornece, que são definidas à medida que vão sendo encontradas.

Na análise das entrevistas, as categorias não foram fornecidas, revelaram-se *a posteriori*, surgiram da necessidade em responder ao problema de pesquisa.

Então, optamos por usar como categorias as palavras *Aproximações* e *Distanciamentos*, em que agrupamos elementos comuns à categoria, intencionando obter resultados férteis.

A seguir, no capítulo 5, apresentaremos com mais detalhes a análise dos dados coletados nos documentos da Educação Básica e nas entrevistas com os professores de Educação Física.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A terceira fase é a última do processo de análise, e se expressa na interpretação e na inferência qualitativa. Consiste na intersecção entre o primeiro movimento, ou seja, a análise dos documentos da Educação Básica, BNCC, RCP e CREP, e o segundo movimento destinado à análise das entrevistas com os professores de Educação Física.

Apresentamos a seguir a análise dos dados coletados, a intersecção, buscando responder à questão de pesquisa, ou seja, quais eram as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos norteadores da Educação Básica e o que de fato os professores fazem na escola sobre o ensino do conteúdo luta/esgrima?

5.1 Aproximações e Distanciamentos entre os Documentos e o que os Professores Fazem de Fato, Referente ao Conteúdo Luta/Esgrima

Ao analisarmos os documentos norteadores da Educação Básica (BNCC, RCP e CREP), constatou-se que todos eles são documentos de grande relevância para o sistema educacional, regulamentam e definem os princípios e aprendizagens essenciais da Educação brasileira (BNCC) e paranaense (RCP e o CREP). Citam orientações e subsídios que visam colaborar com a organização da escola, do professor e com a aprendizagem do estudante. Valorizam a formação integral e destacam o que todos os estudantes devem "saber", considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e o que devem "saber fazer", considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações cotidianas (BRASIL, 2018).

Após a análise destes documentos, constatamos que todos, embora de maneira não padronizada, recomendam a luta/esgrima.

Apresentamos no Quadro 6, onde se encontra agrupado o conteúdo específico esgrima na BNCC, no RCP e no CREP. Na BNCC encontramos o conteúdo esgrima na Unidade Temática "Esportes e Lutas", no RCP e CREP somente na Unidade Temática "Esportes".

Quadro 6 – Agrupamento do conteúdo específico esgrima na BNCC, no RCP e no CREP

BNCC	RCP	CREP
Unidade Temática: Esportes **Objeto de conhecimento:** Esportes de Combate **Conteúdo específico:** Esgrima	**Unidade Temática:** Esportes **Objeto de conhecimento:** Esportes de Combate **Conteúdo específico:** Esgrima	**Unidade Temática:** Esportes **Objeto de conhecimento:** Esportes de Combate **Conteúdo específico:** Esgrima
Unidade Temática: Lutas **Objeto de conhecimento:** Lutas do		

mundo. **Conteúdo específico:** Esgrima	---	---

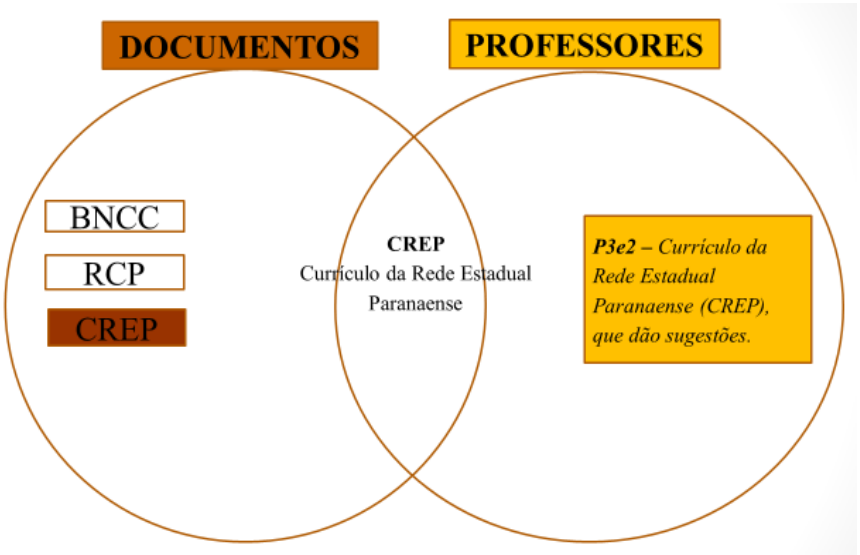
Fonte: a autora

Acreditamos que esta variação se deve ao fato das diferentes definições sobre a esgrima. Como já vimos anteriormente, alguns autores a definem como luta, arte, esporte, combate, jogo etc.

Quanto à aproximação e ao distanciamento dos documentos e os professores, as respostas à questão "e" destacam o distanciamento entre os mesmos. Dos sete professores entrevistados, 05 disseram ter conhecimento de algum documento que legitima o desenvolvimento do conteúdo luta na escola e 02 disseram que não conhecem. Destes 05 que disseram ter conhecimento, nenhum citou a BNCC, apenas dois entrevistados citaram as DCE e um o CREP. Os demais fizeram referência ao Projeto Político Pedagógico, ao Plano de trabalho e aos Materiais didáticos que são documentos elaborados a partir dos documentos oficiais. Em resumo, dos 07 professores entrevistados apenas 01 citou o CREP e nenhum citou a BNCC e o RCP.

Com estes dados, fica nítido o descompasso entre os documentos norteadores e os professores. Ou seja, um distanciamento do saber curricular, como podemos observar na intersecção realizada no Diagrama 1.

Diagrama 1 – Intersecção entre os documentos que temos e os relatos dos professores



Fonte: a autora

No movimento analítico dos documentos observamos também, por meio da categorização, que todos os documentos recomendam o ensino da luta/esgrima, mediante a

Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão, Protagonismo comunitário.

A BNCC (BRASIL, 2018) faz recomendações para o ensino deste conteúdo de maneira abrangente nas Dimensões do conhecimento e os documentos norteadores da Educação Paranaense, RCP e CREP, apresentam estas recomendações com mais detalhes nos Objetivos de aprendizagem.

Por meio da categorização dos documentos, procuramos estabelecer, no Quadro 7, uma relação entre o que eles recomendam e as percepções dos professores relatadas nas entrevistas.

Quadro 7 – Categorias dos documentos, vinculadas às entrevistas

CATEGORIAS	**BNCC** (Dimensões do conhecimento)	**RCP** (Objetivos de aprendizagem)	**CREP** (Objetivos de aprendizagem)	**ENTREVISTAS** (Professores)
R1 – EXPERIMENTAÇÃO Conhecimentos acessados por meio da realização de atividades práticas, de vivências corporais, e refere-se ao saber fazer;	X	X	X	***P6f4*** *– Ahh, já trabalhei na adaptação de uma espada com o macarrão utilizado na natação, no qual brincavam de lutinha;* ***P7f1*** *– Sim, no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Elaboração de espadas, demarcação na quadra, relatórios sobre a história, regras, prática;*
R2 – USO E APROPRIAÇÃO Refere-se ao conhecimento que possibilita o saber fazer de forma autônoma não só durante as aulas, como também para além delas	X	X	X	---
R3 – FRUIÇÃO Refere-se à apreciação estética das experiências geradas pelas vivências corporais, oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Conjunto de conhecimentos que permite ao estudante desfrutar, usufruir da realização de uma prática corporal e/ou apreciar quando realizada por si e/ou por outros.	X	X	X	***P2f8*** *– Trabalhei um pouco nas olimpíadas, na teoria, apenas comentei;* ***P3f2*** *– Mas não a parte prática, somente pesquisa, slides, vídeos, cartazes;* ***P7f1*** *– Sim, no Ensino Fundamental do*

				6º ao 9º ano. Elaboração de espadas, demarcação na quadra, relatórios sobre a história, regras, prática;
R4 – REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO Conhecimentos originados por meio de observação e análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias para resolver desafios peculiares à prática realizada.	X	X	X	---
R5 – A CONSTRUÇÃO DE VALORES Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências de práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. Está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim.	X	X	X	---
R6 – ANÁLISE Reúne conhecimentos e está associada aos conceitos necessários para entender as características, regras, e fundamentos das práticas corporais (saber sobre).	X	X	X	***P7f1*** *– Sim, no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Elaboração de espadas, demarcação na quadra, relatórios sobre a história, regras, prática.*
R7 – COMPREENSÃO Associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da categoria 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. Permite a interpretação ética e estética de acordo com a época e a sociedade que as gerou e as modificou.	X	X	X	---
R8 – PROTAGONISMO COMUNITÁRIO Refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários à participação de forma confiante e	X	X	X	---

autoral em iniciativas, decisões e ações que se dirigem para ambientes além da sala de aula. Tomando como referência valores favoráveis à convivência social.				

Fonte: a autora

Utilizando destas categorias e relacionando-as com as entrevistas dos professores, inferimos que o conteúdo luta/esgrima foi contemplado nas categorias Experimentação, Fruição e Análise, de modo superficial, e aparentemente não sistematizado.

Não foi possível extrair trechos com informações que pudessem ser vinculadas às categorias Uso e Apropriação, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Compreensão e Protagonismo comunitário, como mostra a intersecção realizada no Diagrama 2.

Diagrama 2 – Intersecção entre as recomendações dos Documentos e as Entrevistas

Fonte: a autora

Continuando a observação dos dados coletados na pesquisa, analisamos a primeira questão da entrevista, questão “a”. Foi a nossa questão de abertura ao diálogo e teve a intenção de proporcionar tranquilidade, liberdade e espontaneidade ao entrevistado. Então, solicitamos ao docente que contasse sobre quais conteúdos trabalhava no Ensino Fundamental Anos Finais. Nesta questão observamos a prevalência do trabalho com o Esporte nas aulas de Educação Física, reforçando o que vimos no capítulo 2.

