

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - MESTRADO

YÚRI MÁRCIO E SILVA LOPES

A AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS
MESTRES DE KARATÊ: CONSTRUINDO INDICADORES PARA A
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

VITÓRIA

2008

YÚRI MÁRCIO E SILVA LOPES

A AÇÃO-REFLEXÃO DOS SABERES DOCENTES DOS MESTRES
DE KARATÊ: CONSTRUINDO INDICADORES PARA A
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Dissertação apresentada ao Centro de
Educação Física e Desportos da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação Física.
Orientador: Prof. Dr.º Otávio Guimarães
Tavares da Silva.

VITÓRIA

2008

YÚRI MÁRCIO E SILVA LOPES

A AÇÃO-REFLEXÃO DOS SABERES DOCENTES DOS MESTRES
DE KARATÊ: CONSTRUINDO INDICADORES PARA A
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovado em 22 de novembro de 2008 por:

Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva, UFES
Orientador

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, UFES

Prof. Dr. Francisco Mauri de Carvalho, UFES

DEDICATÓRIA

À minha filha Maria Luiza Sorace Lopes, a sua vinda ao mundo e seu desenvolvimento foi a minha principal fonte de inspiração ao longo desta caminhada para superação dos obstáculos da vida e construção desta obra.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à Deus por sua energia cósmica criadora e mantenedora de nossas vidas neste mundo e universo.

Aos meus pais, pelos princípios e conselhos que me foram válidos para superar os obstáculos que se apresentaram ao longo de minha vida com vistas o bem comum.

Aos irmãos Aquinaton, Rangel e Daniel, pela compreensão e tolerância aos momentos que não pudemos estar juntos em nossos projetos familiares.

A minha companheira Renata, que mesmo nos momentos difíceis, ensinou-me a reforçar cada vez mais a importância de seguir o *bushidô* como fundamento essencial para orientar o nosso relacionamento.

Aos professores do curso de mestrado pelos ensinamentos que pude apreender de cada um.

Aos professores Francisco Mauri de Carvalho e Carlos Nazareno pelas valiosas contribuições que puderam fornecer em minha qualificação.

Ao professor orientador e amigo Otávio Tavares por seus esforços desmedidos que, mesmo em horas inoportunas, procurou atender da melhor forma possível as minhas dúvidas e dificuldades. As suas contribuições foram incomensuráveis para o meu desenvolvimento intelectual e pessoal, exclusivamente oriundo da escola pública.

Aos mestres e alunos de karatê que dedicam as suas vidas por esta arte, pelas contribuições e dedicação para a construção deste trabalho que sem os quais não teria sido possível realizá-lo.

Os meus cumprimentos

Oss!

“Você pode treinar por muito, muito tempo, mas se você apenas move os pés e as mãos e pula pra lá e pra cá como um fantoche, aprender karatê não será algo muito diferente de aprender a dançar. Você nunca terá atingido o coração da arte; não terá conseguido captar a quintessência do karatê-dô”.

Gichin Funakoshi

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa é uma continuidade do estudo que realizei em torno da prática pedagógica dos mestres de karatê (LOPES, 2002). O interesse pela construção de uma prática emancipatória para o ensino do karatê foi a principal motivação para a realização deste estudo. Com a intenção de aprofundar-me para compreender melhor sobre esta temática e a busca por possíveis indicadores que permitam a transformação didático-pedagógica do karatê procurei enfocar esta pesquisa em torno dos saberes docentes mobilizados pelos mestres para ensinar. A problemática deste trabalho foi orientada para responder as seguintes questões: quais são as características e as fontes dos saberes docentes mobilizados concretamente pelos mestres de karatê para ensinar? Em que medida os valores do esporte e o raciocínio de tipo tradicional dos mestres limitam as possibilidades de repensar acerca da atual prática pedagógica? Como poderiam ser mobilizados princípios crítico-emancipatórios na prática pedagógica do karatê para uma ação transformadora? Para isso, foi utilizado como referencial teórico as categorias dos saberes docentes construídos por Tardif (2002) e Gauthier et. al. (2006) com as devidas mediações para a análise no contexto da prática pedagógica dos mestres que atuam nas academias de karatê. Os pressupostos teóricos e instrumentais da pesquisa-ação baseados em Thiollent (1988) foi o método investigativo utilizado para realizar este estudo. Os resultados puderam evidenciar que as características dos saberes operacionalizados pelos mestres de karatê na prática pedagógica são de natureza disciplinar, curricular, experiencial e da tradição pedagógica. Os saberes adquiridos pelos mestres enquanto aprendiz de karatê serão embrionários para constituir em objeto de ação-reflexão-ação do mestre para operacionalizar na prática pedagógica. No saber da tradição pedagógica dos mestres está contido saberes disciplinares e curriculares nos quais serão primários para mobilizar na prática pedagógica. A posição de docente dos mestres é marcada por críticas e continuidade dos costumes aprendidos nas experiências como discente. É neste aspecto que reside o processo de transformação dos saberes docentes dos mestres para remodelar as diretrizes pedagógicas e construir os saberes experienciais. As limitações para a transformação da prática pedagógica parecem estar inseridas na compreensão dos mestres, alunos e pais dos alunos em torno dos fundamentos do karatê e dos processos de ensino. Por fim, entendo que o exercício reflexivo sobre os saberes docentes e a reconstrução pelo mestre em torno da própria prática precisa ser entendida como uma tarefa contínua. O desafio parece estar em reconstruí-la à luz dos princípios emancipatórios da pedagogia histórico-crítica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: IMPLICAÇÕES DOS VALORES TRADICIONAIS E DO ESPORTE NO ENSINO DO KARATÊ	22
1.1 História e valores clássicos do karatê	22
1.2 A modernidade, a esportivização e suas influencias no karatê	28
CAPÍTULO 2: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO DO KARATÊ ...	33
2.1 As diferentes dimensões das práticas educativas.....	33
2.2 A prática pedagógica em debate.....	37
2.3 A educação Física como uma prática pedagógica.....	43
2.4 O ensino do karatê como uma prática pedagógica.....	50
2.5 Os elementos que compõe a prática pedagógica do karatê.....	51
2.5.1. O espaço da prática.....	51
2.5.2 A relação professor-aluno.....	53
2.5.3 Os conteúdos.....	56
2.5.3.1 Conteúdos instrutivos.....	56
2.5.3.2 Conteúdos educativos.....	58
2.5.4 Os métodos de ensino	60
2.5.5 A organização do tempo da aprendizagem.....	61
2.5.6 As avaliações.....	64
CAPÍTULO 3: A MATRIZ TEÓRICA DOS SABERES DOCENTES	66
3.1 A racionalidade técnica.....	67
3.2 A epistemologia da prática profissional.....	70
3.3 Delineando os conceitos dos saberes docentes.....	73
3.4 Possíveis mediações para a prática pedagógica do karatê.....	78
3.5 Considerações sobre os saberes experienciais e o ensino do karatê.....	84
CAPÍTULO 4: O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO PARA ABORDAR OS SABERES DOCENTES DOS MESTRES	88
4.1 Estudo Exploratório.....	91
4.2 A escolha do grupo de mestres de karatê.....	95
4.3 Contextualização da prática pedagógica dos mestres de karatê.....	100

4.4 Situando a realidade das academias e dos professores de karatê.....	100
CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES DOS MESTRES DE KARATÊ.....	105
5.1. Descrição e análise da estrutura das aulas e dos saberes dos mestres.....	106
5.2 Análise dos saberes docentes na prática pedagógica dos mestres.....	115
CONCLUSÃO.....	140
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144

INTRODUÇÃO

O karatê é uma arte combate nipônica praticada por milhares de pessoas no mundo. Nos últimos anos, a ocidentalização do karatê permitiu que passasse por uma transformação de suas raízes orientais ao migrar-se aos países ocidentais de cultura tradicional helênico-romana. No modo de produção capitalista o karatê recebe um sentido de valor comercial de troca e passou a ser popularmente difundido como esporte de luta.

O processo de transformação das relações sociais nipônica na passagem do Período *Edô* (1603-1867) para a Restauração *Meiji* (1868-1912) permitiu que a prática do karatê se desenvolvesse numa rede de relações sociais para constituir estruturas organizacionais esportiva em todo o mundo. A abertura comercial do Japão aos interesses comerciais americanos permitiu a profusão dos valores ocidentais capitalistas em substituição ao bushidô¹. Os preceitos éticos morais do bushidô regiam a vida dos japoneses e eram os fundamentos orientadores para que os samurais pudessem controlar o poder. A quebra dos princípios do bushidô e do poder do Shogun era necessária para vencer os focos de resistência e permitir a expansão comercial no oriente. Este processo implicará nas características da atual prática do karatê nos diferentes dojôs e nos remete a necessidade de compreender os saberes mobilizados pelos mestres para orientar a própria prática pedagógica.

A composição dos valores do esporte moderno e da tradição guarda evidências na influência do tipo de formação dos professores de karatê. O processo de burocratização desta prática social pôde dar ao ensino das ‘escolas’ (estilos) de karatê a possibilidade de institucionalizar como associações. Em longo prazo, o mestre fundador de uma associação forma alunos com a graduação superior, a faixa preta. Aqueles alunos que pretendem continuar a prática do karatê enquanto professores, geralmente, agregam-se à mesma associação do mestre e, para dar continuidade à sua formação, procuram manter-se em contato com o ensino do mestre fundador da associação freqüentando as aulas e/ou levando alunos da nova geração.

Poderíamos visualizar na estrutura organizacional esportiva do karatê o ensino de técnicas corporais característicos de escolas (estilos) diferentes de karatê. Passados de geração em geração, os saberes fazeres pedagógicos mantêm o ensino das técnicas corporais, seja da kata ou do kumitê, como padrões de movimento que constituem uma identidade própria. As associações

¹ Bushidô é uma filosofia de combate que significa caminho do guerreiro. Ela é constituída de sete virtudes ético-morais: justiça, honra, sinceridade, lealdade, coragem, cortesia e benevolência. Este termo será melhor explicado no capítulo 1.

de karatê são entidades administrativas que permitem a permanência da transmissão oral dos saberes por meio de uma relação hierárquica e de dependência entre os afiliados.

O processo de esportivização das práticas corporais tem condicionado uma prática pedagógica do karatê que desconsidera a compreensão do contexto sócio-cultural onde se originou, por orientar-se na prática estritamente pela dimensão biológica do movimento humano. Este aspecto irá implicar no desconhecimento dos mestres e alunos de suas raízes tradicionais clássicas responsáveis pela essência do karatê².

O karatê fez parte de minha formação desde a infância quando comecei a praticar aos 8 anos de idade. Depois de um longo período de ‘treinamento’, termo mais comum de quem pratica karatê, cheguei à faixa preta aos 16 anos. Durante o curso de Educação Física, tive a oportunidade de refletir sobre as implicações dos condicionantes sócio-políticos nas diferentes tendências pedagógicas liberais e progressistas (LIBÂNEO, 2006a) para interpretá-las no ensino do karatê. A partir dessas referências, passei a interessar-me pela compreensão do tipo de tratamento pedagógico que os mestres mobilizam para ensinar.

Com um estudo mais específico que realizei no trabalho de conclusão de curso, pude constatar alguns aspectos relevantes em torno do sentido formativo da prática pedagógica dos mestres de karatê da Grande Vitória, segundo o quadro das tendências pedagógicas de Libâneo (2006-a).

As constatações do referido estudo permitiram afirmar que o pressuposto de ensino-aprendizagem é pautado numa relação unilateral entre professor e alunos. As decisões centradas predominantemente no professor restringiam as possibilidades para o diálogo e a construção de uma relação de trocas de experiências entre os sujeitos³. A maneira de ensinar os conteúdos estava baseada em ‘verdades’ que pertenciam ao professor e deveriam ser transmitidas aos alunos. O processo de ensino aprendizagem se desenvolvia sem a devida preocupação do mestre com o sentido/significado que os alunos estavam atribuindo aos conteúdos. Em relação aos métodos de ensino-aprendizagem empregados prevaleceu nas aulas a explicação oral e a

² É importante fazer uma distinção entre o caráter tradicionalista da prática pedagógica dos mestres de karatê dos conteúdos tradicionais. Compartilho a idéia de conteúdos tradicionais do karatê com o entendimento de Saviani (1997) em torno da noção de conteúdos ‘clássicos’. Para o autor, “o ‘clássico’ não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (p. 18). O caráter tradicionalista está situado nas formas de operacionalização dos conteúdos clássicos do karatê pelos mestres para atuar na prática.

³ Nesta pesquisa (LOPES, 2002), as turmas de alunos das academias escolhidas eram todas constituídas de grupos heterogêneos em relação às faixas etárias e aos níveis de graduação.

demonstração do professor seguido da reprodução ‘mecânica’ dos gestos esportivos. Esta estratégia de ensino implica na aprendizagem de movimentos padronizados e estereotipados que restringe os alunos de estabelecer uma relação intersubjetiva para produzir novas possibilidades de agir na ação. Por fim, para avaliar é utilizada a observação a fim de verificar a exatidão da aprendizagem dos gestos motores esperados pelo professor. O julgamento da aprendizagem apresentado pelos professores evidencia um olhar estritamente técnico-instrumental do movimento humano, apesar de constar no discurso dos professores o ensino de valores que transcende para a vida cotidiana.

De fato, os valores da tradição e do esporte exercem um papel considerável nos discursos e ações pedagógicas mobilizadas pelos mestres de karatê para ensinar. O peso da tradição na prática pedagógica foi demonstrado com o argumento de tipo tradicional (BOUDON, 1995) usado pelos mestres para explicar as suas práticas. O conjunto das práticas e conteúdos ensinados pelos mestres karatê são representados como uma arte milenar e, por isso, resistente às transformações. A prática pedagógica dos mestres de karatê quando reproduzida aos valores condicionantes do esporte competitivo e da razão tradicional tende a aproximar-se de um conjunto de características da tendência pedagógica liberal tradicional classificada por Libâneo (2006a).

No momento que me deparei com esta realidade pude perceber que a prática pedagógica do karatê tendia orientar a formação dos alunos no sentido de adaptá-los à realidade social em que estão inseridos. Nela são manifestados valores do esporte competitivo e da tradição que parece limitar a revisão dos procedimentos adotados pelos mestres durante o ensino. Os valores tradicionais se manifestam nos discursos dos mestres para fundamentar a prática pedagógica ao remeterem a preservação do karatê ligado aos períodos imemoriais.

Entendo que a transposição didática da prática corporal do karatê expressa na seleção dos conteúdos e formas de ação uma dimensão intencional e valorativa, estejam os mestres conscientes ou não, que delimitará uma perspectiva de formação humana para um determinado tipo de sociedade.

Vivemos em uma sociedade que registra problemas seculares contraditórios da existência humana que ainda não foram resolvidos. Problemas estes onde as causas são presididas no atual sistema econômico com transformação dos modos de produção e de troca em relações monetárias. Nele os meios de produção e as condições de sua realização são expropriados dos

trabalhadores para pertencer a uma classe social privilegiada, a burguesia. Resguardada as características heterogêneas da classe proletária industrial quanto aos interesses sociais e econômicos, a exploração do homem pelo homem tem sido acentuada e sustentada pelo domínio político e econômico que privilegia os interesses do capital. Para isso, são inculcados valores ideológicos que se concretizam nas relações sociais para controlar e manter o *status quo*. Se por um lado, podemos presenciar a produção humana de grandes obras e tecnologias cada vez mais sofisticadas, por outro, percebemos a continuidade das desigualdades sociais, a discriminação racial, a degradação ambiental e moral.