De acordo com os dados, ficou evidente o predomínio do trabalho com a temática esporte (futebol, voleibol, handebol e basquetebol), e o limitado trabalho com o conteúdo luta.

No Quadro 8, explicitamos a organização dos conteúdos para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC, que orienta o trabalho com os seguintes conteúdos: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginástica; Dança; Lutas e Práticas corporais de aventura, e os fragmentos de relatos encontrados nas entrevistas dos professores. Vejamos.

Quadro 8 – Fragmentos de respostas para a questão "a". *Conte-me, quais conteúdos você trabalha no Ensino Fundamental Anos Finais?*

Brincadeiras e jogos	**Esportes**	**Ginástica**	**Dança**	**Lutas**	**Práticas corporais de aventura**
P2a9; P4a5 P5a3; P6a2	P1a1; P2a1; P2a5; P2a6; P2a8; P3a3; P4a1; P4a6; P4a7; P5a1; P6a1; P6a3; P7a1;	P4a2; P5a2;	P2a4; P3a1; P4a3;	P2a3; P3a4; P4a4; P5a4;	----

Fonte: a autora (Organização segundo a BNCC – Ensino Fundamental – 2018)

Com relação às outras questões "b, c, e, f, g", pode-se inferir que muitos relatos destacaram o distanciamento entre as recomendações dos documentos (BNCC, RCP, CREP) e o que os professores fazem de fato.

Quando perguntamos aos professores se eles trabalham ou já trabalharam o conteúdo luta na escola, 05 dos entrevistados disseram que trabalham pouco, de forma bem simples, superficial, uma pincelada, mais a teoria, com *slides*, vídeos ou que convidaram um profissional de determinada área de luta para explicar e pouquíssimo na prática, citaram a capoeira e o sumô e que já passaram vídeos sobre boxe, judô e MMA, e 02 disseram que não trabalham.

Quando a pergunta se direcionou de forma específica ao trabalho com o conteúdo esgrima, 05 disseram que nunca trabalharam e 02 disseram que sim, que já trabalharam com a esgrima, mas apenas na elaboração de espadas de jornal, lutinha com "macarrão" de natação, demarcação na quadra e relatórios sobre a história, regras e pouco na prática.

Para uma melhor visualização e compreensão das respostas e justificativas dos professores referentes a estas questões, apresentamos um resumo. Observemos o Quadro 9.

Quadro 9 – Questões (b, c, e, f, g), seus resultados e justificativas

QUESTÕES	**SIM**	**NÃO**	**JUSTIFICATIVAS**
b) Você acredita que atualmente o conteúdo luta vem sendo desenvolvido na escola, por parte dos profissionais da Educação Física?	05	02	05 disseram que é trabalhado, mais na teoria e pouco na prática.

c) Você trabalha o conteúdo luta com o Ensino Fundamental Anos Finais?	05	02	05 disseram que trabalham pouco, de forma bem simples mais a teoria, e pouquíssimo na prática.
e) Existe algum documento que legitime o desenvolvimento do conteúdo luta na escola? Em caso afirmativo, qual?	05	02	Dos 05 que disseram ter conhecimento, apenas dois entrevistados citaram as DCE, e um citou o CREP. Ou seja, os documentos legais que legitimam o desenvolvimento do conteúdo luta na escola. Os demais fizeram referência ao Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho e Materiais didáticos que são documentos elaborados a partir dos documentos oficiais[2].
f) Você trabalha o conteúdo luta/esgrima na escola, com o Ensino Fundamental Anos Finais?	02	05	02 afirmaram ter trabalhado com a esgrima na elaboração de espadas de jornal, "lutinha" com "macarrão" de natação, demarcação na quadra e relatórios sobre a história, regras e um pouco de prática.
g) Você conhece algum Material Didático que contenha sugestões para o professor, de como ensinar o conteúdo luta/esgrima na escola para o Ensino Fundamental Anos Finais?	-	07	Disseram não conhecer nenhum material sistematizado.

Fonte: a autora

Tendo como embasamento o referencial de Tardif (2014), evidenciamos nestas respostas, novamente a carência do saber curricular (conhecimento do programa, conteúdo, objetivos e métodos) e experiencial referente a este conteúdo.

Os docentes entrevistados também destacaram quais os possíveis motivos que podem influenciar estes fatores acima citados.

A questão "d" evidencia quais os principais motivos que poderiam levar o profissional da área a *não* desenvolver o conteúdo luta na escola. Com relação a esta questão, obtivemos os seguintes resultados: a alternativa 1 afirmava que um dos motivos que poderiam levar o professor a não trabalhar com o conteúdo lutas é o fato de o mesmo não estar contemplado no currículo do curso de Educação Física, apenas 01 dos entrevistados assinalou esta alternativa, 06 não assinalaram e, portanto, reconhecem que este conteúdo é contemplado no currículo do curso de Educação Física. A alternativa 2 foi assinalada pelos 07 entrevistados, portanto, todos concordam que o conteúdo lutas é abordado no Ensino Superior de forma puramente técnica, impossibilitando a sua aplicabilidade na escola.

Quanto à alternativa 3, 06 dos entrevistados concordaram com este motivo em que destacam a insegurança devido à fragilidade na formação inicial e continuada.

[2] Para realizarmos uma comparação com as respostas dadas, vamos listar os documentos supostamente mais utilizados no cotidiano escolar no Paraná. A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE); o Referencial Curricular do Paraná (RCP); e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).

A alternativa 4, que destaca a falta de pesquisa e aprofundamento teórico por parte do professor, foi assinalada por 06 dos entrevistados.

Com relação à alternativa 5, que salienta que um dos motivos é a insegurança em relação à violência existente na sociedade ou que pode vir a ser gerada ou aumentada com o trabalho com o conteúdo lutas, foi assinalada pelos 07 professores entrevistados.

O outro motivo que os 07 entrevistados assinalaram, encontra-se na alternativa 6, que destaca a ausência de materiais didáticos.

Vejamos no Quadro 10, os motivos que poderiam levar o profissional de Educação Física a *não* desenvolver o conteúdo luta e quantos professores concordam com os mesmos.

Quadro 10 – Motivos que poderiam dificultar o trabalho com o conteúdo luta

MOTIVOS	PROFESSORES	QUANTIDADE
01: "Conteúdo não é contemplado no currículo do curso de Educação Física".	P7	01
02: "Conteúdo abordado no Ensino Superior de forma puramente técnica, impossibilitando a sua aplicabilidade, a transposição na escola".	P1- P2- P3- P4- P5- P6- P7	07
03: "Insegurança devido à fragilidade em sua formação inicial e continuada".	P1- P3- P4- P5- P6- P7	06
04: "Falta de pesquisa e aprofundamento teórico por parte do professor".	P1- P3- P4- P5- P6- P7	06
05: "Insegurança em relação à violência existente na sociedade ou que pode vir a ser gerada com o conteúdo luta".	P1- P2- P3- P4- P5- P6- P7	07
06: "Ausência de Materiais Didáticos sobre o conteúdo que auxilie o professor".	P1- P2- P3- P4- P5- P6- P7	07
07: Outros.	P2.	01

Fonte: a autora

De acordo com estes dados coletados, e em uma visão geral sobre o assunto, foi possível inferir que estes motivos possuem relação com a formação docente e a carência de materiais didáticos sobre este conteúdo.

Rufino e Darido (2015a) reforçam os dados apresentados acima e afirmam que realmente há uma grande dificuldade, resistência e insegurança de muitos professores em realizar a implementação do conteúdo luta durante sua prática pedagógica, e os argumentos são semelhantes ao que apresentamos.

Os autores relatam que nas pesquisas que realizaram os professores alegaram que não trabalham com o conteúdo luta por falta de espaço nas escolas, falta de material de apoio pedagógico, falta de vestimentas adequadas e a associação às questões de violência.

Os autores também reconhecem que a falta de uma disciplina sobre luta em uma visão escolar, no currículo do Ensino Superior, e a ideia errônea de que para se trabalhar este conteúdo é necessário ser ou ter sido praticante de alguma modalidade de luta, constituem outros problemas para o ensino deste conteúdo nas Escolas de Educação Básica.

Rufino e Darido (2015a) reconhecem a existência destes empecilhos e acrescentam que, além destes, há a grande influência da concepção competitivista no meio escolar. E também a escassez no número de produção científica na área.

Mas os autores salientam que, para ensinar o conteúdo luta na escola, não é necessário que o professor seja um lutador ou tenha profundos conhecimentos das lutas para que possa trabalhar nas aulas, pois a intenção não é formar atletas/lutadores, mas sim trabalhar com valores, conceitos e atitudes, e para isto é necessário que tenha uma formação que possibilite compreender os aspectos pedagógicos, os conceitos básicos e as formas de ensinar este conteúdo.

Ainda segundo Rufino e Darido (2015b), as lutas são manifestações que integram a cultura corporal, mas a sua presença na escola é pequena, na maioria das vezes não fazem parte da prática pedagógica da Educação Física, sendo elencadas pelos professores como um dos conteúdos mais difíceis de serem ensinados.

Os dados que coletamos estão em consonância com os argumentos citados pelos autores. Apenas alguns docentes citaram ter trabalhado de maneira superficial com o conteúdo luta/esgrima na escola e sempre ressaltando as dificuldades encontradas para a implementação.