O sistema capitalista se baseia na exploração do homem pelo homem, no sentido literal da palavra, com o propósito de obter lucros cada vez maiores. Enquanto, por um lado, uma pequena parcela da sociedade detém a propriedade dos meios de produção e exploração, por outro, uma maior parte precisam vender a sua força de trabalho para garantir a própria existência. Os problemas produzidos por este sistema têm sido tratados no sentido de atenuar seus efeitos sociais ao invés de erradicá-los, tais como: a concentração de capital (financeiro, cultural, econômico, etc.) numa menor parcela da população, as desigualdades sociais, a prostituição, a exploração do trabalho infantil, o tráfico (de drogas, armas, influência etc.), o analfabetismo, os índices de criminalidade, etc.

É preciso compreender os mecanismos do sistema sócio-econômico capitalista que dele emanam toda a organização de uma estrutura burocrática, jurídica e política. Acredito que para haver a transformação desta estrutura estratificada em classes sociais é necessário conhecer como este sistema se sustenta e se transforma para conduzir a prevalência das decisões ao interesses de grupos que representam o poder econômico.

Neste sentido que o debate em torno da dimensão política da prática pedagógica do karatê ganha relevância ao refletir sobre as implicações da ação docente no engajamento pela luta da transformação das relações de poder nas condições sociais vigentes. Para a construção de um trabalho reflexivo em torno do sentido formativo, diferente daquela evidenciada na prática pedagógica dos mestres estudados, seriam necessários articular outros saberes orientadores para o ensino.

A partir do contexto apresentado a respeito das características da prática pedagógica dos mestres de karatê, está colocada aos sujeitos interessados por esta prática a incumbência de enfrentar os desafios no sentido de buscar novas perspectivas para melhorar a qualidade do

ensino. Entendo que a reelaboração da prática pedagógica dos mestres orientada por uma perspectiva crítica da educação não deve ser entendida como uma panacéia capaz de resolver todos os dilemas políticos, sociais, ambientais, econômicos etc. Esta é uma tarefa que precisa ser trabalhada pela sociedade e o conjunto dos mestres de karatê que estejam interessados em discutir e transformar na prática pedagógica os objetivos sócio-políticos e formativos do ensino do karatê.

Para construir uma outra orientação pedagógica do karatê a luz da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1997) será necessário conhecer com mais profundidade e transformar os saberes docentes dos mestres operacionalizados para decidir e agir na prática⁴. Uma educação do karatê pautada nesta perspectiva pedagógica deve priorizar objetivos educativos que despertem nos alunos a consciência da própria condição de existência social e histórica. Condição material e cultural esta que é desenvolvida e orientada pelos conflitos de interesses antagônicos de classes sociais situados em determinado tempo e espaço do mundo em que habita.

A educação deve contribuir para a formação de um espírito crítico a ser construída na intermediação de posições antagônicas que refletem o entendimento de uma realidade concreta. A construção do conhecimento crítico precisa estar calcada na aquisição de princípios históricos, políticos, filosóficos e científicos que possam presidir argumentos que dêem consistência aos conhecimentos apreendidos da realidade.

No início da aprendizagem o aluno começa com um conhecimento sincrético e fragmentado da realidade. Depois, deve passar por um processo de organização e análise dos saberes, em seguida, sistematizar os saberes a fim de formar uma síntese (SAVIANI, 1993). Este método de apropriação do saber sócio-cultural precisa ser levado em consideração dentro do princípio da continuidade. Pois, pressupõe que neste processo o aluno estará sempre apreendendo dados de uma realidade para formular novos conceitos que possam ser capazes de generalizá-los à prática vivida anteriormente. Em síntese, é o exercício da construção do conhecimento que parte da prática, vai à elaboração teórica e retorna à uma nova interpretação e intervenção na prática.

Existe ainda no mundo uma dificuldade de desenvolver a sensibilidade humana para buscar constantemente a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo em que se vive. É

⁴ Adotei o entendimento da concepção de pedagogia histórico-crítica manifestada por Saviani (1997). Para o autor a pedagogia histórico-crítica “é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (p. 102)

preciso fazer entender que a importância das funções sociais exercidas pelo homem no mundo não podem se sobrepor ao valor das relações sociais que considere a dignidade humana⁵. Concordo com Suchodolski (2000, p. 106) quando afirma que uma educação moral deve cultivar os sentimentos que permitem ao homem compreender o próximo e ensinar-lhe a prestar atenção a este para ajudá-lo a organizar a sua própria vida interior.

Entendo que a instrução não deve estar dissociada do desenvolvimento da formação social. O ensino do karatê precisa contribuir para que o aluno adquira atitudes solidárias, participativas e responsáveis com o bem comum. Para isso, é necessário que ele compreenda as contradições das relações socioculturais em que vive.

O mestre de karatê precisa estar comprometido com a educação dos alunos para que eles apreendam o domínio das técnicas de corpo do karatê. São técnicas ensinadas no sentido de estarem a serviço dos alunos para solucionarem os problemas práticos do cotidiano e não como formas ‘naturais’ e ‘estáticas’. O entendimento do ato técnico como forma estereotipada e acabada faz reduzir o movimento humano à dimensão mecânica. Este entendimento ignora os componentes sócio-antropológico e psicológico do movimento humano assim como descritos por Mauss (2003). Este autor entende as técnicas corporais como artefatos culturais constituídos por montagens de série de atos de ordem fisio-psico-sociológicas. São atos montados não simplesmente pelo indivíduo, mas por toda a educação e sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa. A técnica corporal constitui-se de um determinado instrumento indissociável de uma engrenagem simbólica sócio-histórica específica. Tornar a aprendizagem dos conteúdos do karatê mais significativa é estabelecer uma relação ética entre os sujeitos para que os esquemas de conhecimento sejam constantemente atualizados. Para os mestres abordarem uma cultura viva que está em movimento constante precisa conceber o aluno de karatê como um sujeito ativo também capaz de criar e produzir conhecimentos. Neste sentido, o ensino das técnicas de luta do karatê deve considerar tanto os aspectos simbólicos como a possibilidade de serem tratadas como produção de uma expressão dinâmica de cultura, isto é, a constante reelaboração dos saberes das técnicas corporais.

A produção científica sobre as teorias pedagógicas tem sido produzida com maior predominância para refletir em torno dos processos educativos restritos ao âmbito escolar. A necessária utilização dos instrumentos de pesquisa produzidos neste marco institucional para

⁵ Quanto ao termo dignidade humana reporto-me ao rol de direitos fundamentais catalogados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

refletir sobre a prática educativa dos mestres de karatê precisou considerar as devidas mediações segundo as suas características peculiares. Assim, a realização deste trabalho de pesquisa precisou buscar bases na literatura que pudesse fundamentar a concepção do ensino do karatê como uma prática pedagógica que está inserida no âmbito da educação formal não-escolar, considerando por sua vez o grau de sistematicidade e estruturação do trabalho pedagógico dos mestres. Para isso, ela deve ser entendida como uma prática social que lida com a especificidade do ensino de técnicas corporais de combate, a qual faz parte de um contexto social mais amplo construído histórico-socialmente pelo homem.

Neste sentido, percebo que os estudos sobre os saberes docentes situados no âmbito da realidade concreta do trabalho pedagógico docente nas escolas apresentam possibilidades de aproximação com a problemática a ser investigada nesta pesquisa. Guardadas as características específicas do trabalho docente escolar, procurei demonstrar a peculiaridade e as possíveis aproximações que o trabalho pedagógico do karatê apresenta para refletir sobre os saberes docentes operacionalizados pelos mestres no cotidiano. A produção do conhecimento fundamentada nestas matrizes teóricas está orientada para construir discursos da prática pedagógica a partir do que os atores dizem e fazem para ensinar. Estes fundamentos trazem subsídios para compreender com maior profundidade as características e as fontes dos saberes concretamente mobilizados pelos mestres e as possibilidades de transformação da prática.

Podemos compreender que os saberes dos mestres de karatê implicados na ação pedagógica conferem uma direção ou finalidade formativa. Estabelecer a relação entre as ações e os sentidos/significados sobre as ações implicados com o tipo de formação humana é um caminho para compreender como os professores articulam e fundamentam os saberes da ação pedagógica. Isto implica em questões importantes que, no meu entender, todos os envolvidos com o ensino do karatê deveriam debruçar-se para refletir: que tipo de pessoas a prática pedagógica dos mestres de karatê pretende formar? Para que sociedade?

A reflexão sobre a finalidade formativa dos saberes docentes dos mestres de karatê situada no dojô e relacionada ao conjunto das práticas sociais é o fundamento básico que justifica a construção do debate pedagógico. A transcendência de valores educativos que permita a autonomia e a reflexão crítica dos alunos expressa um posicionamento político diante dos determinantes sociais hegemônicos. Os valores tradicionais do karatê ensinados no dojô estão relacionados a contextos histórico-sociais específicos expressamente movidos pelos conflitos de

interesses entre grupos e classes sociais⁶. A reflexão sobre o sentido da ação pedagógica do karatê aponta para a necessidade de repensar a relação professor/aluno, os conteúdos de ensino, a metodologia e a avaliação. A abertura de diálogo entre professor/aluno e aluno/aluno na construção do saber poderia propiciar condições na formação de sujeitos mais autônomos e críticos.

Com base no exposto, podemos provocar algumas indagações a esse respeito: Quais são as características e as fontes dos saberes docentes mobilizados concretamente pelos mestres de karatê para ensinar? Em que medida os valores do esporte e o raciocínio de tipo tradicional dos mestres limitam as possibilidades de repensar acerca da atual prática pedagógica? Como poderiam ser mobilizados princípios crítico-emancipatórios na prática pedagógica do karatê para uma ação transformadora?

Desta forma, é necessário compreender o karatê à luz das proposições teórico-metodológicas críticas da Pedagogia e da Educação Física. É preciso entendê-lo enquanto prática sócio-cultural de movimento que necessita ser estudada e colocar em questão os seus valores formativos. As reflexões sobre a prática pedagógica estariam voltadas para construir uma transformação didática do karatê para a formação de alunos sensíveis com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Com este trabalho buscarei envolver os mestres de karatê em torno dos problemas da prática pedagógica no sentido de produzir uma reflexão conjunta para compreender as suas limitações e possibilidades de ações transformadoras. Este estudo teve a intenção de iniciar concretamente uma reflexão pedagógica do karatê em torno da maneira que ela tem sido pensada e construída no dojô.

É importante ressaltar que o objeto de estudo deste trabalho investigativo são os saberes docentes dos mestres de karatê. As questões centrais deste estudo estão orientadas para compreender e intervir em torno do saberes docentes operacionalizados pelos mestres para agir na prática pedagógica. Neste sentido, esclareço que o objetivo de construir indicadores para a transformação da prática pedagógica dos mestres não está implicado com a intenção de criar um novo karatê. Não se trata de negar as propriedades e características tradicionais do karatê para criar novos princípios ético-morais, técnicas de defesa, ataque, esquivas, etc. Pois, o contrário, estaria negando os próprios conteúdos clássicos do karatê como um legado histórico cultural

⁶ Ver com mais detalhes no Capítulo I: Implicações dos valores tradicionais e do esporte no ensino do karatê.

produzido pela humanidade que constitui a sua essência. Trata-se sim de colocar em questão a maneira e os fins educativo que os mestres têm compreendido e construído a própria prática para ensinar o karatê.

Em consonância com a necessidade de aproximação deste problema de pesquisa com os saberes docentes concretamente mobilizados pelos mestres na prática pedagógica, realizei um estudo por meio da abordagem da pesquisa-ação.

O princípio do sentido colaborativo e participativo entre pesquisador e participantes/pesquisadores deverão ser os fios condutores para tratar este problema de pesquisa. Com base nas proposições de Thiollent (1988), a utilização deste método de pesquisa no corrente trabalho estará interessada na redução da distância entre o pesquisador e os sujeitos da prática.

O atual sistema de pesquisa instituído é regido pelas lógicas científicas aplicacionistas que refletem o problema da fragmentação do conhecimento por disciplinas. Em decorrência disso, os estudos são desenvolvidos de acordo com normatizações específicas com produções padronizadas e hierarquizadas do conhecimento (TARDIF, 2002). Infelizmente, ao tratar os atores sociais (professores) como objetos de estudo a produção do conhecimento passa por um processo de codificação com significados, linguagens e subjetivações em espaços simbólicos e institucionais diferentes, tendo em vista o distanciamento entre a teoria e prática.

Ao considerar que o trabalho, por mais simples que seja o ofício, exige saberes e um saber-fazer específico, conseqüentemente, o trabalho docente não poderia ser deixado de lado. Assim como os outros ofícios, o cotidiano do magistério exige um conjunto de saberes para resolver as situações problemas que os professores se deparam no cotidiano.

A prática pedagógica do karatê não é diferente e, em decorrência disso, é preciso considerar os professores como sujeitos da produção, reprodução e transformação dos conhecimentos específicos do próprio ofício.

Este enfoque do trabalho docente proposto por Tardif (2002) induz uma reflexão para um novo olhar sobre o ensino e ao delineamento das pesquisas de campo. Nas pesquisas o professor deixa de ser considerado como cobaia, um objeto de estudo ou um sujeito passivo para ser um ator social em colaboração e até como co-pesquisador. Neste sentido Tardif (2002, p. 238) afirma que “[...] se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa” (p. 238).

Outro aspecto a ser considerado nesta perspectiva de estudo é o de desenvolver uma pesquisa com os professores e para o ensino do karatê e não um estudo sobre o karatê. Isso implica em perceber que o papel da pesquisa tem como propósito a produção de novos conhecimentos diretamente relacionados com a melhoria da qualidade do ensino, ou seja, para produzir novas tecnologias pedagógicas.

O significado dos saberes produzido no trabalho investigativo deve estar relacionado à própria prática pedagógica. Os mestres são atores sociais que mobilizam conhecimentos sob pontos de vista, necessidades e linguagens próprias dos sujeitos sociais e dos contextos específicos de suas práticas.

Quando a dimensão da pesquisa abrange uma relação entre sujeitos (pesquisador e professores) é preciso orientá-la sob princípios éticos. O interesse pelo estudo e a produção de conhecimentos não deve estar centrado apenas no pesquisador, ou em seu currículo, mas é primordial que se considere os interesses e as necessidades dos mestres. A busca de um diálogo fecundo intersubjetivo de trocas entre os saberes, o saber pesquisar e o saber ensinar, e a colaboração mútua são princípios relevantes para a construção de conhecimentos que sejam significativos para a prática docente.

É importante na pesquisa compreender a necessidade da retribuição dos conhecimentos produzidos junto aos mestres a fim de propiciar novas reflexões nos discursos e nas ações educativas do karatê, a produção de novos conhecimentos e a transformação da prática.

Submeter os conhecimentos produzidos pelas pesquisas à validação não deve se restringir à comunidade científica, mas também àqueles que participaram e colaboraram para a produção dos conhecimentos. A perspectiva de intervenção para a produção dos saberes da ação pedagógica do karatê deve partir da reflexão mútua entre mestre e pesquisador sobre e na prática educativa.

De acordo com os princípios da pesquisa-ação estarei preocupado em constituir um grupo de professores de karatê interessados com a interpretação da problemática apresentada sobre a prática pedagógica e com o intuito de transformá-la no sentido de uma perspectiva pedagógica histórico-crítica. Neste sentido, o conceito de pesquisa-ação apresentado por Thiollent (1988, p. 14) se aproxima muito deste objeto de estudo:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O princípio da colaboração e da co-participação ativa dos professores com um olhar reflexivo e investigativo sobre a própria prática é fundamental para que haja uma ação transformadora da realidade. Conceber os professores como produtores do próprio saber significa reconhecer que os mesmos não são considerados como “uma folha em branco”, muito pelo contrário, são portadores de experiências e crenças pedagógicas sobre a prática que orientam e organizam o trabalho. Neste sentido, os saberes da experiência e a constante relação com as situações de ensino do cotidiano dos professores são os pontos de partida e de chegada neste estudo para a reflexão e a planificação da ação pedagógica.