Diante das recomendações dos documentos da Educação Básica (BNCC, RCP e CREP) e das percepções relatadas pelos professores de Educação Física nas entrevistas, apresentamos outra intersecção com a finalidade de expor e analisar as aproximações e distanciamentos entre o que recomendam os documentos e o que de fato os professores fazem na escola.

Como já foi exposto no capítulo 4, os dados coletados nas entrevistas foram tratados por meio dos instrumentos da Análise de Conteúdo e culminaram com a inferência de duas categorias:

1) APROXIMAÇÕES: a qual buscou evidenciar os principais elementos como: o interesse pelo conteúdo luta/esgrima, a vontade em ampliar este conhecimento, o desejo em conhecer referenciais teóricos, a apresentação de algum repertório de experiências pedagógicas, a iniciativa em pesquisar, refletir sobre o conteúdo, a disponibilidade para a troca de experiência com seus pares, a participação em cursos de aperfeiçoamento

profissional. Apresenta relatos sobre o ensino deste conteúdo por meio da Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão, Protagonismo comunitário.

2) DISTANCIAMENTOS: a qual buscou evidenciar os elementos como: Não expressa interesse, curiosidade, vontade em adquirir ou ampliar o conhecimento para ensinar o conteúdo luta/esgrima; Não apresenta relação com objetos onde o conteúdo pode ser encontrado, como livros, vídeos, *internet*, biblioteca etc.; Não expressa conhecimento sobre os documentos que orientam o trabalho pedagógico sobre o conteúdo; Não demonstra ter um repertório de experiências pedagógicas; Não participa de cursos de formação; Não apresenta indícios de aprendizagem deste conteúdo em sua graduação; Apresenta dificuldades no que corresponde ao desenvolvimento deste conteúdo na escola. Não apresentou relatos sobre o ensino do conteúdo luta/esgrima por meio da Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão, Protagonismo comunitário.

Como já relatado anteriormente, a decomposição e codificação dos textos das entrevistas foram efetuadas utilizando a técnica de Análise de Conteúdo por meio de recortes, agregação, enumeração e categorização que permitiram esclarecer a nossa questão de pesquisa, ou seja, quais eram as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos norteadores da educação básica e o que de fato os professores fazem na escola sobre o ensino do conteúdo luta/esgrima?

No Quadro 11 apresentamos, na coluna 1, as categorias Aproximações e Distanciamentos e suas descrições, com a intenção de destacar a relação docente, as percepções, os significados e os sentidos que os mesmos atribuem ao conteúdo luta/esgrima. Na coluna 2, apresentamos os códigos alfanuméricos utilizados para codificar os sujeitos e os relatos nas entrevistas, como já explicamos anteriormente. Nesta coluna foram utilizados *todos* os relatos que se acomodavam nas categorias Aproximações e Distanciamentos. Na coluna 3, apresentamos a descrição dos relatos mais perceptíveis às categorias. Vejamos.

Quadro 11 – Apresentação e análise das categorias Aproximações e Distanciamentos

CATEGORIAS/ DESCRIÇÕES	**CÓDIGOS UTILIZADOS NAS ENTREVISTAS (Todos)**	**RECORTES DAS ENTREVISTAS (Alguns)**
APROXIMAÇÕES ✓Evidencia interesse, mobilização para ensinar o conteúdo luta/esgrima;	P3a4; P5a4; P2b4; P2b5; P4b1; P4b2; P5b1; P5b5; P1c1; P2c1; P3c1; P4c1;	***P3a4 –*** *Lutas, lutas, geralmente com abordagem geral, escolho algumas lutas e faço pesquisa teórica e depois os alunos fazem apresentações teóricas. O professor apenas como auxiliar, eu*

✓Apresenta vontade em ampliar o conhecimento; ✓Conhece os referenciais teóricos da área que sugerem o trabalho pedagógico com o conteúdo; ✓Apresenta um repertório de experiências pedagógicas referente ao conteúdo; ✓Pesquisa sobre o conteúdo; ✓Reflete sobre o ensino deste conteúdo; ✓O docente troca experiência com seus pares; ✓Participa de cursos de capacitação; ✓Busca aperfeiçoamento na área de trabalho; ✓Apresenta relatos sobre o ensino deste conteúdo por meio da Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de Valores, Análise, Compreensão, Protagonismo comunitário.	P7c1; P3e1; P3e2; P6e1; P2f8; P3f2; P4f1; P6f4; P7f1; P2g2; P5g3; P7g1; **(24)**	*apresento vídeos sobre lutas, porque os alunos, às vezes, apresentam coisas equivocadas; se tiver alguém que conhece mais sobre lutas eu levo, é convidado para expor para os alunos, procuro profissionais da área de luta.* ***P5a4** – Lutas, uma pincelada, acho que é isto.* ***P2b4** – Às vezes trago grupos para apresentar, como grupos de capoeira; judô, karatê, sumô e MMA, trago vídeos, clips.* ***P4b2** – Acho complicado; acredito que só teoria e não prática.* ***P5b5** – Eu trabalho mais o lúdico, não luta como agressão, trabalho como brincadeira, a gente leva alguns materiais, inventa, pega cabo de vassoura, papelão.* ***P6f4** – Ahh, já trabalhei na adaptação de uma espada com o macarrão utilizado na natação, no qual brincavam de 'lutinha'.* ***P3c1** – Sim, trabalhei um pouco, mas não a parte prática, somente pesquisa, slides, vídeos e cartazes.* ***P4c1** – Sim, só de forma recreativa, bem simples.* ***P3e1** – Sim, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE).* ***P3e2** – Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que dão sugestões.* ***P7f1** – Sim, no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Elaboração de espadas, demarcação na quadra, relatórios sobre a história, regras, prática;*
DISTANCIAMENTOS ✓Não expressa interesse, curiosidade, vontade em adquirir ou ampliar o conhecimento para ensinar o conteúdo Luta/Esgrima; ✓ Não apresenta relação com objetos onde o conteúdo pode ser encontrado, como livros, vídeos, *internet*, biblioteca etc.; ✓ Não expressa conhecimento sobre os documentos que orientam o trabalho pedagógico sobre o conteúdo; ✓ Não demonstra ter um repertório de experiências pedagógicas; ✓ Não participa de cursos de formação; ✓ Não apresenta indícios de aprendizagem deste conteúdo em sua graduação. ✓ Não apresentou relatos sobre o ensino do conteúdo luta/esgrima por meio da Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de	P1b1; P2b2; P2b3; P3b1; P3b2; P3b3; P3b4; P3b5; P4b3; P5b2; P5b4; P5b6; P5b7; P5b8; P6b1; P7b1; P7b2; P7b3; P7b4; P1c2; P5c1; P5c2; P5c3; P6c4; P6c6; P1d2; P1d3; P1d4; P1d5; P1d6; P2d2; P2d5; P2d6; P2d7; P3d2; P3d3; P3d4; P3d5; P3d6; P4d2; P4d3; P4d4; P4d5; P4d6; P5d2; P5d3; P5d4; P5d5; P5d6; P6d2; P6d3; P6d4; P6d5; P6d6; P7d1; P7d2; P7d3; P7d4; P7d5; P7d6; P1e1; P7e1; P1f1; P2f1; P2f2; P2f3; P2f4; P2f5; P2f6; P2f7; P2f9; P2f10; P6f1; P1g1; P2g1; P3g1; P3g2; P4g1; P5g1; P5g4; P6g2; **(81)**	***P1b1** – Não acredito, não acredito não, pois a prática não acontece.* ***P2b2** – Tenho medo de incentivar a violência.* ***P3b1** – Não, porque o professor não gosta, não sabe, não conhece, não sabe os objetivos.* ***P3b5** – Não temos formação para este conteúdo e não sabemos como trabalhar na escola.* ***P2d2** – Conteúdo abordado no Ensino Superior de forma puramente técnica, impossibilitando a sua aplicabilidade na escola.* ***P3d3** – Insegurança devido à fragilidade em sua formação inicial e continuada.* ***P5d4** – Falta de pesquisa e aprofundamento teórico por parte do professor;* ***P6d5** – Insegurança em relação à violência existente na sociedade ou que pode vir a ser gerada com o conteúdo com luta;* ***P7d6** – Ausência de Materiais Didáticos, sobre o conteúdo que auxilie o professor;* ***P2f3** – O material é muito caro;* ***P2f6** – Não temos acesso aos materiais;* ***P2g1** – Não conheço nada, mas também não fui atrás;* ***P4g1** – Não, não conheço;* ***P5g1** – Não, vou ser sincera, não conheço;* ***P5g4** – Mas falta material sobre a esgrima para o professor estudar e para a prática;* ***P6g2** – Não conheço nenhum material didático etc.*

Valores, Análise, Compreensão, Protagonismo comunitário.		

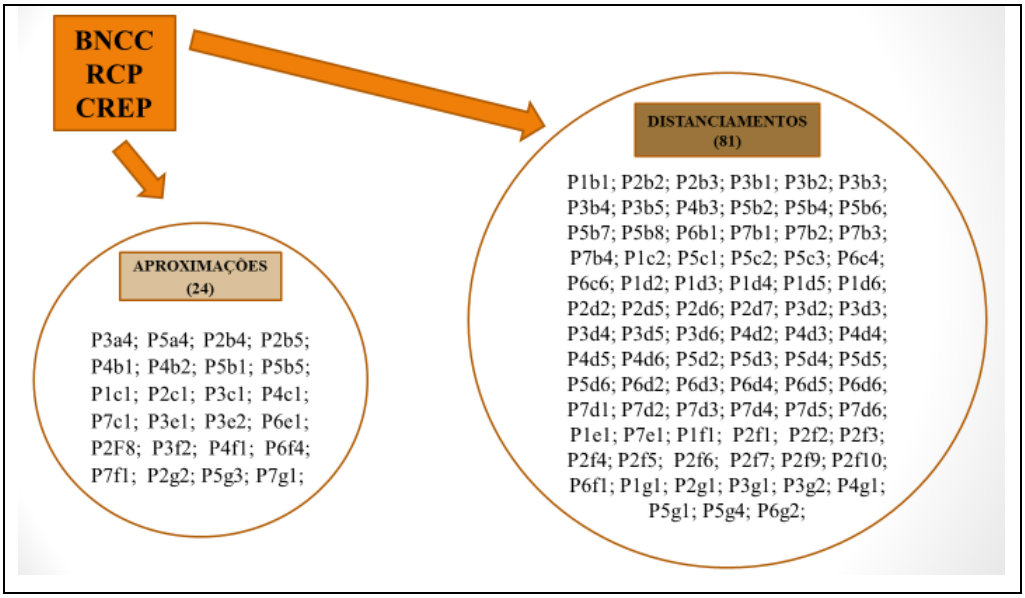
Fonte: a autora

Os demais relatos possuem relevância, mas não os inserimos, pois o quadro ficaria extenso. A íntegra dos mesmos encontra-se no apêndice da dissertação.

De maneira geral, podemos observar no quadro acima que o maior número de recortes das entrevistas encontra-se alocado na categoria Distanciamentos.

Os dados coletados apontaram para um significativo distanciamento entre o que recomendam os documentos e o que de fato os professores fazem na escola. Foram elencados 81 fragmentos e agrupados na categoria DISTANCIAMENTO e apenas 24 fragmentos na categoria de APROXIMAÇÃO, e, ainda assim, com ressalvas. Vejamos estas informações de forma resumida no Diagrama 3.

Diagrama 3 – Documentos e as Entrevistas: Aproximações e Distanciamentos



Fonte: a autora

Para explicar estes dados, os docentes entrevistados argumentam que em sua graduação não tiveram formação para este conteúdo, e os que tiveram, alegam que foi numa visão puramente técnica, dificultando a sua aplicabilidade na escola. E que a formação continuada também não ofereceu um respaldo para que este conteúdo fosse trabalhado na escola. Outros não demonstraram interesse pelo trabalho com este conteúdo, alegando insegurança, medo de incentivar a violência, por desconhecer o conteúdo e seus objetivos, por

falta de pesquisa e aprofundamento teórico de sua parte, ausência de materiais didáticos, por falta de materiais para trabalhar na prática, por não conhecer este conteúdo etc.

De acordo com os dados coletados, foi possível inferir que o conteúdo luta/esgrima é recomendado em todos os documentos analisados e que a Educação Física, enquanto componente curricular, é responsável pela transmissão deste conhecimento.

E os dados das entrevistas salientaram que este conteúdo, na maioria das vezes, não faz parte do cotidiano escolar, e quando faz, apresenta dificuldades de tratamento pedagógico.

Portanto, reconhecendo a importância em dar ao estudante o acesso a este conhecimento historicamente construído, que apresenta grandes indícios de contribuir com o processo de construção da ética, sem desconsiderar as dificuldades, acreditamos ser de fundamental importância a disseminação de possibilidades pedagógicas para o ensino destas práticas em ambiente escolar.

Na tentativa de amenizar este distanciamento entre o que recomendam os documentos norteadores e a prática cotidiana dos professores, propomos um Material Didático, que apresenta indícios de contribuição com processo de ensino e aprendizagem, sugerindo adaptações do esporte institucionalizado esgrima, para o contexto educacional.

Não temos a intenção de propor um receituário, mas de elaborar um material que contemple o conteúdo luta/esgrima numa visão educacional, dando possibilidades para que o docente tenha condições de adaptá-lo, reelaborá-lo, de acordo com sua realidade.

6 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

Esta Produção Técnica Educacional consiste em Material Didático, com proposta de uma Sequência Didática (SD), com indícios de contribuição para a articulação de uma prática pedagógica referente ao conteúdo luta/esgrima, coerente com o ambiente educacional.

Almeja propiciar aos docentes uma visão da possibilidade pedagógica, que não exige o domínio técnico de um exímio praticante de esgrima, e suscitar o entendimento da importância em cultivar os valores da esgrima no contexto escolar.

6.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LUTA/ESGRIMA

Este Material Didático é constituído de uma Sequência Didática para o ensino da luta/esgrima.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019, p. 43) define Material Didático como [...] “Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais”.

Optamos por este Material Didático por originar de uma necessidade encontrada durante a pesquisa, e ser de fácil replicabilidade, e possivelmente de grande proveito no contexto escolar.

Este material foi elaborado no intuito de nortear o trabalho do professor de Educação Física, contribuindo com indícios para uma prática sistematizada, reflexiva, articulada e coerente que possam colaborar com o ensino sobre o conteúdo luta/esgrima, para o 9º ano do Ensino Fundamental, alinhando a proposta curricular com a prática pedagógica.

Esta Sequência Didática tem como ideias norteadoras os documentos oficiais da Educação Básica, os referenciais sobre a luta/esgrima na escola e os conceitos de Zabala (1998), no qual destacam a relevância na organização do trabalho pedagógico.

Zabala defende o trabalho pedagógico organizado em Sequências Didáticas. E define Sequência Didática como *“*um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos*”* (ZABALA, 1998, p. 18). Afirma que o trabalho organizado em Sequências Didáticas é um dos caminhos mais indicados para a construção do conhecimento.

Zabala (1998) afirma que os conteúdos precisam ser organizados, planejados intencionalmente, tendo em vista a necessidade de estarem ligados ao ato de aprender Conceitos, Procedimentos e Atitudes.

Segundo o autor, este processo de aprendizagem considera a importância das intenções educacionais na definição dos conteúdos e nas atividades propostas que podem abranger dimensões Conceituais, que se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns (o que se deve aprender), é preciso ir além da reprodução, é saber o significado real de algo e para que serve, sua funcionalidade, ou seja, como utilizá-lo, consiste em falar o que é e dar um exemplo.

Uma das características da dimensão conceitual é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que há a possibilidade de ampliar ou aprofundar o conhecimento, tornando-o significativo.

As dimensões Procedimentais se referem a um conjunto de ações cognitivas ou motoras ordenadas com um objetivo bem definido (o que se deve fazer).

É preciso realizar, analisar e refletir sobre as ações ou passos do conteúdo de aprendizagem, quantas vezes forem necessárias, até que se consiga melhorá-los, visando à utilização em ocasiões e contextos diferentes, em situações nem sempre previsíveis.

E as dimensões Atitudinais, que englobam uma série de conteúdos agrupados no campo dos valores, atitudes e normas (como se deve ser).

Os valores são entendidos como: ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas. Ex.: solidariedade, o respeito pelo outro, a responsabilidade, a liberdade etc.

As atitudes são entendidas como tendências ou predisposições de atuar, relativamente estáveis, das pessoas. Ex.: Cooperar, ajudar, respeitar, participar etc. As normas são entendidas como padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações compartilhados por uma coletividade. Indicam o que pode e o que não pode se fazer em um determinado grupo. Implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Apesar de algumas diferenças, estes conteúdos estão estreitamente relacionados.

De acordo com Zabala (1998), este modelo de intervenção pedagógica com base nas características dos conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais, assume o papel de envolver todas as dimensões da pessoa e que a finalidade da escola é promover a formação integral e não apenas a cognitiva.

Desta forma, acredita-se que o estudante é capaz de aprender aquilo que lhe foi

ensinado, e saber como fazer, de formar valores e se posicionar diante de situações com atitudes para resolvê-las.

Este referencial amplia as possibilidades de melhoria da prática pedagógica, um atendimento às diversidades no processo de aprendizagem e uma formação integral dos estudantes.

A Educação Física e seus conteúdos são ricos em conceitos, em possibilidades procedimentais e apresentam reflexos atitudinais expressivos nos estudantes.

Esta Sequência Didática tem como objetivo a elaboração de um conjunto de atividades contextualizadas e planejadas para ensinar o conteúdo luta/esgrima, visando atender as recomendações dos documentos norteadores da Educação Básica (BNCC, RCP e CREP), possibilitando a experimentação, o uso e apropriação, a fruição, a reflexão sobre a ação, a construção de valores, a análise, a compreensão e o protagonismo comunitário, de forma lúdica. A mesma não tem a pretensão em indicar uma receita pronta, mas mostrar caminhos possíveis para inspirar o trabalho docente.

Esta Sequência Didática foi elaborada permeando alguns critérios como: Sensibilização ao tema luta/esgrima; Verificação do conhecimento prévio que cada estudante possui em relação ao conteúdo proposto; Apresentação inicial do conteúdo luta/esgrima numa visão ampla; Adequação das atividades; Adaptação de materiais de acordo com a realidade da escola pública; Fomentação de atitudes favoráveis, ou seja, atitudes motivadoras em relação à aprendizagem de novos conteúdos; Estimulação da autoestima e o autoconceito em relação à aprendizagem proposta; Incentivo ao estudante para que o mesmo possa adquirir habilidades físicas relacionadas ao conteúdo.

Segundo Rufino e Darido (2015b), e os documentos norteadores da Educação Básica, a Educação Física é uma disciplina curricular, responsável por tematizar esta prática corporal, transmitindo às futuras gerações parte da herança científica e cultural acumulada pela humanidade na forma de conhecimentos sistematizados, assegurando aos estudantes a aquisição de um conjunto de conhecimentos necessários à formação plena do cidadão.

Reconhecemos as dificuldades e o grande desafio em produzir e sistematizar conhecimentos pedagógicos relevantes que possam sustentar a Educação Física como componente curricular capaz de propiciar aos estudantes a oportunidade em conhecer e apreciar diferentes práticas corporais articuladas à função social.