Partindo destes pressupostos, o papel dos atores neste estudo estará orientado para interpretar e responder aos problemas da prática no sentido da busca pela revisão dos procedimentos e dos valores formativos que têm sido adotados para ensinar karatê. Segundo Thiollent (1988, p. 44) o papel do pesquisador na pesquisa-ação está implicado com o problema de avaliar o que os participantes estão propondo e as implicações ao nível dos valores.

Para ter uma noção do percurso intelectual deste trabalho dissertativo farei uma breve apresentação dos assuntos desenvolvidos em cada tópico. O primeiro capítulo será dedicado para compreender as características da história, das tradições e do processo de esportivização do karatê como elementos necessários para explicar a prática discursiva que os mestres têm utilizado para fundamentar o ensino. No segundo capítulo será abordada a discussão conceitual da prática pedagógica nos diferentes âmbitos da educação: formal, não-formal e informal. Estes conceitos serão tratados no intuito de abrir um diálogo com os postulados da identidade da Educação Física como uma prática pedagógica no sentido de concebê-la para além da escola, isto é, nos diferentes tempos/espços sociais. Este trabalho será fundamental para, então, caracterizar o ensino do karatê como uma prática pedagógica que está situada no âmbito da educação intencional. A partir daí, serão apresentados os elementos que constituem a prática pedagógica dos mestres de karatê ilustrando-a com os resultados da pesquisa que realizei (LOPES, 2002). O terceiro capítulo será dedicado a construção do quadro teórico-metodológico para estudar e intervir na prática pedagógica dos mestres de karatê. Para isso, será apresentada a abordagem dos estudos sobre o ensino em torno dos saberes docentes e assumido como referência epistemológica os saberes profissionais mobilizados e articulados pelos professores no ensino. Neste mesmo capítulo, são discutidas as mediações necessárias entre uma teoria construída na e para a educação escolar e o

ensino do karatê como uma prática pedagógica não-escolar com características específicas. O último capítulo será destinado à descrição das características e das fontes dos saberes docentes operacionalizados pelos mestres de karatê na prática pedagógica, assim como, as resistências e os indicadores para transformar a prática segundo as ações-reflexões-ações construídas com e pelos mestres.

CAPÍTULO 1

IMPLICAÇÕES DOS VALORES TRADICIONAIS E DO ESPORTE NO ENSINO DO KARATÊ

1.1 História e valores clássicos do karatê

A razão de empreender uma revisão de literatura sobre este tema emergiu do estudo que realizei durante o curso de graduação em educação física no intuito de compreender a prática pedagógica dos professores de karatê (LOPES, 2002). No processo investigativo pude constatar que os professores fundamentavam as ações educativas baseados numa narrativa da tradição milenar do karatê. Ao resgatar a resposta de um entrevistado sobre a razão de utilizar determinadas estratégias de ensino no karatê era explicado que: “Isso é assim porque sempre foi assim. Isso vem da tradição. O karatê é uma arte milenar”.

Por outro lado, a presença do esporte era inegável ao justificar a finalidade das ações educativas voltadas para as competições. Mesmo com as observações dos mestres em não considerar o sentido competitivo com um fim em si mesmo, eram evidentes que os valores esportivos permeiam significado da prática pedagógica. Neste estudo (LOPES, 2002), um mestre enfatizou a idéia de transcendência pedagógica dos valores esportivos ao responder a seguinte pergunta: Que sentido tem a competição no seu ponto de vista? O mesmo afirmou que “[...] a estimulação do aluno na busca da vitória é importante. Pois, acredito que ele poderia crescer não apenas com a superação dos obstáculos do karatê, mas também os obstáculos da vida”.

Com base nas análises realizadas neste estudo sobre a prática pedagógica dos professores de karatê pode-se chegar à conclusão de que a esportivização e os valores da tradição do karatê mostram-se como fatores limitadores para a mobilização de práticas pedagógicas mais críticas e significativas.

Estas constatações são suficientes para apontar a necessidade de empreender um estudo que permita melhor compreender os fundamentos da tradição e do esporte da referida prática corporal, antes de focar a prática pedagógica propriamente dita dos mestres.

O desenvolvimento das lutas representa característica primitiva de auto-conservação do ser humano. Assim, o karatê identifica-se entre as diferentes formas de luta corporal que o homem tem produzido ao longo da história como o boxe, o judô, o kung fu, o aikidô, o kempô etc. Todavia, ele se diferencia das outras formas de luta quando é levada em consideração a

compreensão de suas condições sócio-culturais peculiares onde esteve situado e se desenvolveu no processo histórico.

O karatê é uma prática corporal que representa em suas origens históricas a cultura japonesa. Assim, para entender sobre os valores tradicionais ensinados hodiernos é necessário que a referida prática corporal seja interpretada no seio da constituição e desenvolvimento de suas raízes no contexto histórico-social e cultural japonês.

Ao adentrar no contexto sócio-cultural japonês podemos verificar que os valores da disciplina e da hierarquia no karatê encontram o seu fundamento numa estrutura política centralizadora em um forte sistema de governo que teve início no Período Yamato (400 a 538). O forte poderio militar vinculado a uma política religiosa permitiu que os Yamato assumissem um *status* de protetores do Japão das incursões coreanas. Desde os primórdios, o Japão esteve dividido socialmente por um sistema de clãs que se diferenciava pelo poderio militar e área controlada. Assim, os Yamato, intitulados de descendentes da deusa do Sol, impuseram aos outros clãs o culto a seu kami (divindade), o que lhe garantia mais poder por ser uma deusa comum em todos os cultos. É importante destacar que neste período a sociedade era regida por uma rígida hierarquia que se compunha em três classes sociais básicas: os Uji (nobres, membros dos clãs), os Be (homens livres, servos de clãs) e os Yatsuko (escravos: os derrotados em guerras e seus descendentes). Os Uji ocupavam os cargos de confiança e os altos postos da administração. Os Be eram os trabalhadores dos campos e também funcionários especializados e os Yatsuko faziam os trabalhos mais pesados, perigosos e degradantes⁷.

O sistema imperial foi instituído no Japão no ano 538 d.C. Neste período, o Japão esteve permeável aos ensinamentos do budismo que veio se transformar na religião oficial dos Uji. A autoridade dos Yamato era inquestionável. O príncipe regente Shotoku elaborou uma constituição com dezessete diretrizes, orientada pelos ensinamentos de Confúcio para a manutenção do sistema imperial, que se baseava na lealdade e respeito à autoridade. Este príncipe foi quem idealizou um sistema hierárquico rigoroso dos cargos administrativos e vinculou o poder dos Yamato à divindade.

Depois da morte do príncipe Shotoku o Japão passou por uma seqüência de conflitos internos entre os clãs para o restabelecimento do poder central. Este período de transição foi denominado de Taika (Grande Mudança) devido ao fato de passar por uma série de reformas

⁷ FIGUEIREDO, Danilo José. *Japão: de suas origens à restauração Meiji*. Disponível em: < <http://www.klepsidra.net/klepsidra4/japao.html> >. Acesso em: 5 de ago. 2008, 12:06.

políticas, sociais e econômicas. Neste período o território japonês ficou mais vulnerável às invasões estrangeiras o que levou o imperador construir fortificações nos principais portos do litoral ocidental. Como a esperada invasão chinesa não aconteceu, o imperador procurou estabelecer relações diplomáticas com a China (Dinastia Tang) para importar a cultura e as instituições chinesas necessários aos japoneses⁸.

Foi no reinado da Imperatriz Gemmyo, no Período Nara (710 e 784), que o Império japonês pode adquirir estabilidade e força política. O poder indiscutível do reinado permitiu que os cargos administrativos importantes pudessem ser distribuídos tradicionalmente segundo a descendência dos indivíduos. Estas medidas permitiram que a família Fujiwara se consolidasse no poder e sobrepujasse os outros clãs das demais províncias.

As terras eram distribuídas aos cidadãos que pagavam impostos sobre os seus lotes. Contraditoriamente, havia uma aristocracia latifundiária, bem como os templos e monges budistas, que tinha a concessão imperial da isenção do pagamento de impostos. Esta medida permitiu que estas classes se fortalecessem⁹.

O Período Nara foi marcado pela união do budismo com o Estado Imperial japonês, refletido pelo ordenamento do imperador Shomu para a construção do grande mosteiro Todaiji na capital e de um mosteiro em cada província para serem sustentados sob os encargos do Estado. Todos estes mosteiros seriam subservientes ao mosteiro de Todaiji que, por sua vez, estaria unido ao Estado.

A mudança da capital japonesa para Heian marca o início deste Período (794-1185) e o declínio da Antiguidade. O restabelecimento das prerrogativas divinas dos governantes permitiu a restauração e a ampliação do poder imperial. Isto foi garantido com a implantação do código Ritsuryô, uma compilação dos códigos chineses *ritsu* (penal) e *ryo* (administrativo), e com um maior controle da autoridade dos monges na nova cidade. De acordo com o referido código todas as terras passariam a pertencer ao imperador e seriam redistribuídas periodicamente entre os agricultores. Porém, as pressões da aristocracia e dos monges fizeram com que o monarca concedesse privilégios com a isenção de pagamentos de impostos e as terras que eram entregues em usufruto tendiam permanecer nas mãos dos beneficiados. Em troca disso, houve o aumento de uma relação de dependência e lealdade entre os Uji (latifundiários) donos dos shôen e o imperador. Os shôen eram pequenas unidades econômicas integradas cujos proprietários

⁸ Idem.

⁹ Idem.

mantinham homens armados, os samurais, ligados por uma relação denominada de *hoko* (serviço) pelo *goon* (favor). Como os donos dos shôen viviam na capital Kiôto, cabia aos samurais a função de administrar a produção de alimentos e remeter uma parcela dos seus rendimentos aos seus patrocinadores.

É neste período da história japonesa que foram constituídas as raízes da formação de uma classe guerreira, os *bushidan*, que deixava de ser, aos poucos, apenas produtores de alimentos para assumir a função especial de protetores das terras contra possíveis invasões. O poder da força passa a adquirir uma maior expressão com o aumento expressivo da classe dos samurais cuja atuação passou a ser cada vez mais presente na vida política nacional. O aumento das classes de samurais pelo território japonês foi aos poucos constituindo com a coalizão de pequenos grupos e, ao mesmo tempo, com a formação de grupos rivais pela disputa do poder.

O início do Período Kamakura (1185-1333), foi marcado com a consolidação da vitória do clã Minamoto sobre o clã Taira nas batalhas conhecidas como Guerras Gempei. Em 1192 Minamoto Yoritomo recebeu o título de *Sei-i-tai-shogun* (generalíssimo ou comandante chefe contra os bárbaros) e iniciou uma linhagem de daimyôs, “senhores feudais”, cujo domínio sobre a cena política japonesa se estendeu até 1867 e se tornou conhecido como Shogunato, um sistema de governo totalitário e militarizado. Neste momento, o poder imperial torna-se uma função figurativa.

É desenvolvido neste período um código de fidelidade dos samurais para o imperador e ao seu *Daimyôs* denominado de *bushidô*. O caminho do guerreiro, ou *bushidô*, era um código de conduta não-escrito e um modo de vida para os samurais que fornecia parâmetros para esse guerreiro viver ou morrer com honra. Influenciado pelos valores do budismo, xintoísmo e do confucionismo o bushidô irá constituir um conjunto de virtudes ético-morais que todo samurai deveria seguir: justiça, coragem, benevolência, cortesia, sinceridade, honra e lealdade.

Para seguir o caminho do guerreiro era necessário que os samurais tivessem extremo autocontrole sobre as suas atitudes, desapego e austeridade para manter a sua honra e dignidade de vida. Estes preceitos foram ao longo dos séculos se consolidando no modo de vida dos samurais e, aos poucos, extrapolou para as diferentes formas de manifestações culturais, artísticas, literárias e corporais japonesas. Dessa forma, o karatê, o judô, o aikidô como manifestações das lutas de combate originárias do Japão não poderiam ficar de fora. Os preceitos do bushidô viriam a se constituir como valores orientadores pelos mestres das artes de combate

japonesas até os dias de hoje para serem preservados e praticados nos dojôs em diferentes partes do mundo.

Com a morte de Yorimoto, em 1199, o poder dos Minamoto é sucedido pela família Hojo, que assumiu oficialmente o título de regente em meados do século XIII, dominando os conselhos do Shogunato. Resistentes às incursões do Império Mongol sobre o Japão, os Hojo conseguiram manter o país unido sob sua pressão, expandindo o seu poder com o confisco das terras de movimentos rebeldes e passando a determinar a sucessão do trono e a designar os principais ministros em Kioto.

O Período Muromachi (1336-1573) teve início com a queda dos Hojo e com a ascensão dos Ashikaga. Liderados por Ashikaga Takauji, se proclamou Shogun e destituiu o Imperador Go-Daigo para nomear outro ramo da família imperial. Esta fase permitiu que o poder japonês passasse por uma descentralização com a instituição de dois Impérios. Neste período, intensifica a lei do mais forte, que correspondia ao tamanho das terras, números de samurais e vassalos. Em decorrência disso, houve um crescente fortalecimento e unificação do poder regional da classe dos Daimyôs assumindo o controle de vastos territórios, “os feudos”. O Japão passa a encarar uma seqüência de conflitos internos entre os Daimyôs para a ampliação do poder.

Simpatizante ao Cristianismo e com o apoio bélico europeu, o estrategista Oda Nabunaga se alia a Tokugawa Iyeyasu e consegue destituir o Shogun Ashikaga Yoshiaki, fazendo encerrar o Período Muromachi e dando origem ao Período Azuchi-Momoyama. Este período é caracterizado pelo ideal de reunificação do poder dos Daimyôs das diferentes regiões e a neutralização da força política do budismo. Os esforços de Oda Nabunaga não foram suficientes para reunificar totalmente o Japão. Com sua morte em 1582, Hideyoshi assume o nobre posto de Shogun e dá continuidade unificação do Japão por meio de uma escalada militar.

Em 1600, com a vitória do poderoso Daimyo Togukawa Iyeyasu na batalha de Sekigahara lhe conferiu controle total de todo o Japão. Ele intitulou-se Shogun do país e começou a consolidar um sistema de alianças. A capital Kioto foi transferida para Edo (atual Tóquio) e Togukawa promulgou um código de leis que proporcionou ao Japão um período de 250 anos de defesa dos valores nacionalista pró-imperial e das tradições locais (conduta privada, casamento, vestimenta etc.) que se manteve até meados do séc. XIX. A sociedade foi estratificada rigidamente em quatro classes sociais: guerreiros, camponeses, artesãos e comerciantes. O Período Edo é marcado por um processo de reclusão social, econômica e cultural japonesa em

relação ao Ocidente. Durante estes dois séculos o Confucionismo se tornou a religião oficial do país. O bushidô, código dos guerreiros samurais, passou a tornar o padrão de conduta dos grandes senhores também.

O final do século XIX e início do século XX é um período marcado pela Reabertura do Japão ao comércio internacional e a restauração do poder imperial, a Restauração Meiji. Os entraves ainda oriundos do modo de produção feudal eram impeditivos para a abertura do país para o capitalismo. Em meio a este contexto, é despertada nos japoneses a necessidade de conservar uma identidade nacional. É neste sentido que o esforço da manutenção das tradições e costumes japoneses ganha relevo na produção cultural. A influência dos sistemas doutrinários e religiosos, como o xintoísmo, o budismo e confucionismo, tiveram aí um papel considerável¹⁰.

A figura do mestre Gichin Funakoshi aparece neste cenário agregando e estruturando valores tradicionais oriundos da cultura japonesa no karatê. A divulgação desta arte de Okinawa no Japão central possibilitou sua popularização e reconhecimento como uma das formas de manifestação da cultura japonesa. O mestre passou a ser reconhecido mais como um pai do karatê moderno do que um criador desta arte marcial. Em uma de suas publicações, karatê-do Kyohan (o caminho do karatê: texto mestre), ele defendeu a idéia de que o karatê não era uma mera arte, mas um caminho de vida.