A Produção Técnica Educacional apresentada nesta pesquisa é uma resposta a este desafio, pois tem como centralidade um conteúdo dificilmente abordado e vem com a proposição de uma prática pedagógica atingível no cotidiano escolar.

Tendo por aporte os documentos norteadores (BNCC, RCP e CREP) e o referencial teórico e metodológico oferecido por Zabala (1998), elaboramos e adaptamos uma sequência didática direcionada ao conteúdo luta/esgrima.

Zabala (1998) apresenta quatro unidades didáticas[3] que se distinguem pelo grau de participação dos estudantes, assim como a intenção dos conteúdos educacionais.

A Unidade 1 é a mais simples e pode ser utilizada em qualquer área, porém é mais direcionada a conteúdos conceituais; nesta unidade se pretende que os estudantes "saibam".

A Unidade 2 é mais direcionada para áreas procedimentais, por exemplo, a matemática; nesta unidade se pretende que os estudantes "saibam fazer".

Na Unidade 3, se pretende que os estudantes conheçam conteúdos de caráter conceitual. E para a compreensão destes conteúdos conceituais, são utilizadas técnicas procedimentais e atitudinais, não levadas em conta no momento da avaliação.

A Unidade 4 apresenta uma sequência em que aparecem conteúdos conceituais, e explicitamente os conteúdos procedimentais e atitudinais. A avaliação é realizada por meio de atividades conceituais e observações feitas durante toda a unidade. Esta unidade tem a pretensão de que os estudantes "saibam" os termos tratados, "saibam fazer" questionários, pesquisas etc., e que cada vez "sejam" mais tolerantes, cooperativos, respeitosos e organizados (ZABALA, 1998).

Todas estas unidades são válidas, possuem aspectos positivos e podem ser usadas de acordo com os objetivos pretendidos.

Para elaboração deste produto utilizamos a Unidade 4.

No Quadro 12 apresentamos a Unidade 4, assim como é apresentada originalmente pelo autor.

Quadro 12 – Unidade didática proposta por Zabala (1998) – Unidade 4

1.	**Apresentação por parte do professor ou da professora de uma situação problemática relacionada com um tema** O professor ou a professora desenvolve um tema em torno de um fato ou acontecimento, destacando os aspectos problemáticos e os que são desconhecidos para os alunos. Como na unidade anterior, os conteúdos do tema e da situação que se coloca podem ir desde um conflito social ou histórico, diferenças na interpretação de certas obras literárias ou artísticas, até um contraste entre um conhecimento vulgar de determinados fenômenos biológicos e possíveis explicações científicas.
2.	**Proposição de problemas ou questões** Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo professor ou professora, expõem as respostas intuitivas ou suposições sobre cada um dos problemas e situações propostos[4].

[3] A íntegra das quatro unidades pode ser encontrada em Zabala (1998, p. 56, 57, 58).

[4] Entendemos como item 3, o trecho contido no item 2 "a exposição das respostas intuitivas ou suposições sobre cada um dos problemas e situações propostos".

4. **Propostas das fontes de informação**
   Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos ou ajudados pelo professor ou professora, propõem as fontes de informação mais apropriadas para cada uma das questões: o próprio professor, uma pesquisa bibliográfica, uma experiência, uma observação, uma entrevista, um trabalho de campo.
5. **Busca de informação**
   Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos ou ajudados pelo professor ou professora, realizam a coleta de dados que as diferentes fontes lhes proporcionaram. A seguir, selecionam e classificam esses dados.
6. **Elaboração das conclusões**
   Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos ou ajudados pelo professor ou professora, elaboram as conclusões que se referem às questões e aos problemas propostos.
7. **Generalização das conclusões e síntese**
   Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o professor ou professora estabelece as leis, os modelos e os princípios que se deduzem do trabalho realizado.
8. **Exercícios de memorização**
   Os meninos e meninas, individualmente, realizam exercícios de memorização que lhes permitam lembrar dos resultados das conclusões, da generalização e da síntese.
9. **Prova ou exame**
   Na classe, todos os alunos respondem às perguntas e fazem exercícios do exame durante uma hora.
10. **Avaliação**
    A partir das observações que o professor faz ao longo da unidade e a partir do resultado da prova, este comunica aos alunos a avaliação das aprendizagens realizadas.

Fonte: Zabala (1998, p. 58)

Optamos por esta unidade porque, na maioria das atividades que formam a sequência, aparecem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, com ênfase nos dois últimos.

Esta Sequência Didática foi implementada com estudantes do 9ºA do Colégio Estadual Jerônimo Farias Martins. Mas, devido aos prazos destinados à dissertação, não tivemos condições de apresentar os dados coletados. Alguns dados apareceram nesta pesquisa de modo abrangente, na busca de explicitarmos da melhor forma possível a organização das atividades.

Futuramente temos a pretensão de organizar artigos para apresentar os dados obtidos com os estudantes.

Na implementação desta sequência os estudantes atuaram constantemente, por meio do diálogo, debate, do trabalho individual e em grupo, pesquisa, busca de estratégias para adaptação do material para a prática, conhecimento e adaptação dos fundamentos e regras oficiais, reflexão sobre as regras que ressaltam a ética, o respeito, a honestidade, a tolerância, a cooperação.

Segundo Zabala (1998), a SD pode e deve ser adaptada de acordo com os objetivos que se espera alcançar e com os conteúdos que se pretende trabalhar para construção de um processo de ensino e aprendizagem o mais significativo possível. Esclarece que é o docente que deve diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das intervenções, no intuito de direcioná-las no sentido adequado.

Zabala (1998) nos alerta para os cuidados com a prática pedagógica, pois tudo que fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos estudantes. Que por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se esconde um posicionamento social e ideológico que se atribui ao ensino. Que precisamos ter clareza se nossa intervenção pedagógica é coerente com a ideia que temos da função da escola e de nossa função social como educadores.

Isto faz parte de um processo complexo e exige do docente uma reflexão profunda e permanente.

A seguir, apresentamos a estrutura geral da nossa Sequência Didática (Quadro 13), que foi elaborada com base na Unidade 4 de Zabala (1998) e que objetivou auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem do conteúdo luta/esgrima, para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 13 – Sequência Didática elaborada para o conteúdo luta/esgrima

1. Sensibilização ao tema luta/esgrima.
Apresentação por parte do(a) professor(a) de uma situação problemática relacionada com um tema – Levantamento dos conhecimentos prévios (02 aulas).
Exemplos:

- Quais as atividades mais presentes nas aulas de Educação Física?
- Você já trabalhou com o conteúdo luta na escola? Se a resposta for SIM, qual luta?
- Conte-me, o que você sabe sobre a luta/esgrima?

2. Proposição de problemas ou questões – Entrevista Diagnóstica Inicial referente ao conteúdo luta/esgrima (01 aula).
Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados pelo professor, expõem as respostas intuitivas ou suposições sobre cada um dos problemas levantados.

- O que você sabe sobre o conteúdo luta/esgrima?
- Em sua opinião, quais fatores levariam um(a) professor(a) a NÃO trabalhar com o conteúdo luta/esgrima na escola?

3. Propostas das fontes de informação (01 aula e tarefa para casa). Pesquisar sobre a esgrima. Anotar dados que entender ser importante.
Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos ou ajudados pelo professor, propõem as fontes de informação mais apropriadas para cada uma das questões: o próprio professor, uma pesquisa bibliográfica, uma experiência, uma observação, uma entrevista, um trabalho de campo.

- ✓ Apresentação de vídeos e *slides* pelo professor, referente à luta/esgrima
- ✓ Sugestão de *sites* para pesquisa sobre a esgrima:
  - https://institutotouche.org.br
  - https://www.infoescola.com/esportes/esgrima/
  - https://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/esgrima.htm
  - https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao-fisica/esgrima.htm

4. Busca de informação – Organização/Instrumentalização e Contextualização referente ao conteúdo luta/esgrima (02 aulas).
Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos ou ajudados pelo professor, realizam a coleta de dados que as diferentes fontes lhes proporcionaram. A seguir selecionam e classificam esses dados. Trabalho em grupo.
Seleção de dados:

1. Conte-me de forma resumida algo que você achou interessante sobre a história da esgrima.
2. Qual o nome dado à pessoa que pratica a luta/esgrima?
3. Qual é o objetivo da luta/esgrima?
4. Como se inicia a luta/esgrima?
5. Quais são as armas utilizadas?

6. Como são marcados os pontos?
7. Quais são os equipamentos utilizados pelo esgrimista em competições oficiais?
8. Como é a pista de esgrima? Desenhar.
9. Cite três regras oficiais onde é possível observar o respeito como conduta fundamental.
10. Acrescente mais um dado sobre a esgrima, que não consta nas questões acima.

- ✓ **Elaboração das conclusões. Apresentação dos grupos.**

5. Confecção/Adaptação das roupas e equipamentos da esgrima (04 aulas).

Os alunos, coletiva ou individualmente, dirigidos ou ajudados pelo professor, confeccionam materiais que possibilitem o aprendizado do conteúdo luta/esgrima.

As espadas foram confeccionadas utilizando os seguintes materiais: cartolinas, fita crepe, cola, papel laminado, CDs, garrafas pets. Na confecção dos coletes utilizamos: TNT e EVA. A decoração do TNT e a confecção da máscara ficaram a critério de cada estudante.

6. Generalização das conclusões e síntese – Retomada (01 aula).

Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, a professora estabelece de forma geral as deduções do trabalho realizado.

- ✓ Retomada dos *slides* utilizados na etapa 3.
- ✓ Diálogo em grupo

7. Exercícios de memorização – Realização de Atividades práticas (06 aulas).

Os alunos, individualmente, realizam exercícios de memorização que lhes permitem lembrar dos resultados das conclusões, da generalização e da síntese.

- ✓ Fundamentos e Regras básicas:
- Armas utilizadas na esgrima (adaptadas)
- Vestimentas (adaptadas)
- Pista (adaptadas)
- Os alunos, individualmente e em duplas, realizam atividades práticas referentes ao conteúdo luta/esgrima. Praticam a Posição básica ou de guarda; Marcha; Romper; Afundo; Comandos de início da luta; Pontuação; Convenções.

8. Prova ou exame – (01 aula).

Na classe, todos os alunos, de modo individual ou em dupla, respondem às perguntas e fazem exercícios do exame. Verificação de respostas com características Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.

a) Conte-me, de forma resumida, o que mais chamou a atenção de vocês sobre a história da esgrima.

b) O que é a esgrima para você?

Aluno(a)1._____

Aluno(a)2._____

c) Qual o nome dado à pessoa que pratica a luta/esgrima?

a. ( ) Espadanista b. ( ) Esgrimista c. ( ) Esgrimador

d) Qual é o objetivo da luta/esgrima? Assinale a alternativa correta.

a. ( ) Tocar o adversário com uma das armas brancas, ao mesmo tempo que se evita ser tocado por ele, de acordo com a modalidade da disputa, sem que haja contato corporal.
b. ( ) Tocar o adversário com uma das armas brancas, e deixar ser tocado por ele, de acordo com a modalidade da disputa, sem que haja contato corporal.
c. ( ) Tocar e derrubar o adversário com uma das armas brancas, e fazer o ponto.

e) Como se inicia a luta/esgrima? Assinale a alternativa correta.

a. ( ) Sem a máscara, cumprimenta-se o oponente, o árbitro e o público. Aguarda o sinal do árbitro.
b. ( ) Com a máscara, cumprimenta-se o oponente, o árbitro e o público. Aguarda o sinal do árbitro.
c. ( ) Com a máscara, cumprimenta-se o oponente, e inicia a luta. Aguarda o sinal do árbitro.

f) Quais são as armas utilizadas na Esgrima? Assinale a alternativa correta.

a. ( ) Florete, Sabre, Espada
b. ( ) Florete, Sabre, Adaga
c. ( ) Florete, Sabre, Justas

g) Como são marcados os pontos na fase classificatória?

a. ( ) A luta tem duração de 3 minutos e ganha quem fizer 5 toques válidos.
b. ( ) A luta tem duração de 10 minutos e ganha quem fizer 7 toques válidos.
c. ( ) A luta tem duração de 10 minutos e ganha quem fizer 5 toques válidos.

h) Quais são os equipamentos utilizados pelo esgrimista em competições oficiais?

a. ( ) Máscara, Jaqueta, Calça, Tênis, Meia, Luvas, Plastron(colete de proteção), Fios elétricos, Protetores especiais (homens/mulheres).
b. ( ) Jaqueta, Calça, Tênis, Meia, Luvas, Plastron (colete de proteção), Fios elétricos, Protetores especiais (homens/mulheres).
c. ( ) Máscara, Jaqueta, Calça, Tênis, Meia, Plastron (colete de proteção), Fios elétricos, Protetores especiais

(homens/mulheres).

i) Quais são os fundamentos básicos da esgrima?

a. ( ) Saudação, Guarda, Marchar, Romper, Afundo.
b. ( ) Saudação, Guarda, Marchar, Romper.
c. ( ) Saudação, Marchar, Romper, Afundo.

j) Assinale as alternativas onde é possível observar o respeito como conduta fundamental, de acordo com as regras oficiais da Esgrima.

a. ( ) Antes do começo da luta, antes de colocarem as máscaras, os dois esgrimistas devem efetuar a saudação do esgrimista ao esgrimista oponente, ao árbitro e ao público. O que significa uma relação de respeito. Visão de que são concorrentes e não inimigos;
b. ( ) Quando acontece um erro do árbitro, ou dos sensores, o esgrimista acusa o toque dizendo "Touché" que significa "Fui tocado". Ele admite que foi tocado e reconhece o ponto do adversário. Em uma atitude ética;
c. ( ) Todo ato anormal (empurrar o adversário, jogo desordenado, deslocamentos anormais na pista, golpes executados brutalmente, toque executado durante ou após uma queda ou atitudes antidesportivas, é terminantemente proibido. Então, por uma questão de ética, o combate é pausado e só é retomado quando os dois esgrimistas estiverem de novo em posição para combate.

k) Vivências/Experiências nas aulas práticas e no cotidiano:

• Conte-me, você achou interessante aprender a luta/esgrima? Por quê?

Aluno(a)1._____
Aluno(a)2._____

• Conte-me, quando você foi tocado pela espada, alertou sobre o toque dizendo a palavra "Touché", e desta forma reconheceu o ponto do seu oponente? Justifique.

Aluno(a)1._____
Aluno(a)2._____

• Quando o seu oponente derrubou a espada ou até mesmo caiu, você continuou o ataque na intenção de marcar o ponto ou aguardou até que o mesmo estivesse em condições adequadas para a luta? Justifique.

Aluno(a)1._____
Aluno(a)2._____

• No início da luta/esgrima com seu colega, você o cumprimentou?

Aluno(a) 1. ( ) Sim ( ) Não Aluno(a) 2. ( ) Sim ( ) Não

• Você cumprimenta as pessoas em seu cotidiano? Cite uma situação.

Aluno(a)1._____
Aluno(a)2._____

• Como você se sente quando NÃO te cumprimentam? Explique.

Aluno(a)1._____
Aluno(a)2._____

l) O que você pensa ser importante levar do aprendizado sobre a luta/esgrima para a sua vida?

Aluno(a)1._____
Aluno(a)2._____

09. Avaliação e Autoavaliação (01 aula).

A partir das observações que o professor faz ao longo da unidade e a partir do resultado da prova, este comunica aos alunos a avaliação das aprendizagens realizadas. E realiza uma autoavaliação de seu trabalho.
O professor ressalta os resultados da Implementação da Sequência Didática.

Participantes – Alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Jerônimo Farias Martins. Localizado na região norte do Estado do Paraná, na cidade de Santa Cecília do Pavão.

Objetivos

- Oportunizar aos alunos da escola pública o acesso ao conhecimento historicamente produzido, referente ao conteúdo luta/esgrima;
- Oferecer ao docente, elementos que o(a) ajudem a conhecer, analisar e interrogar as possibilidades de aplicação do conteúdo luta/esgrima no contexto escolar.
- Propor alguns critérios e estruturas de organização que contribuam para a articulação de uma prática pedagógica reflexiva e coerente, de acordo com as possibilidades da escola pública.

Duração – Dezenove horas/aula, estruturadas em nove etapas.

Recursos – Quadro de giz, *kit* multimídia (Datashow e notebook), papel sulfite, lápis, caneta, borracha, jornais, cartolinas, EVA, fitas adesivas, tecido TNT, tesouras e quadra poliesportiva.

Fonte: a autora, considerando Zabala (1998, p. 58)

Usufruindo do referencial de Zabala (1998), ao analisarmos essa sequência didática, observamos que houve a inserção das três fases da intervenção de prática reflexiva, sendo definidas pelo autor como: planejamento, aplicação e avaliação. E a sequência de atividades foi abrangente e incluiu conteúdos conceituais (C), procedimentais (P) e atitudinais (A), em diferentes momentos da unidade, como apresentaremos no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 – Abordagem do conteúdo luta/esgrima

UNIDADE 4	**CONTEÚDOS**		
1. Sensibilização. Conhecimentos prévios	C		
2. Problemas ou questões	C	P	A
3. Fontes de informação	C	P	A
4. Busca de informação – Elaboração de conclusões	P	C	A
5. Elaboração, Confecção de materiais	P	C	A
6. Generalização	C		
7. Exercícios de memorização	P	C	
8. Prova ou exame	C		
9. Avaliação e autoavaliação	C	P	A

Fonte: adaptado pela autora. Zabala (1998, p. 60)

Podemos considerar que esta Sequência Didática contempla conceitos, procedimentos e atitudes, e, portanto, atende uma formação integral. E que possibilitou ao estudante o aprendizado por meio da experimentação, o uso e apropriação, a fruição, a reflexão sobre a ação, a construção de valores, a análise, a compreensão e o protagonismo comunitário, de forma lúdica. Esta Sequência Didática poderá ser adaptada de acordo com o contexto de ensino, e pode ser adequada ao ensino de qualquer outro conteúdo da disciplina de Educação Física.

A Sequência Didática intitulada: **ESGRIMA NA ESCOLA**: PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, estará disponível na íntegra no portal da Universidade Estadual do Norte do Paraná http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino.

Para mais informações referentes à dissertação e em especial esta Produção Técnica Educacional, o leitor poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo *E-mail*: padulacirlene@gmail.com.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos dados obtidos durante a pesquisa, que nos auxiliaram a responder à questão principal e às questões secundárias da dissertação, ou seja, quais eram as aproximações e os distanciamentos entre o que recomendam os documentos norteadores da educação básica e o que de fato os professores fazem na escola sobre o ensino do conteúdo luta/esgrima? Os docentes tinham conhecimento sobre as orientações dos documentos norteadores da Educação Básica? Quais eram os conteúdos trabalhados nesta etapa de ensino? Quais os motivos que poderiam levar os docentes a não trabalharem a luta/esgrima?

Apresentamos nestas considerações resultados e implicações futuras da pesquisa.