A escrita da expressão karatê na língua japonesa podia ser feita de duas formas diferentes. Em ambas, o termo tê significa ‘mãos’. Porém, o termo ‘cara’ num caractere poderia significar ‘vazio’ e em outro se refere à dinastia Tang que pode ser traduzido por ‘chinês’. Para Funakoshi não cabia o significado empregado de karatê para ‘mãos chinesas’, mas sim ‘mãos vazias’. A interpretação dele para essa nova versão do significado da expressão era ‘técnica de mão vazia’, ‘vazio de egoísmo e de maus pensamentos’, ‘vazio como o bambu oco, embora reto, flexível e inquebrável’ (STEVENS, 2007). O mestre substituiu também a antiga pronúncia de nomes das katas, que vinham em sua maioria do chinês, pela pronúncia do japonês.

A fim de facilitar a aprendizagem aos iniciantes, o mestre adotou um sistema de graduações semelhante ao judô e contribuiu com a sistematização das katas. Mesmo depois de seu falecimento em 1957, ainda hoje Funakoshi continua sendo um símbolo para a maioria dos mestres e alunos de karatê e é cultuado diariamente com reverências no começo e no final das aulas. Prática esta, influenciada pela doutrina japonesa do xintoísmo.

¹⁰ História do Japão: Período Edo. In: Wikipédia, 2008.

1.2 A modernidade, a esportivização e suas influências no karatê.

As transformações sociais contemporâneas aliadas ao processo civilizatório na modernidade foram consideráveis para conduzir o karatê a condição de esporte nos últimos anos. A esportivização das práticas corporais é marcada por um processo de transformação dos sentidos e significados assumidos na modernidade. O esporte passou a emular valores orientadores diferentes daquelas práticas vivenciadas em períodos anteriores. Este fenômeno teve início na Europa por volta do século XVIII e se intensificou no final do século XIX e início do século XX, expandindo-se para o mundo inteiro.

Na literatura existem diferentes autores que tem se dedicado à tarefa de identificar estes princípios e às análises do fenômeno esportivo sob enfoques variados: no âmbito da sociologia, da história cultural, da antropologia e da educação física. Assim, para realizar uma análise dos elementos que caracterizam o karatê no processo de esportivização utilizei como base os princípios apresentados por Guttmann, citado por Bracht (1997, p. 10): “1. secularização; 2. igualdade de chances; 3. especialização de papéis; 4. racionalização; 5. burocratização; 6. quantificação; 7. busca do recorde”.

A secularização é um fenômeno que resultou de um processo histórico desencadeado a partir do Iluminismo, que herdou do Humanismo os ideais básicos quanto a grandeza do Homem, e se intensificou no século passado. O que vem ocorrendo na prática é um contínuo desligamento dos condicionantes religiosos dos afazeres da vida humana (filosofia, das ciências, economia, do direito, da política etc.). Os desafios à autoridade e às tradições colocam em questão as leis divinas e, em substituição, os princípios construídos pelo homem passam a ser os fundamentos para organizar a vida humana. Assim, o Estado passa a ter uma autonomia jurídica e política em relação às normas e diretrizes de orientação religiosa.

Este processo não acontece no Japão da mesma forma que vem ocorrendo nos países do ocidente. O período da Restauração Meiji no Japão foi marcado pela assimilação das instituições econômicas, da ética mercantil e do espírito capitalista ocidental com o conseqüente crescimento exponencial industrial e desenvolvimento científico-tecnológico. Porém, a sociedade japonesa permanece conservadora no âmbito do comportamento ascético e nas escalas de valores. Ao mesmo tempo em que o Japão transformou as suas estruturas orientado-as para o modo de produção capitalista, ele é uma nação constituída de um conjunto de sistemas de pensamento

predominantes de origem budista, xintoísta e confucionista. Ambos os sistemas de pensamento são caracterizados por conservar um notório comportamento ascético totalmente hostil e refratário ao mundanismo (CARVALHO, 2003). Na cultura japonesa, estes elementos são reforçadores do papel que as tradições vieram assumir no sentido de manter uma continuidade de alguns aspectos da vida social com um passado distante, em contraste ao movimento de profundas transformações das relações sociais.

O contexto do desenvolvimento do karatê no Japão irá refletir nos valores praticados pelos mestres no dojô os sistemas de crenças desta sociedade para preservar até hoje pela força da tradição. Estes aspectos corroboram para explicar o significado histórico e social que as tradições conferem ao karatê e se entrelaçam com os discursos mobilizados pelos mestres para resistir às mudanças. Mas, ao mesmo tempo, poderíamos dizer que o karatê se transforma assimilando valores da cultura ocidental do esporte moderno e, ao longo dos anos, passa por um processo de esvaziamento dos valores tradicionais clássicos produzidos pelos samurais, o bushidô. Neste sentido, podemos referir a construção de uma tradição inventada pelos mestres de karatê no ocidente tal como afirmou Hobsbawn (2006). Para o autor, as tradições inventadas na contemporaneidade tem o sentido de reagir a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória.

A difusão do karatê pelo Japão foi impulsionada com as demonstrações da arte em público pelo mestre Funakoshi. A primeira aconteceu em 1916 na cidade de Kioto e a segunda em 1922 na cidade de Tóquio, com a presença de outros mestres de artes marciais. O sucesso das apresentações estimulou que outros mestres de karatê tomassem a iniciativa de fazer novas apresentações em outras cidades. Dava-se início à propagação dos diferentes estilos de karatê pelo Japão e a multiplicação de academias, inclusive com a inserção do ensino nas universidades japonesas. Porém, apesar do karatê ter elevado o seu status e reconhecimento social para ser incorporado nos currículos escolares e universitários, ele não deixou de manter vínculos com as organizações esportivas que estavam em expansão¹¹.

As disputas políticas se complexificam com a exigência do Estado de congregar todas as associações em uma só federação. Este foi um problema de difícil resolução que permanece até

¹¹ Este fenômeno histórico pode ser um indicador que o karatê teria passado por um processo simultâneo de esportivização e pedagogização. Mas, esta hipótese precisaria de dados mais consistentes que pudesse construir uma argumentativa a partir de registros e documentos.

os dias de hoje. As possibilidades de entendimento das associações estão limitadas pelos conflitos de interesses da prevalência e ascensão ao poder de representação, diante dos associados e do poder público.

Estes fatos marcam o início do processo de institucionalização e conseqüente burocratização do karatê, dado a necessidade de agregar os diferentes clubes para organizar as apresentações e torneios. Para isso, foi necessário criar as condições básicas com a constituição de uma organização para estabelecer normas e critérios válidos a fim de julgar uma determinada forma de lutar. A consolidação deste processo é acompanhada pelo princípio da igualdade de chances à ‘todos’ participantes.

Em 1949, foi fundada pelo mestre Funakoshi a primeira Federação de Karatê do Japão, mas em seguida vieram outras rivais. Em 1957, foi organizado por esta mesma Federação o primeiro campeonato japonês de karatê (STEVENS, 2007). A forma de lutar definida recebeu a denominação de shiai-kumitê que, ultimamente, tem sido ajustado as regras em função do interesse de tornar o karatê um esporte olímpico.

No esporte de alto-rendimento, o podium representa o lugar mais alto que os atletas podem atingir ao final de uma competição. A busca pela medalha de ouro e o reconhecimento público pelo desempenho passam a ser o ‘motor’ (sentido) de todo esforço mobilizado pelos atletas e treinadores com a prática do karatê. A livre concorrência pela disputa do primeiro lugar resulta na necessidade da maximização do rendimento e a conseqüente a racionalização do treinamento.

Os estudos sobre o karatê, à luz das ciências do treinamento desportivo, constituem os fundamentos da racionalização do treinamento e a base de análise do movimento humano. Em decorrência disso, temos a crescente valorização dos movimentos observáveis e mensuráveis do karatê. Os números decorrentes dos resultados das competições e do desempenho das destrezas físicas passam, de forma gradativa, a ser objeto de comparações objetivas e de classificação hierárquica entre os sujeitos, expressos com a criação dos famosos rankings.

A percepção do princípio esportivo da especialização de papéis no karatê é demonstrada com a diferenciação das funções que os sujeitos envolvidos passaram a assumir. A estrutura esportiva sugere que os sujeitos passem a assumir atribuições específicas para o funcionamento de toda a organização jurídica e administrativa: o presidente, o diretor técnico, o diretor de arbitragem etc. Nas academias os mestres têm ‘acumulado’ diferentes funções ao dedicarem,

simultaneamente, com a administração das associações, com o trabalho pedagógico, com o treinamento, a arbitragem e a organização de eventos. O mestre de karatê assume no ensino e nos eventos competitivos funções que ainda estão muito entrelaçadas chegando a atuar como instrutor, técnico e árbitro. Nos eventos competitivos esta dissociação entre a figura do mestre e do árbitro vem tornando-se cada vez mais clara.

Assim, pode-se afirmar que os valores tradicionais do karatê estão entrelaçados com as características que veio assumindo do esporte moderno ao longo do século passado. Por um lado, os valores da tradição japonesa conferem significado histórico e social para a sua prática. Por outro, a assimilação dos valores do esporte moderno diante da complexificação organizacional e administrativa oferece espaços e oportunidades de poder. Assim, dentro da lógica unificadora da esportivização, possui mais valor quem é mais autêntico ou possui os discursos e práticas da tradição, dos ‘verdadeiros valores do karatê’.

No ensino dos conteúdos do karatê estão incluídos um conjunto de práticas tradicionais e valores do esporte moderno que visam inculcar na formação da personalidade dos sujeitos envolvidos com tal prática, mestres e alunos. Por este motivo, quando se fala de karatê lembra-se da autoridade do mestre, dos rituais de saudação, do uso de uma linguagem e roupa específica, de normas e valores tradicionais vividos que atendem as finalidades e sentidos de determinados grupos sociais ou classes sociais em um contexto sócio-cultural específico numa estrutura complexa denomina de esporte.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO DO KARATÊ

Os estudos sobre a prática pedagógica que aborda os saberes docentes como objeto de estudo têm sido produzidos e refletidos com maior prevalência no âmbito do contexto escolar. Em certa medida, a tentativa de produzir o conhecimento pedagógico escolar está relacionada à necessidade de media-los a outros contextos onde as características apresentam determinadas semelhanças.

Apesar de focalizar nesta pesquisa uma prática social situada fora do ambiente escolar, isso não significa dizer que a prática pedagógica dos mestres deixa de apresentar um caráter formativo e da transmissão sistemática de saberes.

Para tratar da possibilidade de mediação dos saberes produzidos/refletidos no âmbito escolar ao contexto da prática pedagógica do karatê, dividiremos a discussão sobre este assunto em dois momentos. Primeiramente serão abordados os conceitos sobre a prática pedagógica, em seguida, estarei preocupado em apresentar as características peculiares do trabalho pedagógico no contexto do ensino do karatê.

2.1 As diferentes dimensões das práticas educativas

À primeira vista, é preciso assumir que as transformações da sociedade contemporânea têm sido consideráveis para produzir um entendimento da educação como um fenômeno social complexo e multidisciplinar. Com efeito, a educação está presente na vida humana em diferentes tempos e espaços sociais, institucionalizados ou não, sob diferentes modalidades.

A natureza do fenômeno educativo pode ser investigada a partir de diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, história, economia, antropologia, psicologia etc. Cada disciplina produz um conhecimento científico a cerca da realidade estudada a partir de uma matriz teórica. Porém, as dificuldades de entendimento deste fenômeno social aumentam quando os estudos predispõem fazer generalizações a partir de um viés restrito da realidade. Daí entende-se que o fenômeno educativo apresenta um caráter plurifacetado e complexo, dado ao crescente processo de ampliação das interfaces que ele estabelece na realidade concreta.

Neste contexto, ainda há de se considerar os diferentes profissionais que atuam com a tarefa educativa: os professores, os diretores, os pedagogos, etc. É também recorrente o uso do termo educativo por diferentes sujeitos sociais para referir-se às tarefas cotidianas quando se pretende ensinar alguma coisa à alguém. Assim, um governador faz um discurso educativo, um

médico faz uma consulta educativa, um treinador faz uma orientação educativa etc. A educação acontece em diferentes instituições como na familiar, na religiosa, na política, na jurídica, além da escolar. Ela também acontece em situações cotidianas, sem necessariamente haver um vínculo institucional, muitas vezes denominada de ‘escola da vida’.

O conjunto das produções teóricas e das situações práticas em torno do fenômeno educativo produz um emaranhado de conhecimentos e ações que se interpenetram. Dessa forma, parece ser inevitável sistematizar os diferentes conceitos e modalidades de educação para produzir uma investigação educativa. Esta tarefa é fundamental para determinar as interfaces entre a especificidade do papel social escolar e as práticas sociais não-escolares.

Charlot (2000) apresenta um conceito de educação no sentido amplo que se refere à formação humana. Ela se constitui nos tempos e espaços nos quais as crianças estabelecem a relação com o saber no mundo onde vivem, criam e aprendem. Para este autor, a escola se inscreve entre estes locais de aprendizagem, mas o seu papel central é a instrução.

Libâneo (2001) ao discutir acerca da distinção da natureza do enfoque educativo da realidade de outros enfoques apresenta a necessidade de considerá-lo no conjunto das interfaces de análises multidisciplinares. Assim, o autor faz uma análise das diversas concepções de educação e elabora uma síntese da concepção histórico-social abordando dois conceitos de educação:

Em sentido amplo, a educação compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam elas intencionais ou não-intencionais, sistematizadas ou não, institucionalizadas ou não... Em sentido estrito, a educação diz respeito a formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente a educação escolar e extra-escolar (2001, p. 74)

Os estudos que tratam dos processos formativos procuram classificar as modalidades de ensino. Assim, Libâneo (2006) apresenta uma sistematização das diferentes modalidades de educação presente nas diferentes relações sociais em intencionais e não-intencionais, ou ainda, informais.

A educação não-intencional refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos [...] correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, idéias, valores, práticas, que não estão ligadas especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes. São situações e experiências, por assim dizer, causais e espontâneas, não organizadas que influam na formação humana. (p. 17)

A educação intencional refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir [...] Há

métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar idéias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos. (pp. 17-18)

Para Libâneo (2001), as modalidades de educação intencional podem ser classificadas em duas: a formal e não-formal. A educação formal¹² compreende as instâncias de formação, escolares ou não, onde haja a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas com objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino e procedimentos didáticos. A segunda refere-se àquelas atividades educativas com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de sistematização, estruturação e fora dos marcos institucionais.

Nestes termos, a educação escolar é uma modalidade de educação formal que se destaca entre as outras, por ser o suporte e requisito delas. Todavia, isso não significa dizer que não aconteça a educação formal em outros espaços/tempos sociais, assim como, práticas da educação não-formal na própria escola.

[...] onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco escolar propriamente dito.

No bojo destas diferentes modalidades de educação, na concepção de Libâneo, o objeto de interesse para o trabalho pedagógico delimitar-se-á a enfocar a modalidade de educação intencional, classificada anteriormente em formal e não-formal. Os resultados das investigações nestes âmbitos servem de base para orientar a ação educativa, com vistas a determinação de objetivos sócio-educacionais e formas de atuação.

Ao delinear os diversos modelos de formação, Demailly (1995) também apresenta uma série de conceitos que contribuem para a compreensão acerca da distinção de um sentido lato e estrito de educação.

Em um sentido amplo, Demailly (1995, p. 142) irá denominar como modos de socialização os conjuntos de procedimentos por meio do qual o homem se torna um ser social, e no sentido estrito designado por formação os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer. Em seguida, a mesma autora distinguiu duas categorias de formação, a saber:

¹² De acordo com Libâneo (2001, p. 81), o significado do termo formal refere-se a “tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura”. Nestes termos, para o mesmo autor a educação formal é aquela “estruturada, organizada, planejada, intencionalmente, sistemática”.

- 1) Formal: procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo.
- 2) Informal: Impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação. (1995, p. 142)

Estas duas categorias de formação apresentadas pela autora pertencem aos modos de socialização humana, cuja especificidade, encontra-se no caráter da função consciente da transmissão de saberes e de saber-fazer. Isso significa dizer que uma relação pedagógica depende da natureza intencional e formativa. Nesta perspectiva, podemos conceber que os saberes escolares estão situados no conjunto das práticas sociais que envolvem uma consciência pedagógica da transmissão de conteúdos e saberes.

Estas idéias auxiliam a compreender as características dos tipos de relações pedagógicas realizadas pelos sujeitos no contexto de trabalho onde estão inseridos. Todavia, ao tratar do termo formação formal, Demailly (1995, p. 142) faz uma ressalva importante:

Nem todas as formações formais são escolares, por oposição às outras que se desenvolvem em situação. O uso do termo escola para designar todas as formações formais não é o mais adequado, porque mete coisas muito diferentes no mesmo saco e não permite tornar em consideração um certo número de conflitos internos no ensino.

De acordo com a autora, o que identifica o tipo de relação institucional da formação escolar está fundamentalmente baseado no caráter obrigatório do ensino. Para Demailly (1995, p. 144) “o caráter institucional, legítimo, do ensino escolar, é um traço distintivo fundamental que permite compreender os constrangimentos específicos da relação pedagógica escolar em comparação com os outros tipos de relações pedagógicas”.

Em oposição, este elemento característico da educação escolar identificado pela autora nos traz condições para refletir e analisar sobre as implicações da não obrigatoriedade do ensino na transmissão/produção dos saberes das práticas pedagógicas situadas nos espaços/tempos não escolares. Nesta análise, dado ao caráter complexo e multifacetado dos processos educativos, entende-se que as investigações não podem se restringir ao ambiente escolar.

Com base no exposto, podemos entender que a educação é um fenômeno que se manifesta em dado contexto social. Numa dimensão mais ampla, ele abrange todas as formas que o homem é capaz de mobilizar de apropriação/produção cultural, desde as mais elementares às complexas.

Numa dimensão restrita, compreende os processos educativos que estejam presentes a intencionalidade e a sistematicidade.

No mundo contemporâneo, há um movimento de ampliação das possibilidades de educação do homem e, ao mesmo tempo, de especificação com o processo de institucionalização. Assim, é importante notar que as diferentes formas e modalidades de educação supracitadas não se manifestam de forma isolada nos tempos/espços sociais, mas sim em uma teia que se entrecruzam.

Depois de apresentar e discutir sobre as diferentes formas e modalidades de educação é necessário delimitar o âmbito pedagógico da educação.

2.2 A prática pedagógica em debate

Na literatura, a construção conceitual dos elementos que compõe o fenômeno educativo está inserida no contexto mais amplo do debate entre as diferentes perspectivas pedagógicas. Para Souza Júnior (2001) considera que o conceito de prática pedagógica é reflexo de um contexto crítico das reflexões acerca do tempo e espaço escolar, seja na área da Educação, ou mais especificamente na Educação Física.

No Brasil, o início da década de 80 foi marcado por um período das primeiras sistematizações em torno da construção de uma concepção dialética da pedagogia (GADOTTI, 2004). Para isso, os princípios básicos da dialética foram fundamentais para passar a compreender e intervir sobre o fenômeno educativo de maneira diferente. Com base em Cotrin (1991, p. 67-72), apresentarei uma síntese sobre os pontos principais dessas relações para compreender melhor o significado dos conceitos de pedagogia e prática pedagógica que serão abordados mais adiante.

Primeiro. O princípio da totalidade explica que a realidade é concebida como um complexo interligado onde tudo o que existe está relacionado com o todo. Isto implica em compreender o fenômeno educativo inserido numa estrutura histórico-social mais ampla, na qual tem uma função e estabelece uma relação de reciprocidade com a sociedade. O ensino não é uma ilha isolada do mundo, mas sim uma prática social cuja função é a transmissão-assimilação do saber sistematizado e o desenvolvimento do senso crítico. A perspectiva dialética da pedagogia sugere a compreensão do fenômeno educativo com uma visão de conjunto.

Segundo. O materialismo dialético concebe a realidade social e natural como um sistema aberto e dinâmico. Os fenômenos estão em permanente transformação. Neste sentido, o ensino deixa ser concebido a partir de um mundo imutável ou como um mecanismo de reprodução do poder dominante para passar a entendê-lo inserido no processo mais amplo das transformações sociais. Passa a ser fundamental na pedagogia perceber e refletir sobre as condições concretas do seu movimento para intervir sobre a direção educativa.

Terceiro. As transformações que ocorrem na realidade podem assumir diferentes ritmos: lento (por pequenas mudanças quantitativas) e rápido (porque precipitam alterações qualitativas ou radicais). Assim, a pedagogia dialética não pode perder de vista o seu papel na contribuição da transformação qualitativa da realidade social. Para isto, é necessária a construção de um projeto pedagógico que correlacione uma definição de homem e sociedade para orientar as decisões sócio-políticas.

Quarto. A dialética considera que o motor fundamental de todas as transformações históricas reside na luta incessante dos elementos contrários, manifestada pelas contradições internas presente em todos os fenômenos e situações. Dentro desta perspectiva, a pedagogia dialética deve assumir um compromisso político-social contrário à manutenção dos mecanismos de controle do poder do sistema capitalista, apropriando-se das contradições internas da realidade concreta, para provocar a transformação qualitativa da realidade social. Ao resgatar os valores clássicos da filosofia grega, Heráclito (540-480 a.C), e da filosofia moderna, Hegel (1770-1831), ao conceito de dialética, Marx e Engels incorporaram os princípios da totalidade, contradição, revolução e o comunismo como partes inalienáveis da concepção de mundo. Os saberes a serem transmitidos deve passar por uma reelaboração crítica e engajada com a transformação social em contraste com a realidade concreta dos educandos.

No âmbito da pedagogia, tem sido produzido um debate sobre os contornos de delimitação que marcam sua identidade, tanto no âmbito do campo acadêmico como na intervenção. As conseqüências deste problema estão relacionadas, por um lado, à produção do conhecimento científico com visões reducionistas e parciais do fenômeno educativo e, por outro, os estudos que não conseguem avançar para além do senso comum na compreensão dos problemas que emergem da prática (LIBÂNEO, 2001).

A busca pela autonomia da pedagogia é uma questão central que tem como tarefa a clarificação do âmbito pedagógico e da ação pedagógica das diferentes modalidades e formas da

prática educativa. Neste momento não irei me ater ao debate epistemológico da pedagogia, mas apropriar-me dos diferentes entendimentos do que faz/estuda a pedagogia e o que vem a ser a prática-pedagógica.

A construção conceitual do termo prática pedagógica foi ressignificada nos debates em torno da pedagogia e da didática, orientadas por uma perspectiva crítica. Na década de 80, a iniciativa da ANPED pela organização de seminários, criação de grupos de estudos e promoção de eventos nacionais em torno desta temática foi relevante para colocar em questão o papel e a especificidade da didática e da pedagogia.

Ao recorrer aos livros de didática e pedagogia ficamos perplexos com a quantidade de maneiras de definição da pedagogia. Em vista disso, tem resultado na literatura o uso de um emaranhado número de terminologias que fazem provocar um verdadeiro caos conceitual.

As primeiras reflexões sistemáticas sobre a pedagogia remontam ao período da Antigüidade Clássica. O termo pedagogia que provém do grego onde *paidos* refere-se à crianças e *agogos* significa conduzir, guiar ou dirigir. Naquele período, o pedagogo era o escravo ou liberto responsável por conduzir as crianças às instruções. Foi na Grécia que surgiu a idéia de educação como uma atividade grandiosa e difícil, destinada à formação integral do homem (COTRIN, 1991).

No decorrer dos séculos este conceito foi perdendo sua consistência dando espaço a outros como a “arte de educar”, “ciência da educação” e até “ciência e técnica da educação” que além de serem confusos são imprecisos. Passou pelo conceito de “ciência da arte de educar” por envolver uma gama de conhecimentos sistematizados adquiridos por um método e, ao mesmo tempo, por supor uma imprevisibilidade criativa, sustentada pelo estilo pessoal desenvolvido pelo educador. Porém, estas definições são restritivas, unilaterais e dotadas de significações controvertidas.

Em síntese, a pedagogia define valores éticos, políticos e sociais a serem atingidos por meio dos objetivos educacionais, elaborando assim uma antropologia filosófica. Constitui uma significação ideológica sobre a realidade educacional que se vincula aos fins e meios educativos. Desta forma, a pedagogia seria num só tempo a filosofia, a ciência e a técnica da educação.

Em 1980, Saviani (2004) apresenta uma resposta em torno da delimitação de uma abordagem pedagógica. Ele explica que o fundamento dessas diferentes caracterizações comumente dadas à pedagogia decorre das diferentes atitudes tomadas a respeito do fenômeno

educativo: ciências da educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da educação, história da educação, teologia da educação e teoria da educação. Este autor toma partido em identificar a pedagogia como teoria da educação. Pois, ele entende que a pedagogia se interessa não apenas pelos conhecimentos produzidos resultantes da interpretação da realidade educacional, mas também pelo que virá a ser realizado. Saviani (2004, p. 58) considera a pedagogia como:

[...] teoria geral da educação, isto é, como sistematização ‘a posteriori’ da educação. Isto significa que não se trata de uma teoria derivada da psicologia, da sociologia, da ‘filosofia’, da economia, etc. Enquanto sistematização ‘a posteriori’ da educação, a pedagogia é uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto).

Esta conceituação de pedagogia procura desviar-se das visões reducionistas e cientificistas da educação para integrar as diferentes atitudes que se tomam diante do fenômeno educativo. Saviani (2004, p. 58) entende que “o educador é aquele que educa, portanto, aquele que realiza, que desenvolve a ação educativa”. Para ele, cabe à pedagogia fornecer a fundamentação teórica e consistente para a ação educativa.

Todavia, este entendimento da pedagogia como uma teoria educacional permite um distanciamento entre o saber e o fazer pedagógico, entre a função pedagógica e a educativa, entre o pedagogo e o educador. Ora, o pedagogo também não educa? O educador não faz pedagogia? Todo educador apropria-se dos saberes pedagógicos para educar? A educação é um fenômeno que está restrito ao tempo/espaço escolar?

As respostas a estas perguntas ficam em aberto ao colocarmos em contraste a definição de pedagogia descrita por Saviani (2004) com a discussão conceitual sobre a educação apresentada anteriormente. Ao tomar como referência a educação no sentido lato do termo tem-se que nem sempre aquele que educa mobiliza saberes da teoria pedagógica para ensinar, por exemplo, os casos dos processos de socialização cotidiana nas ruas, nas praças, no recreio escolar etc. No sentido restrito, um educador não é um aplicador de teorias pedagógicas, mas sim um agente social capaz de produzir saberes pedagógicos sobre e na ação educativa. Neste sentido, ficaria conservada a não-superação da dificuldade de discernimento entre o agir pedagógico e o agir educativo.

Afinal, é possível compreender uma pedagogia que esteja articulada com a prática educativa? É possível conceber uma prática educativa que mantenha um vínculo de reciprocidade e simultaneidade com uma reflexão pedagógica a cerca do fazer educativo?

Ao apropriar-se dos fundamentos da concepção pedagógica dialética, Veiga (1989) sistematiza o conceito de prática pedagógica para compreendê-la no contexto do trabalho cotidiano dos professores de didática do ensino superior. Neste sentido, a autora se apóia em Garcia e Vasquez para definir a prática pedagógica como:

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização [...] A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. (p. 16-17)

Com base em Candau e Lelis, Veiga (1989) apresenta o conceito de prática pedagógica articulando-o com uma interpretação da relação teoria e prática numa perspectiva de unidade que se assegura pela relação recíproca e simultânea, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra. Nesta visão, a prática pedagógica é concebida pela autora como uma abordagem crítico-reflexivo que pressupõe o seguinte:

[...] o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença da consciência; ação recíproca entre professor, aluno e realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada); um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação (p. 21).

Veiga (1989) apresenta ainda uma concepção de didática que procura ir além dos procedimentos técnicos e metodológicos para superar as relações dicotômicas entre a pedagogia e a política. A autora compreende que ambas “constituem especificidades próprias, mas são inseparáveis por constituírem em modalidades específicas de uma prática, a prática social” (p. 68).

As análises de Veiga (1989) sobre o conceito de prática pedagógica representam um esforço sistemático de aproximação entre as teorias pedagógicas e a prática educativa, entre o saber e o fazer pedagógico, o papel político e técnico, que se imbricam orientados para a transformação social. Neste sentido, a autora defende que “a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam” (p. 17).

O processo de construção do conceito de prática pedagógica e de didática elaborados pela autora é refletido, especificamente, em torno de uma modalidade de educação, o ensino escolar. O ensino é por ela concebido “como um processo sistemático e intencional de difusão e elaboração de conteúdos culturais e científicos” (p. 68).

A concepção de ensino adotada pela autora se restringe, porém, ao tempo/espaço escolar impedindo que o conceito de prática pedagógica possa ser aplicado em outros sistemas educacionais sociais. Entendo o ensino como um aspecto do fenômeno educativo que se apresenta em diferentes sistemas e instâncias sociais da vida humana que contribuem aos processos formativos integral da personalidade. Assim, o sistema escolar é uma modalidade de educação específica que está inserido entre as demais no conjunto mais amplo de diferentes manifestações do fenômeno educativo. Dessa forma, Libâneo (2001) entende a educação como:

[...] um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade integrante, portanto, da vida social, econômica, política, cultural. Trata-se, pois, de um processo global entranhado na prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e atividades (sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais, legais, familiares, escolares), nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem *socialmente*. (p. 90)

O ensino escolar é uma prática social que precisa ser compreendida no interior de uma rede de práticas sociais interligadas e complexas mais amplas. Nesse sentido, podemos entender que nem sempre uma ação educativa pode apresentar um caráter intencional e sistemático na transmissão/produção de saberes. Libâneo (2001, p. 76) esclarece que “a multiplicidade de modalidades educativas presentes na sociedade contemporânea não permite restringir o sistema educacional ao sistema de ensino, nem reduzi-lo às suas formas estritamente institucionais ou oficiais”. Nesta esteira, seria possível conceber uma prática pedagógica fora do tempo e espaço escolar? O ensino com um caráter de intencionalidade e sistematicidade na transmissão/produção de saberes culturais e científicos é uma função social que cabe somente ao sistema escolar de educação?

Como referido anteriormente, essas questões estão inseridas no bojo da ampla discussão em torno da definição do campo de estudo da pedagogia e da didática, em decorrência dos processos de complexificação da sociedade moderna e, conseqüentemente, do fenômeno educativo. Até o momento, pode-se afirmar que ainda não há um consenso entre as respostas sobre os conceitos e objetos de estudo dos respectivos campos que satisfaçam a todos. Assim, tomarei como referência as idéias de Libâneo para construir os fundamentos argumentativos a fim de relacionar o ensino do karatê como uma prática pedagógica.

Libâneo (1994) tem dedicado um esforço argumentativo no sentido de delimitar a especificidade da pedagogia, da didática e do ensino escolar. O autor baseia-se nos princípios da concepção pedagógica dialética para compreendê-las integradas numa dimensão global dos

processos educativos. Para ele, as relações sociais são permeadas pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos que influenciam decisivamente nos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, tem-se que as finalidades educativas são desenvolvidas a partir de um projeto ideal de homem e sociedade orientador de um modelo de formação humana. Assim, a prática educativa requer uma direção de sentido e de processos que garantam a efetivação da atividade pedagógica correspondente ao projeto. Para Libâneo (1994, p. 24), cabe ao campo de estudos da pedagogia a tarefa de “investigar a natureza das finalidades da educação de uma determinada sociedade, bem como dos meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social”.