De acordo com os estudos realizados e dados obtidos, pode-se inferir que os documentos analisados, a BNCC, o RCP e o CREP, contemplam o conteúdo luta/esgrima, e o reconhece como um dos conteúdos mínimos (aprendizagens essenciais) para o Ensino Fundamental Anos Finais. Recomendam um caminho pedagógico para o ensino do mesmo e afirmam que este é um dos conhecimentos que devem ser abordados na Educação Física Escolar, com possibilidades de contribuir com o processo de formação integral em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e moral.

Embora este conteúdo esteja contemplado em todos os documentos, inferimos por meio das entrevistas o distanciamento dos professores em relação aos documentos norteadores da Educação Básica. De acordo com os relatos dos professores foi possível observar que nenhum citou a BNCC, dois citaram as DCE, e um citou o CREP.

Com relação ao trabalho com o conteúdo luta/esgrima, pode-se constatar que raramente este conteúdo é trabalhado na escola, e quando é trabalhado ocorre de forma superficial, não sistematizada.

Os motivos mencionados pelos professores de Educação Física entrevistados, associam-se à fragilidade na formação inicial e continuada, falta de pesquisa e aprofundamento teórico por parte do professor, insegurança em relação à violência que pode vir a ser gerada com o conteúdo luta/esgrima e ausência de materiais de apoio ao professor.

Portanto, encontramos também um distanciamento das recomendações de Gauthier *et al.* (2013), que enfatizam que o professor deve, evidentemente, “conhecer o programa de sua disciplina”, pois este lhe serve de guia para sua prática pedagógica. Que ao longo da carreira, os docentes devem se apropriar dos saberes curriculares, para que não fiquem alienados, desapropriados deste saber, pois é onde estão definidos, organizados, legitimados os saberes sociais que deverão ser adquiridos por meio de um estudo sistematizado.

Com base nos dados e nos referenciais teóricos estudados durante a pesquisa, podemos considerar que alguns destes dilemas apresentados perpassam pela formação docente inicial e continuada do professor de Educação Física, indicando a necessidade de alterações que possam valorizar o conteúdo luta/esgrima como uma manifestação da cultura corporal.

Quanto à SD, concluímos que a unidade elaborada pode ser adaptada de acordo com a realidade de ensino e a outros conteúdos da Educação Física.

De acordo com os estudos realizados, e a implementação da Sequência Didática (SD), realizada com o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, considera-se que é possível, viável e aconselhável introduzir o conteúdo luta/esgrima nas aulas de Educação Física.

Como dissemos anteriormente, a SD foi implementada com certo sucesso, mas ressaltamos que tivemos algumas dificuldades, devido à escassez de referenciais teóricos sobre este conteúdo e a pandemia (Covid-19).

Ficamos por um grande período letivo com atividades remotas e, posteriormente, com atividades híbridas, onde ocorreu o rodízio de alunos, ora presencial, ora de modo remoto, o que acreditamos ter interferido nos resultados obtidos.

Optamos por não apresentar os resultados, devido ao tempo destinado à conclusão da dissertação. Cogitamos a ideia de apresentar futuramente por meio de artigo.

Embora tenhamos enfrentado grandes dificuldades, acreditamos fielmente que esta pesquisa só foi possível porque houve a verdadeira parceria entre universidade e escola, ou seja, formadores e professores.

Diante dos dados obtidos, acreditamos ter encontrado outras questões para pesquisas futuras, como: Quais os motivos que ocasionam o distanciamento dos professores em relação aos documentos norteadores? Sendo que estes documentos deveriam ser, como o próprio nome diz, “norteadores da nossa profissão”. Será que um dos motivos poderia ser o distanciamento entre os produtores de conhecimentos e os docentes em sala de aula? Será que o conteúdo luta/esgrima é contemplado no currículo das Universidades? Será que os cursos de formação continuada procuram abordar este conteúdo no intuito de capacitar o docente para atuar em seu cotidiano escolar? Como envolver o professor em serviço com o saber no intuito de melhorar o ensino? Outras perspectivas seriam pesquisar sobre a Educação Física Escolar, suas intencionalidades, função social, os saberes docentes envolvidos na prática pedagógica, ou, indo mais além, em busca de uma abordagem esportiva escolar ou educacional.

Certamente essas, entre outras questões, são tão complexas que sem dúvida seriam necessárias outras pesquisas.

Frugalmente compartilhamos do posicionamento de vários autores que estudamos neste percurso, de que a Educação Física Escolar pode e deve contribuir para a formação de uma sociedade menos desigual, mais ética, solidária e cooperativa, e que é capaz de possibilitar a todos o acesso ao conhecimento historicamente construído, levando-os a ampliar a consciência da realidade vivida, e, se necessário for, transformá-la.

Por fim, desejamos e confiamos que esta dissertação desencadeará outros estudos que irão propor reflexões e procedimentos pedagógicos para o ensino do saber lutar a esgrima no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim. (org.). **Educação e Valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARRUDA, Sergio de Mello; VILLANI, Alberto; UENO, Michele Hidemi; DIAS, Valéria Silva. Da aprendizagem significativa à aprendizagem satisfatória na educação em ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 194-221, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma Introdução. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção Educação Física)

BRACHT, Valter; PAIVA, Fernanda; CAPARROZ, Francisco Eduardo; FRADE, José Chistófari; PIRES, Rosely; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Pesquisa em ação**: Educação Física na Escola. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Educação Física)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal a nível superior. Portaria CAPES 171/2018 – **Instituição do GT. Produção Técnica.** 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola**: a Educação Física como Componente Curricular. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Física e Esportes)

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ESGRIMA (CBE). **Revisão Histórica da Esgrima.** 2021. Disponível em: https://cbesgrima.org.br/historia/. Acesso em: 29 abr. 2021.

COLETIVO DE AUTORES (SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT,

Valter). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação do Professor)

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ÉTICA. *In*: DICIO, Dicionário *On-line* de Português. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: https://www.dicio.com.br/etica/. Acesso em: 05 ago. 2021.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ESGRIMA (FIE). **Regras Técnicas para as competições**. 2021. Disponível em: https://cbesgrima.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Regulamento-Tecnico-Esgrima-FIE-v2021.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Tradução Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004. v. 10. Coleção Espaço.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NOGUEIRA, Sérgio. **Origem do nome**: esgrima, futebol, ginástica, golfe, handebol e hipismo. Rio de Janeiro, 2016.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professor**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007. (Coleção Ciências da Educação)

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2019.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física**. Vários autores. SEED-PR, 2006.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED/PR, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Jacques Chiganer Cramer; CAMPOS, Felipe Keese Diogo. História da esgrima, a criação à atualidade. **Revista de Educação Física/ Journal of Physical Education**, Rio de Janeiro, v. 76, n. 137, 2007.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate: uma questão de terminologia. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 16, n. 158, 2011.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na escola**. Possibilidades para Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015a.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, 2015b.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan./mar. 2013.

SANTOS, Sérgio Luiz Carlos dos. **Esportes de combate**: ensino na Educação Física escolar. Curitiba: CRV, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SCAVASIN, Fernando. **Esgrima**. Instituto Touché. Disponível em: https://institutotouche.org.br/. 2017. Acesso em: 23 mar. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa e Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

ENTREVISTAS (Fragmentação e Codificação)

a) Conte-me, quais conteúdos você trabalha no Ensino Fundamental Anos Finais?

P1

P1a1 – Ahh, nos anos finais eu trabalho com esportes, qualidade de vida, benefícios dos exercícios físicos;

P2

P2a1 – Trabalho esportes, iniciando com atletismo, futsal, voleibol, handebol e basquetebol;
P2a2 – História dos Esportes, regras básicas, movimento específico de cada modalidade (passes, arremessos, dribles, corridas, saltos etc...) e jogo;
P2a3 – Também noção de Luta capoeira, sumô;
P2a4 – Dança junina, ritmos variados (mais sexo feminino);
P2a5 – Tênis de mesa e xadrez;
P2a6 – Organização de gincana e noção de ginástica artística;
P2a7 – Copa do Mundo de Futebol e Olimpíadas (história e importância);
P2a8 – Noção e prática de esportes paralímpicos;
P2a9 – Construção de jogos e brinquedos com material reciclado;

P3

P3a1 – Ahh, eu trabalho, um pouco de tudo, dança;
P3a2 – Conhecimento do corpo;
P3a3 – Esportes, em relação ao esporte, trabalho geralmente o que tem mais fácil na escola, futsal e voleibol, o que tem de material;
P3a4 – Lutas, lutas, geralmente com abordagem geral, escolho algumas lutas e faço pesquisa teórica e depois os alunos fazem apresentações teóricas. O professor apenas como auxiliar, eu apresento vídeos sobre lutas, porque os alunos, às vezes, apresentam coisas equivocadas;
P3a5 – Se tiver alguém que conhece mais sobre lutas eu levo, é convidado para expor para os alunos, procuro profissionais da área de luta;

P4

P4a1 – Oh trabalho esportes, os alunos gostam bastante: vôlei, futsal, handebol, basquete;
P4a2 – Ginástica; Condicionamento físico; falo sobre Alimentação;
P4a3 – Dança;
P4a4 – Lutas;
P4a5 – Jogos e brincadeiras (Jogos cooperativos eles adoraram, trabalho sempre);
P4a6 – Teve um ano que trabalhei Badminton, mas não tivemos uma estrutura adequada, chegou a raquete, as petecas e a rede, mas não tinha estrutura para colocar a rede;
P4a7 – Trabalho de tudo um pouquinho;

P5

P5a1 – Eu trabalho, esportes: vôlei, futsal, handebol, basquetebol, uma pincelada;
P5a2 – Ginástica;
P5a3 – Jogos e brincadeiras;
P5a4 – Lutas – uma pincelada, acho que é isto;

P6

P6a1 – O que eu mais trabalhei foi voleibol, handebol, futsal, basquetebol;
P6a2 – Jogos;
P6a3 – E Atletismo;

P7

P7a1 – Eu trabalho o xadrez em dia de chuva e voleibol;

b) Você acredita que atualmente o conteúdo luta vem sendo desenvolvido na escola, por parte dos profissionais da Educação Física? ( ) Sim ( ) Não Justifique:

P1

P1b1 – Não acredito, não acredito não, pois a prática não acontece;

P2

P2b1 – Sim, posso falar por mim. Trabalho pouco, trabalho luta mais na teoria e vídeos;
P2b2 – Tenho medo de incentivar a violência;
P2b3 – Não tenho formação em Lutas;

P2b4 – Às vezes trago grupos para apresentar, como grupos de capoeira; judô, karatê, sumô e MMA, trago vídeos, *clips*;
P2b5 – Sempre tentei mostrar a diferença entre luta e briga, no qual luta você aprende regras, ganhando ou perdendo você cumprimenta o adversário e a briga é igual a cachorro na rua, sai brigando;

P3

P3b1 – Não porque o professor não gosta, não sabe, não conhece, não sabe os objetivos;
P3b2 – Acredita que vai instigar a violência;
P3b3 – Tem ideia equivocada, não conhece a filosofia da luta, aí evita;
P3b4 – Não sabe trabalhar, não sabe o espírito, aí evita, pois tem medo de instigar a violência;
P3b5 – Não temos formação para este conteúdo e não sabemos como trabalhar na escola;

P4

P4b1 – Sim, olha, trabalha mais acredito que na teoria com vídeos;
P4b2 – Acho complicado, acredito que só teoria e não prática;
P4b3 – Eu não sei como trabalhar;

P5

P5b1 – Não, mas vou dizer por mim, eu só dou uma pincelada neste conteúdo;
P5b2 – Por causa da violência, destas coisas, da indisciplina, aí eu não trabalho a fundo;
P5b3 – Porque os alunos não querem fazer; Falta de comprometimento;
P5b4 – Para não aguçar a violência;
P5b5 – Eu trabalho mais o lúdico, não luta como agressão, trabalho como brincadeira, a gente leva alguns materiais, inventa, pega cabo de vassoura, papelão...
P5b6 – Mas acho que este conteúdo não é trabalhado por boa parte dos professores;
P5 b7 – Devido à violência, à criminalidade, da indisciplina e outros fatores;
P5b8 – A violência vem aguçada de casa;

P6

P6b1 – Não, se houver, trabalha-se muito pouco;

P7

P7b1 – Não;
P7b2 – Existe preconceito, medo de como lidar com a modalidade;
P7b3 – Falta de estrutura;
P7b4 – Falta de especialização;

c) Você trabalha o conteúdo luta com o Ensino Fundamental Anos Finais?
( ) Sim ( ) Não Justifique:

P1

P1c1 – Sim, trabalho o conteúdo, como eu disse, a teoria, porque a prática é difícil;
P1c2 – Não temos experiência e a dificuldade de trabalhar com os alunos mesmo;

P2

P2c1 – Sim, noção de sumô e capoeira e vídeos de outras lutas como: boxe, judô e MMA, mas muito pouco;

P3

P3c1 – Sim, trabalhei um pouco, mas não a parte prática, somente pesquisa, *slides*, vídeos e cartazes;

P4

P4 c1 – Sim, só de forma recreativa, bem simples;

P5

P5c1 – Não, a primeira coisa é a falta de materiais pedagógicos para o professor e para fazer a prática;
P5c2 – A falta de interesse por parte dos alunos;
P5c3 – Os alunos acham que não irão usar este conteúdo para a vida;

P6

P6c1 – Não, apenas no Ensino Fundamental anos iniciais;
P6c2 – Até pelas características da idade destes alunos, quando estes são mais novos eles conseguem ter prazer por conteúdos diferenciados;
P6c3 – Através de metodologias adotadas pelo professor é possível que eles diferenciem luta de Briga ou Violência;
P6c4 – Dificilmente acontecerá nos anos finais, eles já têm praticamente uma opinião formada;
P6c5 – Nós como professores podemos sim tentar mudar isso;
P6c6 – Mas é um processo lento e complicado, tendo em vista a estrutura que temos em nossos cursos de Educação Física com relação ao conteúdo estruturante lutas;

P7

P7c1 – Sim, porque, na verdade, artes marciais aborda o respeito às regras ao próximo;
P7c2 – Competitividade, acho importante na Educação Física;
P7c3 – Mostra que a vida é assim, é importante;
P7c4 – Procurar ser melhor em relação a si mesmo;

d) Assinale abaixo quais os principais motivos que poderiam levar o profissional da área a NÃO desenvolver o conteúdo luta. Respostas dadas à questão norteadora (d)

MOTIVOS	PROFESSORES	QUANTIDADE
01: "Conteúdo não é contemplado no currículo do curso de Educação Física".	P7	(01)
02: "Conteúdo abordado no Ensino Superior de forma puramente técnica, impossibilitando a sua aplicabilidade, a transposição na escola".	P1-P2- P3- P4-P5- P6- P7	(07)
03: "Insegurança devido à fragilidade em sua formação inicial e continuada".	P1- P3- P4- P5- P6- P7	(06)
04: "Falta de pesquisa e aprofundamento teórico por parte do professor".	P1- P3- P4- P5- P6- P7	(06)
05: "Insegurança em relação à violência existente na sociedade ou que pode vir a ser gerada com o conteúdo luta".	P1-P2- P3- P4- P5- P6- P7	(07)
06: "Ausência de Materiais Didáticos, sobre o conteúdo que auxilie o professor".	P1-P2- P3- P4- P5- P6- P7	(07)
07: Outros	P2- Falta de estrutura segura na escola e material apropriado (tatame, protetor de cabeça, luvas etc...). A escola não está preparada para trabalhar o conteúdo luta.	(01)

Fonte: a autora

e) Existe algum documento que legitime o desenvolvimento do conteúdo luta na escola?
( ) Sim ( ) Não Em caso afirmativo. Qual?

P1

P1e1 – Não;

P2

P2e1 – Sim, nos materiais didáticos de Educação Física que a SEED nos passa para preparar plano de aula;

P3

P3e1 – Sim, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE);
P3e2 – Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que dão sugestões;

P4

P4e1 – Sim, Planos de Trabalho;

P5

P5e1 – Sim, sim, tem o nosso PPP – Projeto Político Pedagógico;
P5e2 – E Planejamento;

P6

P6e1 – Sim, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE);

P7

P7e1 – Não;

f) Você trabalha o conteúdo luta/esgrima na escola, com o Ensino Fundamental Anos Finais?
( ) Sim ( ) Não Justifique:

P1

P1f1 – Não, nunca trabalhei;

P2

P2f1 – Não, sei pouco sobre esgrima;
P2f2 – Ia ter esgrima na faculdade, mas foi retirado;
P2f3 – O material é muito caro;
P2f4 – Não tenho material pedagógico para pesquisa;
P2f5 – E nem conteúdo para realizar essa modalidade de luta;
P2f6 – Não temos acesso aos materiais;
P2f7 – E é muito longe da nossa realidade;
P2f8 – Trabalhei um pouco nas olímpiadas, na teoria, apenas comentei;
P2f9 – Acho muito perigoso;
P2f10 – Não acho possível trabalhar na prática, iremos trabalhar com poucos alunos, apenas dois alunos, devido aos materiais;

P3

P3f1 – Não, eu trabalhei somente com o Ensino Médio. Trabalhei um pouco;
P3f2 – Mas não a parte prática, somente pesquisa, *slides*, vídeos, cartazes;

P4

P4f1 – Sim, já brinquei com os alunos de fazer a espada de jornal, no qual eles molhavam a ponta de tinta e tinha que tocar no outro;

P5

P5f1 – Não, eu trabalhei com o Ensino Médio, só a parte teórica;

P6

P6f1 – Não, pela dificuldade enfrentada;
P6f2 – Mas se chegarmos à conclusão que esta turma já tenha trabalhado anteriormente este conteúdo;
P6f3 – Podemos ter a possibilidade até porque estes alunos têm as características de uma Educação Física diferenciada;
P6f4 – Ahh, já trabalhei na adaptação de uma espada com o macarrão utilizado na natação, no qual brincavam de "lutinha";

P7

P7f1 – Sim, no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Elaboração de espadas, demarcação na quadra, relatórios sobre a história, regras, prática;

g) Você conhece algum Material Didático que contenha sugestões para o professor, de como ensinar o conteúdo luta/esgrima na escola para o Ensino Fundamental Anos Finais?

( ) Sim ( ) Não Justifique:

P1

P1g1 – Não, nunca fui atrás;

P2

P2g1 – Não conheço nada, mas também não fui atrás;
P2g2 – As poucas vezes que falei sobre a esgrima foi nas Olímpiadas de forma teórica, no qual os alunos pesquisaram;

P3

P3g1 – Não, não, nunca procurei;
P3g2 – Temos muito conteúdo para trabalhar;

P4

P4g1 – Não, não conheço;

P5

P5g1 – Não, vou ser sincera, não conheço;
P5g2 – Às vezes temos alguns *slides* sobre lutas no geral. Não específico da esgrima;
P5g3 – Às vezes pesquiso na *internet*;
P5g4 – Mas falta material sobre a esgrima para o professor estudar e para a prática;

P6

P6g1 – Não, sei apenas das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE);
P6g2 – Não conheço nenhum material didático;

P7

P7g1 – Não, olhei na *internet.*