Esta definição de pedagogia apresenta elementos que permitem delimitar o âmbito da prática pedagógica na dimensão da ação educativa, considerando as diferentes modalidades e formas de manifestação do fenômeno educativo na dinâmica das relações sociais, já discutidas anteriormente. Dessa maneira, o autor entende que

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para que sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. (p. 25)

Enfim, a prática pedagógica é uma modalidade de prática social específica em torno do fenômeno educativo, que está inserida e relacionada reciprocamente com as outras diferentes formas e modalidades de manifestações de práticas de ensino. Entendo que os estudos pedagógicos têm uma função fundamental de apropriar-se de um conjunto de saberes teóricos e práticos sobre/do fenômeno educativo que se integram. Neste sentido, compreendo que a prática pedagógica é orientada por fundamentos oriundos de saberes pedagógicos que possibilitam intervir e refletir dialeticamente na/sobre a prática educativa com a intencionalidade e sistematicidade. Então, ela se constitui como um campo da práxis social.

2.3 A Educação Física como uma prática pedagógica

Ao levarmos a discussão desta temática no âmbito da educação física, iremos nos deparar com debate semelhante ao da pedagogia acerca da construção da delimitação da área. No contexto de uma (in)definição que se refere a uma sustentação teórica para a delimitação

epistemológica da educação física, temos um sentido da área que se apóia na prática pedagógica para compreender e intervir na realidade.

Entre os intelectuais da educação física que discutem sobre a identidade da área como uma prática pedagógica, destaca-se na literatura as contribuições dos argumentos e reflexões sistemáticas de Bracht (2005, 1999).

Com o propósito de resolver o problema da dificuldade de encontrar uma definição sobre o significado da expressão Educação Física, Bracht (2005) procura estabelecer inicialmente uma clareza terminológica. Para isso, o autor propõe duas classificações:

No seu sentido restrito, o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal que toma lugar na instituição educacional. No seu sentido amplo tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana que, no seu conjunto, parecem-me melhor abarcadas por termos como cultura corporal ou cultura de movimento. (p. 15)

Para Bracht (2005, p. 16) a cultura corporal é o que confere a especificidade à educação física no interior da escola. A delimitação da cultura corporal que trata a educação física refere-se a aquele com determinado significado/sentido conferido pelo contexto histórico-cultural: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças etc. O autor entende que a educação física apoderou-se em maior ou menor grau dessas atividades corporais conferindo-lhes um caráter pedagógico. Assim, esta função pedagógica é delimitada no processo histórico de inserção da educação física no contexto escolar, por assumir os códigos e funções da própria escola.

As argumentações de Bracht (2005) sobre a identidade e a construção da autonomia pedagógica da educação física, no sentido restrito, pressupõem que serão desenvolvidas em torno das relações que estabeleceu/estabelece com as instituições escolar, militar e esportiva. Esta problemática expressa a necessidade de reduzir a educação física à instituição escolar para se diferenciar dos códigos específicos conferidos ao movimento humano pelas instituições militar e esportiva¹³. Assim, a análise sobre o grau de autonomia pedagógica situa-se no embate histórico-político entre as práticas discursivas das instituições anteriormente referidas e as implicações dessas nas bases de legitimação da Educação Física no sistema formal de ensino.

O autor reivindica que para a construção da autonomia da Educação Física é necessário a diferenciação do modelo de instrução militar e o esportivizante por meio do desenvolvimento de

¹³ Bracht (2005) não deixa de mencionar que as outras expressões da cultura corporal também são tematizadas pela Educação Física, como a dança, jogos e brincadeiras populares. Porém, entende que “essas expressões constituem minoria, e que podemos falar de ginástica e posteriormente de esporte, como atividades, nos respectivos momentos históricos, que se apresentam como hegemônicos na Educação Física” (p. 17).

um corpo de conhecimentos capazes de mobilizar uma crítica a estes modelos que, por sua vez, tem orientado o papel da Escola e da Educação Física aos interesses dominantes. Ao mesmo tempo, este corpo de conhecimentos seria fundamental para construir a diferenciação dos papéis entre os sujeitos quanto à função social específica a que se destinam as instituições escolar, militar e esportiva.

Os professores não operam a diferenciação dos papéis de treinador e professor, em parte, porque a própria Educação Física, não tendo autonomia ou uma identidade pedagógica, não fornece um referencial, um conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas de comportamento. Isto é, a própria definição do papel do professor de Educação Física inexistente. Esta falta de referência é fator de perpetuação da indiferenciação destes papéis (p. 23).

Bracht (2005) reconhece que a autonomia pedagógica da Educação Física necessita da investigação pedagógica para que ela construa este corpo de conhecimentos para intervir neste “meio-ambiente”, a escola. Com o propósito de desenvolver elementos para uma teoria crítica da Educação Física, o autor elucida um conceito a este termo para que possa servir de base para as suas reflexões: “a Educação Física é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento” (p. 35). Porém, ele reconhece que este conceito é meramente descritivo e indica a necessidade de complementá-lo com o esclarecimento da expressão prática pedagógica.

Ao analisar os argumentos acima expostos sobre a autonomia pedagógica da Educação Física, relacionando-os com os fundamentos da pedagogia, fez trazer-me à tona algumas indagações. Em que medida há sustentação em defender a base da legitimidade da educação física em torno de uma modalidade de ensino intencional e perspectiva pedagógica específicas?

Entendo que a reflexão construída para compreender a identidade da Educação Física conduziu a algumas reduções: o sistema educacional à instituição escolar; a prática pedagógica da educação física à pedagogia escolar; as diferentes perspectivas pedagógicas da Educação Física à teoria crítica da educação.

Entretanto, Libâneo (2001) trata sobre os sentidos da educação como instituição social da seguinte maneira:

A educação como *instituição social* corresponde à estrutura organizacional e administrativa, normas gerais de funcionamento e diretrizes pedagógicas referentes seja ao sistema educacional como um todo, seja ao funcionamento interno de cada instituição, tal como é o caso das escolas [...] Cumpre esclarecer que a multiplicidade de modalidades educativas presentes na sociedade contemporânea não permite restringir o sistema educacional ao sistema de ensino, nem reduzi-lo às suas formas estritamente institucionais ou oficiais (p. 75-76).

Os argumentos de Bracht (2005) utilizados com o intuito de defender a diferenciação dos sistemas para cumprir funções sociais específicas, de certa forma, parece possuir uma finalidade ‘protetora’ da Educação Física como uma prática pedagógica no ambiente escolar. Para isso, seria necessário desenvolver a sua força argumentativa apropriando-se do discurso da função social específica escolar a fim de diferenciar-se dos outros sistemas, o militar e o esportivo. Porém, neste mesmo processo de complexificação da sociedade moderna há de se considerar o movimento de diversificação das práticas sociais, que ocorrem em diferentes tempos/espços sociais sob diferentes formas e sentidos.

As práticas educativas estão presentes nos diferentes processos de socialização humana em diferentes instituições: nas escolas, nas famílias, nas igrejas, na política, no judiciário, no legislativo etc. Nestas diferentes esferas sociais são transmitidos saberes e modos de agir (conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, crenças) que contribuem para a formação da personalidade humana e constituem em práticas pedagógicas. É neste contexto que Libâneo (2001) apresenta as diferentes modalidades de educação e pedagogias: a pedagogia escolar, a pedagogia teológica, a pedagogia familiar, pedagogia jurídica etc.

Este fenômeno da diversificação também se reflete no esporte moderno. As investigações no âmbito das ciências humanas têm permitido compreender os códigos do esporte em contextos sócio-culturais particulares levando a reconhecer o seu caráter polissêmico (HEINNEMAN; PUIG, 1991). O esporte dissemina-se no mundo nos diversos grupos sociais específicos sob uma heterogeneidade de funções, valores e efeitos que não podem reduzir-se à instituição profissional e de alto-rendimento. Este fenômeno sócio-cultural está presente no cotidiano das pessoas comuns que, por sua vez, constroem significações plurais do esporte: o esporte-saúde, esporte-lazer, esporte-aventura, esporte-educação, esporte-amador etc. Neste sentido, o estudo etnográfico de Sttiger (2002) procurou compreender o esporte no âmbito de práticas sociais localizadas e particularizadas. Para o autor, o esporte apresenta manifestações diversificadas no âmbito do lazer e fazem parte do cotidiano e estilos de vida das pessoas.

No contexto específico das lutas de combate japonesas poderia incluir as contribuições das reflexões pedagógicas dos grandes mestres do judô com o Jigoro Kano (1860-1938), do karatê com o Gichin Funakoshi (1868-1957) e do aikidô com o Morihei Ueshiba (1883-1969). As obras produzidas por estes mestres foram constituídas fora do marco escolar. Nelas constituem conteúdos que são referências tradicionais para serem transmitidos diariamente nas academias.

Poderíamos levantar outros questionamentos: a orientação do ensino do esporte na escola, não pressupõe uma orientação pedagógica? O processo de transmissão e assimilação dos saberes não exige a presença de um agente, uma mensagem e um educando? Mesmo considerando o professor como um treinador, ele mobiliza saberes que precisam ser intencionalmente elaborados e organizados sistematicamente para chegar ao aluno. Assim, é evidente que haja conteúdos de ensino, relação professor-aluno, pressupostos de aprendizagem, metodologias, avaliação etc.

Reconheço que a teoria pedagógica crítica da educação, na qual Bracht (2005) busca subsídios para construir uma perspectiva pedagógica para Educação Física escolar, se diferencia das outras por procurar superar as dicotomias: educação-sociedade, teoria e prática, conteúdo e forma, político-técnico, professor-aluno. Porém, não se pode negar que existe uma prática pedagógica para o ensino das práticas corporais, sejam elas esportivas ou militaristas. Mesmo que a prática pedagógica pressuponha uma transferência mecânica e estereotipada no ensino dos saberes das práticas corporais, consciente ou não, nelas estão implícitos um projeto de mundo, homem e sociedade. No exercício reflexivo constante de colocar em questão a orientação de tais projetos para a formação humana é que a filosofia da educação cumpre o seu papel na construção da pedagogia da educação física.

Neste bojo, é importante considerar a contribuição de Souza Júnior (2001) e Libâneo (2001) para a discussão sobre a compreensão do conceito de prática pedagógica no âmbito da produção/intervenção da área da educação física.

Libâneo (2001) defende que o ponto de vista pedagógico em relação a educação física emerge da educação da dimensão física do ser humano. Tem sido consenso na teoria da educação a concepção do homem como uma unidade que se realiza por várias dimensões (física, moral, estética, cognitiva, afetiva, social, ambiental). O autor entende que a educação da dimensão física corresponde a uma das vias necessárias para a formação geral do homem. Assim, a educação da dimensão física integra tudo aquilo que diz respeito a motricidade humana, o que dá origem a educação física e a prática pedagógica da educação física.

A argumentação em torno dessa temática parte do interesse do papel que as atividades físicas têm no desenvolvimento da personalidade integral das pessoas. Sem entrar na discussão epistemológica da área, Libâneo (2001) sugere que o movimento corporal é ao mesmo tempo o objeto da prática educativa e o meio para o desenvolvimento da personalidade humana. Nestes termos, o autor entende que a educação física seria “compreendida como conjunto de saberes,

métodos e técnicas centradas no corpo e no movimento enquanto meios para formar a personalidade do aluno tanto do ponto de vista pessoal como social” (p.1). Estes saberes e modos de ação (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) constituem-se em elementos pedagógicos da educação física, mediados intencional e sistematicamente pelo processo dinâmico de transmissão, assimilação e reconstrução da cultura existente num dado contexto sócio-cultural e político.

É em decorrência desse trabalho de mediação cultural que a pedagogia faz viabilizar várias modalidades e formas institucionais de educação (LIBÂNEO, 2001). Neste sentido, o autor reitera a concepção de práticas educativas no plural para não reduzir a pedagogia ao âmbito escolar. Logo, se há diversas modalidades e formas de práticas educativas existem também uma variedade de pedagogias e práticas pedagógicas. É neste aspecto que Libâneo pressupõe uma prática pedagógica da educação física nos diferentes contextos sócio-culturais que elas acontecem.

As práticas educativas acontecem em muitos lugares sociais, o que significa dizer que há uma dimensão pedagógica da educação física em todos os lugares em que ela acontece: nas escolas, nos clubes esportivos, nas academias de ginástica, no turismo etc. Tais atividades físicas e esportivas implicam uma ação pedagógica: na explicitação de objetivos sóciopolíticos e pedagógicos, na condução pedagógica da formação física, no sucesso escolar que os alunos demonstram nas atividades físicas (p. 5).

Souza Júnior (2001) faz uma análise sistemática procurando compreender o significado da prática pedagógica por diferentes autores/obras no âmbito da educação física e no âmbito da educação. Segundo este autor, o conceito de educação física, como prática pedagógica, esteve atrelado ao processo de construção da identidade pelo viés pedagógico situado no contexto mais amplo das questões relacionadas ao papel social da educação escolar na década de 80. Neste contexto, a educação física passa a recorrer com maior frequência às referências da área educacional escolar para constituir o seu objeto.

Com base em Veiga, Souza Júnior (2001, p. 6) apresenta a sua própria conceituação para o termo prática pedagógica como “uma situação/ação em que há, sistemática e intencionalmente, uma teleologia no processo/produto da formação humana, especificamente no que concerne a apropriação do saber”. O autor chama uma atenção especial para a presença dos elementos sistematização e intencionalidade para caracterizar uma relação pedagógica e distingui-la das outras relações, caracterizadas, muitas vezes, como aleatórias e dispersas.

Concordo com Bracht (2005) quanto a definição de educação física como uma prática pedagógica que tematiza os elementos da esfera da cultura corporal. Todavia, ao colocar em contraste o conceito restrito de educação física com os fundamentos apresentados em torno da pedagogia e da prática pedagógica ele nos permite fazer uma reformulação.

Como apresentado anteriormente, os elementos fundamentais que diferenciam um trabalho didático-pedagógico das diferentes práticas de socialização humana são: a intencionalidade, a sistematicidade e as condições previamente preparadas, estando elas no ambiente escolar ou não.

Neste sentido, entendo que a prática pedagógica da educação física não pode reduzir-se ao ensino convencional escolar, mas abrange diferentes tempos/espços sociais de educação intencional.

O contexto específico da produção/reflexão do conhecimento no âmbito da educação física enquanto prática pedagógica tem se constituído com predominância no espaço escolar. A operacionalização dos estudos pedagógicos para além dos ‘muros’ escolares depende da reflexão e mediação dos saberes. Este processo é um passo necessário para adequá-los aos contextos educativos intencionais que possuem uma lógica interna própria, em certa medida, diferentes da escolar. Neles são produzidos saberes e modos de ação singulares que precisam ser compreendidos e evidenciados para a construção de novas perspectivas pedagógicas.

Entendo que a construção dos objetos da educação física e da pedagogia deve levar em consideração as possibilidades de se inter-relacionarem para engendrar um diálogo recíproco. Com base no estudo exposto, acredito que seja preciso situar a identidade da educação física como uma prática pedagógica no contexto do processo da complexificação moderna das relações sociais. Para isso, é fundamental que a concepção de educação física como uma prática pedagógica aproxime-se do processo de entendimento de pedagogias e práticas pedagógicas nos diferentes tempos e espaços sociais.

Para compreender os processos mais amplos e complexos de educação é preciso considerar os diferentes modos de socialização e formação considerando o *grau* de intencionalidade e racionalização sobre o ensino, sejam eles escolares ou não.

Neste sentido, poderíamos afirmar que uma relação pedagógica não pode se resumir à função que os sujeitos exercem ou ao espaço social. Ela depende também da natureza racional mobilizada/produzida pelo sujeito para fundamentar o próprio agir educativo. Do contrário não

seria possível evidenciar os limites da intencionalidade pedagógica, seja ela dentro ou fora do contexto escolar.

Como apresentado anteriormente, além da educação convencional escolar, percebe-se que existem outros espaços com certo grau de estruturação formativa, sistematização e de intencionalidade educativa. Estas características assemelham o ensino do karatê nas academias aos espaços sociais onde se insere as escolinhas esportivas nos clubes, associações, hotéis, praças, centros comunitários, etc.

2.4 O ensino do karatê como uma prática pedagógica

Após a discussão conceitual sobre as características da prática pedagógica nos diferentes espaços sociais, definimos o ensino do karatê no âmbito da modalidade de educação formal e intencional. Assim, para construir o objeto de estudo do presente trabalho investigativo este momento será dedicado a definição dos elementos que delimitam seus contornos, ou seja, as peculiaridades da prática pedagógica do ensino do karatê.

Para descrever sobre o ensino do karatê enquanto atividade pedagógica é preciso assumir que nela existe um corpus de conhecimentos específicos, modos de ação e valores acumulados no fluxo histórico-social das experiências humanas em muitas gerações.

A transmissão dos saberes culturais no ensino do karatê, de certa forma, propicia o desenvolvimento da personalidade humana em dado sentido. Em latim, educar significa modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. Este aspecto possibilita caracterizar o karatê como uma prática educativa, pois nele existe uma ação do mestre sobre o(s) aluno(s) que implica na condução do(s) sujeito(s) de um estado a outro para uma determinada direção. Este processo acontece por meio da mediação da atividade dos indivíduos (trabalho) e implica na assimilação (aprendizagem) da experiência humana acumulada e culturalmente organizada denominado de fenômeno educativo (Libâneo, 2001).

No entanto, é preciso admitir que os processos de transmissão desses saberes são socialmente determinados e condicionados pelo conjunto das relações sociais em que faz parte. Entendo que a prática educativa do karatê tem a sua função social específica à cumprir, seus objetivos, e se desenvolve integrada à uma estrutura social, política e econômica mais ampla. O karatê é uma prática social que está interligada reciprocamente com um mundo onde a ordem sócio-econômica que tem tido prevalência é o modo de produção capitalista, cujas relações

humanas estão marcadas pela estratificação social em classes e movidas pelo conflito de interesses antagônicos.

Entendo o karatê como uma prática social onde o mestre exerce a função social de possibilitar aos alunos a apropriação dos saberes culturais produzidos pelas gerações anteriores. O mestre deve ser um ator social que precisa operar os conteúdos (conhecimentos, habilidades e valores) em torno do karatê de modo que provoque a reflexão crítica dos saberes assimilados (e que irão assimilar) pelas experiências nos diferentes contextos sociais para que possam reconstruir autonomamente saberes antagônicos aos valores hegemônicos sociais vigentes.

A compreensão dos valores relacionados aos interesses de classes é fundamental para que o mestre de karatê possa se situar e assumir um posicionamento político-pedagógico diante da leitura que faz da realidade social para agir na prática com o intuito de transformá-la. São os saberes pedagógicos assumidos pelos sujeitos e implicados na ação que determinarão o desenvolvimento de um tipo de formação, os modos de ser e agir socialmente.

De acordo com Libâneo (2001), para que um processo de ensino-aprendizagem aconteça é necessária a presença de pelo menos três elementos: um *agente*, um *modo de atuação* e um *destinatário*. Assim, temos na prática pedagógica do karatê a figura do mestre (professor) que detém um fragmento deste legado cultural. Ele estabelece relações mútuas com os alunos e utiliza técnicas e estratégias para a transposição dos saberes durante um determinado tempo.

Tendo em vista a necessidade da construção/delimitação do objeto de estudo do presente trabalho, faremos neste momento uma apresentação dos principais elementos que compõe a prática pedagógica do karatê.

Entendo que o conjunto dos valores tradicionais e esportivos que o karatê assumiu ao longo de sua história foi traduzido numa concepção pedagógica orientadora do modo particular de ensinar a luta. Em investigação anterior, este modo de pensar e agir pedagógicos classifiquei de liberal tradicional (LOPES, 2002). Apresentarei os elementos que compõe a prática pedagógica do karatê ilustrando-os com os resultados desta investigação.

2.5 Os elementos que compõe a prática pedagógica do karatê

2.5.1. O espaço da prática

O dojô é o espaço socialmente legítimo onde acontece o processo de ensino-aprendizagem do karatê. Ele pertence ao sistema de ensino no âmbito mais geral dos espaços sociais de transmissão/produção cultural.

Literalmente traduzido, o dojô significa o ‘lugar do caminho’, o lugar pelos quais cada aluno pratica em busca de um caminho. Neste aspecto, é evidente a influência do budismo Zen no karatê traduzindo-o como um modo para a busca da iluminação. A palavra obviamente sugere mais do que um simples ginásio voltado para o desenvolvimento puramente físico.

A estrutura física de um dojô é constituída de um espaço físico aberto que facilite a liberdade de movimentos dos praticantes, sem necessariamente conter qualquer revestimento de proteção no piso. Apesar do karatê não ser uma luta que exige técnicas de projeção como no judô e aikidô, muitas academias têm adotado ultimamente revestimentos de borracha ou tatames. Esta prática pode ser explicada por algumas razões observadas no cotidiano, entre as quais podemos destacar as seguintes: permite maior proteção aos alunos durante as aulas, tornam possíveis desenvolver atividades no plano inferior e a adequação as condições das novas regras de competição.

Acredito que este último fator tenha provocado maior influência, haja vista a necessidade de treinar os alunos em condições semelhantes que irá encontrar nas competições. Como o karatê tem buscado atender as exigências do Comitê Olímpico Internacional, com o propósito de tornar-se esporte olímpico, uma das alterações das regras de competição nos últimos cinco anos é a exigência de uma plataforma de proteção nas áreas de luta.

Os valores clássicos do karatê e do esporte estão presentes na maneira de decorar o espaço físico. Aqueles mestres que mantêm as tradições procuram demarcar simbolicamente a área do dojô, colocando quadros com ideogramas japoneses, retrato de personalidades importantes. Em alguns casos, chega-se a pendurar uma bandeira do Japão. O dojô é um espaço onde os valores do respeito são representados constantemente no cotidiano. Estes símbolos são vivenciados em um ambiente de constantes atitudes formais, principalmente, por meio das reverências feitas ao dojô (para entrar e sair), ao mestre (no início e término da aula; ao sair e ao entrar no dojô), à figura do mestre afixada na parede (no começo e término da aula) e aos companheiros (no começo e no final de qualquer atividade que envolva dois ou mais alunos). Nestas formalidades são conservados os valores do respeito à disciplina e hierarquia.

A esportivização do karatê é evidenciada, na maioria das academias, pela reprodução da delimitação da área de competição (parcial ou literal). É reservado na parede um espaço para apresentar os troféus e medalhas conquistadas em competições, seja do mestre e/ou da participação da associação em rankings promovidos pela federação. São afixados também cartazes de competições consideradas importantes pelo mestre.

Existem também materiais pedagógicos tradicionais que ainda constituem o conjunto de recursos utilizados pelo mestre para ensinar karatê. Entre os quais, muitas vezes é possível encontrar sacos de pancada afixados no fundo das salas, espelhos nas paredes para facilitar a análise pessoal dos movimentos aprendidos, raquetes de chute, aparador de socos, quadros afixados na parede mostrando técnicas de ataque, defesa e deslocamentos, nomenclaturas em japonês das técnicas.

2.5.2 A relação professor-aluno

Por se tratar de um trabalho educativo, o ensino do karatê exige uma necessária interação entre mestre e alunos para conduzir um processo de mediação/produção de conhecimentos e relações sócio-afetivas. Porém, é importante ressaltar que o fato desta prática ocorrer fora do ambiente escolar implica numa relação entre os sujeitos com um menor grau de controle e resistências.

Diferentemente da escola convencional, a estrutura do ensino do karatê está inserida no contexto da organização de grupos sociais constituída por uma base, predominantemente, voluntária do trabalho educativo. Neste sentido, mestre e alunos não são obrigados a estarem juntos durante o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos. Em decorrência disso, pode-se observar um maior grau de instabilidade no ensino devido ao caráter irregular da frequência dos alunos ao longo de um período. Neste tipo de organização social, o professor precisa desenvolver e adequar o trabalho educativo sob o constante fluxo de admissão, abandono e retorno de alunos às aulas. Este fenômeno é uma constante preocupação para a maioria dos professores que dependem do karatê para sobreviver. Acredito que este aspecto da prática poderia fornecer subsídios para que os mestres pudessem compreendê-lo e refletir sobre a prática pedagógica que tem sido desenvolvida.

No ato de ensinar e aprender entra em cena a necessidade do mestre organizar uma série de atividades intencionalmente elaboradas no sentido de provocar o desenvolvimento dos alunos

e garantir a aprendizagem. Este é o aspecto que confere o fundamento educativo do karatê, mesmo considerando que ele apresenta um menor grau de estruturação que o trabalho docente escolar. De acordo com Gauthier (2006), a distinção da relação educativa das outras se baseia na finalidade de transformar os usuários, melhorar e aperfeiçoar o seu bem-estar na sociedade.

Para transmitir conhecimentos aos alunos, os mestres precisam escolher conteúdos, objetivos e métodos para serem ensinados em certo período de tempo. As diferentes respostas dos alunos diante das situações de ensino apresentadas pelo mestre são as principais fontes que permitem o controle da aprendizagem. Todo este trabalho só terá sentido enquanto a prática pedagógica permitir relações de saber e ser, simultâneos, entre mestre e alunos.

O modo que os mestres de karatê têm organizado e ensinado os conteúdos tende a tornar restritas as possibilidades de reelaboração dos saberes e atitudes por parte dos alunos. Na maioria das vezes, o diálogo entre os alunos está restrito aos momentos em que a intervenção do professor não está presente, no período que antecede e precede a aula e nos intervalos. O modo de ensinar karatê tem exigido dos alunos uma atitude passiva e de aplicação dos conhecimentos transmitidos pelo mestre.

A progressão das atividades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem das técnicas corporais é determinada pelo mestre. Ele estabelece a forma de organização dos alunos, o tipo de técnica a ser aprendida/enfatizada e a quantidade de repetição dos movimentos. Nesta concepção de ensino, os alunos tendem a reproduzir as técnicas ensinadas de forma mecânica.

A influência da tradição no tipo de relação entre mestre-aluno é refletida por meio da construção de um valor simbólico na figura do professor que se combinam entre a maestria e o caminho da iluminação. O sentido das relações entre mestre e alunos no dojô parece estar entrelaçado com uma empatia que implica no desenvolvimento do ser transcendental. Na prática de ensino, estas representações indicam que os valores sejam transmitidos na forma de ‘verdades’ a serem absorvida pelos alunos.

As relações sócio-afetivas são orientadas por códigos de condutas transmitidas por meio da tradição oral. Elas pretendem ser entendidas como condutas ‘corretas’ que todo lutador deve seguir. Essas regras de condutas no dojô inclinam a orientar uma série comportamentos específicos que, segundo a tradição, devem ser respeitados pelos sujeitos. Elas estão presentes

nos modos de sentar, na paramentação do quimono, na amarração da faixa, nas reverências, na maneira de dirigir-se ao mestre etc.

Geralmente, é exigido pelo mestre que os alunos sentem com as pernas cruzadas ao repousarem no chão do dojô. Pois, isto denotaria uma postura compatível com a atitude de um ‘autêntico’ carateca. Para a reverência na posição sentada os sujeitos devem ajoelhar-se e apoiar-se sobre os calcanhares de modo que as solas dos pés sobreponham-se. Nesta posição, as duas mãos são colocadas sobre a coxa e os cotovelos encostados no corpo. Depois de fazer este tipo de reverência, os alunos devem respeitar uma ordenação hierárquica para levantar-se, iniciada com o mestre até chegar o último menos graduado da turma. Existe um outro detalhe. A perna direita sempre deve apoiar-se primeiro ao levantar. Os sujeitos devem zelar com a paramentação da roupa mantendo o quimono devidamente ajustado ao corpo. A aba esquerda deve estar encobrindo a aba direita do quimono e presas sob a faixa, que também é amarrada de um modo específico. O lugar onde fica posicionado o nó deve ficar centralizado no abdome e as duas pontas precisam estar com o mesmo tamanho, simbolizando equilíbrio. O ato de fazer a reverência ao espaço sagrado e aos atores que nele habitam representa uma atitude de cortesia, respeito e confiança. Ela é realizada com a flexão do tronco à frente e deixando o olhar descer e depois voltando à posição inicial, em pé ou sentado. Enfim, este conjunto de regras de condutas presente no dojô é constituído de valores simbólicos que se associam ao sagrado e influenciam o tipo de relação entre os sujeitos. Os valores da disciplina, do respeito e a hierarquia no ensino do karatê implicam no modo de ser e no modo de ensinar-aprender.

Conforme a minha experiência com o karatê, poderia destacar algumas tecnologias da interação presente na prática pedagógica dos mestres como: a autoridade tradicional para ensinar, os argumentos sobre a importância do karatê às pessoas, a tradução dos sentidos das atividades por meio de expressões afetivas com os alunos, o estímulo a curiosidade dos alunos para aprender gestos motores com maior grau de complexidade, etc.

Sem precisar chamar a atenção dos alunos, a condição de mestre caracteriza uma posição de autoridade tradicional. Porém, é importante notar que os valores orientadores dos mestres apresentam tendência de inflexibilidade na construção das relações de forma conjunta com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Em relação a este aspecto, constatei que

[...] o tipo de relação professor-aluno estava sustentado na hierarquia e na disciplina. Acredita-se que os valores da tradição são reforçadores para que a relação professor-aluno seja verticalizada. A atenção é enfatizada pela seriedade e respeito ao professor que transmite os conhecimentos práticos (LOPES, 2002).

Entendo que o trabalho pedagógico dos mestres de karatê deva conceber os alunos como sujeitos envolvidos num processo educativo de transmissão/produção de saberes culturais. A relação professor-aluno no ensino do karatê não deveria ser concebida de forma unilateral. Os alunos possuem argumentos, motivações, valores e costumes que, em certas circunstâncias, são contraditórias aos do mestre. Dessa forma, entendo que as técnicas e estratégias de trabalho utilizadas pelos mestres de karatê deveriam considerar mais o processo de construção dos significados conferidos pelos alunos na aprendizagem da luta.

2.5.3 Os conteúdos

De acordo com a realidade que o mestre se depara para ensinar deverá dispor de um arranjo ou ajuste dos conteúdos selecionados, materializando-os com a proposição de atividades segundo os objetivos que pretende alcançar. Esta é uma das tarefas centrais do ensino denominado de gestão dos conteúdos (Tardif, 2002; Gauthier, 2006). Os resultados encontrados na pesquisa que realizei puderam evidenciar que os valores da tradição e do esporte tendem a permitir que os conteúdos sejam transmitidos de forma ‘inflexível’ (LOPES, 2002). Para referir-me aos conteúdos de ensino do karatê fiz uma distinção entre os conteúdos instrutivos e educativos apenas como estratégia didática, pois ambos encontram-se relacionados integralmente na prática cotidiana.

2.5.3.1 Conteúdos instrutivos

Os mestres de karatê têm apresentado na prática cotidiana a classificação dos conteúdos instrutivos em três elementos denominados de kihon, kata e kumitê. O significado de cada um representa o seguinte:

I) O kihon: a tradução deste termo do japonês temos o significado de ‘base’, isto é, os movimentos essenciais do karatê. Ele refere-se ao momento da aula de aprendizagem e aperfeiçoamento dos fundamentos ou gestos técnicos do karatê, muitas vezes trabalhada de forma analítica. As técnicas de defesa, ataque e os diferentes tipos de deslocamentos são tratados numa progressão pedagógica orientados do simples para o complexo.

Por considerar o karatê uma luta de autodefesa, geralmente, as primeiras técnicas ensinadas pelo professor são as defesas. Inicialmente, os alunos aprendem vários gestos motores fixos em um lugar e utilizando apenas parte dos segmentos do corpo. Em seguida, as atividades passam a requisitar a utilização de outros segmentos do corpo e a combinar com outros gestos motores. O

aperfeiçoamento da qualidade dos gestos motores é enfatizado com o desenvolvimento de qualidades físicas (força, velocidade, ritmo, flexibilidade, resistência, coordenação e equilíbrio) e ao aprofundamento de detalhes determinantes da técnica (postura, relaxamento, explosão, olhar, percepção espaço-temporal e atenção), variando de acordo com a faixa de graduação.

II) As katas: são constituídas de um conjunto de técnicas sistematizadas e predeterminadas de defesas, ataques, deslocamentos e expressões gestuais, sempre repetidas da mesma forma, que simula uma luta real com vários oponentes se aproximando de diferentes direções. As katas podem ser ensinadas individualmente ou vivenciando-o com os oponentes, a fim de refletir/aplicar o significado dos gestos técnicos (bunkai).

Cada estilo de karatê constitui um repertório de katas básicas (kihon kata) e avançadas (kaishu kata). Como o nome já diz, nas katas básicas é característica a requisição de gestos técnicos com menor grau de exigência motora considerada básica e pré-requisito ao aprendizado das katas avançadas. As katas têm sido utilizadas pelos mestres como referência para distinguir os conteúdos a serem ensinados em cada nível de graduação.

III) O kumitê: quando a progressão da aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos amplia-se do tratamento individual para a interação com outros indivíduos, inicia-se o aprendizado do kumitê. Muitos professores definem o kumitê como a luta propriamente dita, porém ela tem sido pouco utilizada como um instrumento procedimental para ensinar as técnicas, táticas e as estratégias, principalmente entre as crianças por achar que elas devam aprender apenas as técnicas de maneira isolada (o kihon e as katas).

O ensino do kumitê pode ser trabalhado dividindo-o em duas maneiras: a partir de técnicas previamente estabelecidas e de situações não planejadas. No primeiro caso, são definidas as técnicas de defesa, ataque e esquivas que os alunos deverão aplicar um no outro. O grau de complexidade dos gestos técnicos é exigido na medida em que os alunos progridem na aprendizagem, aumentando a quantidade e a qualidade dos movimentos. A este tipo de progressão didática é denominada de kihon kumitê.

A segunda maneira de tratar o ensino da luta é por meio da indefinição do momento e das técnicas a serem utilizadas. Neste caso, a progressão didática pode ser tratada pela determinação de condições prévias: a aplicação de um ou mais golpes indefinidos; com ou sem a interrupção da luta a cada seqüência; com a aplicação de técnicas variando a intensidade dos golpes; com a

utilização de qualquer técnica de chute; etc. Este tipo de recurso didático para o ensino da luta é denominado de jyu kumitê.

A repetição exaustiva dos movimentos é uma característica básica enfatizada nos três elementos que compõe a aula de karatê, exceto quando as técnicas não são previamente combinadas entre os alunos no kumitê.

Para a maioria dos karatecas, é a partir da repetição dos gestos motores mais simples que os alunos melhoram a qualidade técnica dos movimentos, automatizando-os, e ainda, os possibilitam a aprender outros gestos com maior grau de complexidade, correlacionado-as com as experiências motoras adquiridas.

2.5.3.2 Conteúdos educativos

Ao refletir sobre a minha experiência como praticante, é recorrente observar no discurso dos professores de karatê um aprendizado que transcenda o dojô. O discurso é explícito com o objetivo de modificar a personalidade dos alunos e conduzir para uma determinada formação em que se acredita. Nele estão presentes princípios, valores e normas que tendem ao ajuste dos alunos na sociedade.

Entendo que os conteúdos educativos clássicos do karatê são os valores do bushidô abordados no capítulo que tratou sucintamente a história e a esportivização (justiça, coragem, benevolência, cortesia, sinceridade, honra e lealdade). O mestre Gichin Funakoshi foi quem acrescentou na palavra karatê a sílaba dô para diferir das outras ‘escolas’ ao incluir nas aulas o ensino em valores samuráicos. Para o mestre, o ensino do karatê deveria ser um meio para conduzir os alunos ao caminho de reflexão filosófica em torno dos valores para o aprimoramento do ser. A interpretação dos valores do bushidô pelo mestre Gichin Funakoshi em torno do seu modo de vida fez constituir saberes que são transmitidos oralmente até os dias com a denominação de dojô-kun, são os ‘lemas práticos’. Estes valores são os seguintes:

- Esforçar-se para a formação do caráter;
- Fidelidade para com o verdadeiro caminho da razão;
- Criar intuito de esforço;
- Respeito acima de tudo;
- Conter o espírito de agressão;

Entendo que, o ensino nos valores de Funakoshi sem produzir a devida reflexão crítica em torno do contexto sócio-histórico em que vivemos, os mestres estariam reforçando uma posição conservadora de aceitação das condições sociais vigentes. É preciso colocar em questão o sentido/significado destes valores no ensino do karatê: que tipo de caráter precisa ser formado e para que mundo? Os alunos devem assumir uma fidelidade para que finalidade política e ideológica? A dedicação do esforço na aprendizagem estaria contribuindo na formação do aluno para o exercício da cidadania? Respeitar acima de tudo, mesmo que seja infringida a dignidade humana? Que significado teria conter o espírito de agressão em situação de opressão? Não seria uma rendição?

É preciso contemplar no estudo sobre a prática pedagógica dos mestres de karatê a influência do sentido/significado do esporte, além dos conteúdos formativos oriundos da tradição.

Acredito que nos últimos anos, com o processo de esportivização do karatê, tem sido agregado à prática pedagógica o ensino de valores do esporte, competitivo, como os da auto-superação para chegar à vitória. O modelo de competição instituído pelo sistema esportivo, ao qual o karatê está inserido, pressupõe um caráter eliminatório e da seleção dos mais habilidosos tecnicamente. Neste sistema atribui-se a valorização do vencedor e a exclusão dos outros que participam das competições. O pódio é a representação hierárquica dos ‘melhores’ atletas e tem apenas três lugares.

O sentido destas competições quando reproduzidas nas aulas, sem uma reflexão pedagógica a respeito dos tipos de valores que estão sendo transmitidos, serão objeto de comparações objetivas de performances entre os alunos, de preconceito, da rejeição do colega para aprender, a tendência ao individualismo, etc.

Como dito anteriormente, é comum que os mestres de karatê afirmem o ensino de valores no dojô que extrapolam para a vida cotidiana. Porém, é preciso colocar em questão o sentido destes valores na formação dos sujeitos envolvidos com a prática e as relações que estabelecem com mundo social.

2.5.4 Os métodos de ensino

Uma aula de karatê requer a presença do professor (faixa preta) considerado como conhecedor/prático da matéria que se propõe a ensinar. Ao estabelecer uma relação de ensino, o mestre precisa adequar o seu conhecimento adquirido ao longo dos anos com o karatê às condições de aprendizagem dos alunos. Para realizar esta tarefa, ele se orienta por um repertório

de conhecimentos do saber fazer pedagógico para dar sentido à ação e torna-los objetos de aprendizagem.

A figura do mestre guarda uma característica importante a ser destacada neste momento. A posição social que ele ocupa exige um exímio domínio das habilidades físicas e técnicas. Neste sentido, o aprendizado e o aperfeiçoamento dos gestos motores e o condicionamento físico são elementos que acompanham a prática diária dos sujeitos que se dedicam a esta luta, inclusive para utilizá-los como recurso didático.

O processo de transmissão e assimilação dos conteúdos no ensino do karatê tem predominado estratégias que privilegiam a aprendizagem passiva de conhecimentos e habilidades. Na maioria das vezes, os mestres de karatê abordam o ensino das técnicas por meio da exposição oral e demonstração de maneira detalhada e padronizada. Antes dos alunos realizarem as tarefas, é aberto um espaço para que eles possam tirar as dúvidas em torno da exposição apresentada. Depois disso, o professor acompanha o desenvolvimento das atividades pelos alunos no sentido verificar a exatidão das técnicas ensinadas. Geralmente, os professores tendem a restringir as possibilidades de reelaboração dos conteúdos pelos alunos. Geralmente, este modo de agir pedagógico tende a limitar as possibilidades do desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Para aprender os conteúdos é necessário que os alunos repitam exaustivamente as situações de ensino determinadas pelo mestre a fim de aperfeiçoá-las. Na investigação que realizei (LOPES, 2002), constatei que:

O aprendizado e o aperfeiçoamento das técnicas eram feitos, primeiramente, pela repetição parcial dos movimentos ou conjugando-os (kihon), considerando o nível de aprendizagem dos alunos. Depois, era realizado o aprendizado/treino da luta e/ou das katas com base nas atividades feitas anteriormente, dependendo da faixa de graduação dos alunos, preparando-os para futuras competições.

Entre as diversas situações educativas que os mestres enfrentam no dia-a-dia, a presença de grupos de alunos com níveis de aprendizagem e idade heterogêneos ao mesmo tempo é a mais freqüente. Em algumas circunstâncias, uma das estratégias utilizadas para ensinar técnicas mais elementares aos alunos iniciantes é o uso de um aluno mais experiente da turma para demonstrá-las em um lugar separado. Enquanto isso, o professor estaria disponível para se dedicar ao desenvolvimento de técnicas com maior grau de complexidade com os outros alunos, tratando-as com maior profundidade no detalhamento dos gestos técnicos por meio da demonstração.

Ainda, em algumas academias, são utilizados os castigos por meio de exercícios extenuantes para corrigir os desvios de conduta observados no dojô. Muitas vezes, são usados como recurso de correção aos alunos ‘infratores’ exercícios de flexões de braços, abdominais, polichinelos, ‘canguru’ etc. Este tipo de estratégia tem se tornado em problema pedagógico devido ao sentido ambíguo. Pois estes mesmos exercícios são utilizados também com o propósito de melhorar a aptidão física.

2.5.5 A organização do tempo da aprendizagem

A tarefa educativa demanda um determinado tempo para que as combinações do conjunto de elementos dos saberes/habilidades possam transformar de figuras do aprender em figuras epistêmicas do saber (Charlot, 2000). Este processo está dividido no sistema de educação escolar em níveis e modalidades de educação e ensino¹⁴.

Para o aprendizado dos elementos que compõem os conteúdos de ensino do karatê demandam um determinado tempo. Para isso, é necessário que o mestre faça uma organização didático-pedagógica das aulas para que os alunos possam desenvolver-se e atingir os objetivos de ensino a curto, médio e longo prazo. Neste momento, é importante retificar que a intencionalidade pedagógica dos mestres de karatê está presente nas aulas. Porém, dado as características do contexto em que está situada, não apresenta o mesmo grau de estruturação desses componentes do ensino que a educação escolar.

Os mestres de karatê precisam organizar as aulas de alguma forma para que aconteça o processo de apropriação dos conteúdos pelos alunos. Neste aspecto, o aprendizado docente ganha relevo na medida em que o mestre coloca em prática os saberes que deram certo em situações anteriores.

Antes de iniciar a aula, o mestre precisa fazer certa seleção e estruturação dos conteúdos para desenvolver durante a aula. A partir daí é que ele vai apresentar os conteúdos aos alunos para que possam ou estabelecer uma relação entre as experiências anteriores com as novas situações ou repetir atividades anteriores para consolidar a aprendizagem. Estes elementos acontecem no decorrer de um processo de ensino-aprendizagem em situações cotidianas e ao longo de um período de tempo.

¹⁴ Ver Lei Federal 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

As aulas são condicionadas por um período de tempo para a assimilação e consolidação dos conteúdos de ensino pelos alunos: as técnicas de defesa, de ataques, as bases, as katas etc.

A maioria dos mestres de karatê tem organizado o tempo de aprendizagem dos conteúdos de ensino considerando o domínio de determinadas destrezas físicas e técnicas para cada nível de graduação. Estes níveis são divididos e regulamentados por um período de tempo.

A aprendizagem dos conhecimentos está dividida hierarquicamente por um sistema de graduação de faixas coloridas, atualmente o mais aceito. Este sistema está dividido em duas etapas.

A primeira etapa são as classes de Nível Inferior denominada de Kyus. Elas correspondem a progressão da qualificação técnica representadas pelas cores das faixas, cuja organização apresenta uma seqüência decrescente.

De acordo com as normas e os critérios de graduação estabelecidos pela Confederação Brasileira de Karatê¹⁵ (CBK), a seqüência da coloração das faixas obedece as seguintes características¹⁶ :

- a) 7º kyu: branca;
- b) 6º kyu: característica do estilo;
- c) 5º kyu: característica do estilo;
- d) 4º kyu: característica do estilo;
- e) 3º kyu: Verde
- f) 2º kyu: Roxa
- g) 1º kyu: Marrom

Com base na tradição, a faixa branca representa a inocência, a ‘mente vazia’ em relação aos conteúdos do karatê, e na medida em que progride a aprendizagem a cor da faixa tende a escurecer até chegar à primeira classe, a faixa marrom. Esta é a cor da terra e tem o significado da fertilidade para continuar a aprendizagem.

A segunda etapa são os graus de Nível Superior denominado de Dan e é caracterizado pela Faixa Preta. Estes graus são classificados em ordem crescente, do 1º ao 10º grau. A faixa preta tem o significado de que a pessoa conseguiu superar vários obstáculos e desenvolver conhecimentos apurados da arte durante anos de treinamento. O título de sensei representa um

¹⁵ Estão estabelecidas pelo regulamento de outorga e controle de graduação da Consolidação das Leis do Karatê.

¹⁶ A seqüência das faixas de graduação podem variar segundo o estilo de karatê.

elevado cargo nas artes marciais e significa uma pessoa exemplar, culta, educada e de conduta irrepreensível, além do domínio elevado de habilidades físicas.

Existem também diretrizes estabelecidas pela CBK que constam critérios de idade e tempo onde as Federações devem observar, obrigatoriamente, em relação a cada graduação dos Níveis Inferiores e Superiores.

A idade mínima para submeter à primeira avaliação prática nos níveis inferiores é de quatro anos (7º kyu). São estipuladas também a duração e a quantidade de aulas mínimas para que os alunos possam ter condições de acesso às graduações subseqüentes. Elas se apresentam da seguinte maneira:

- a) de 7º kyu para o 6º kyu: 3 meses e número de 30 horas/aula;
- b) do 6º kyu para o 5º kyu: 4 meses e número de 40 horas/aula;
- c) do 5º kyu para o 4º kyu: 5 meses e número de 50 horas/aula;
- d) do 4º kyu para o 3º kyu: 10 meses e número de 100 horas/aula;
- e) do 3º kyu para o 3º kyu: 12 meses e número de 120 horas/aula;
- f) do 2º kyu para o 1º kyu: 15 meses e número de 180 horas/aula;

Nos níveis superiores a idade mínima para que um carateca possa se candidatar à avaliação é de quinze anos completos. Todavia, estes indivíduos que obtiverem a aprovação serão considerados apenas faixa preta, sem distinção de grau. Para ascender aos níveis de graduação superior é necessário atender, obrigatoriamente, os requisitos do tempo e idade mínimos para cada grau, conforme descrito abaixo:

Graus	Interstícios	Idades
a) Para o 1º grau	15 meses no 1º kyu (faixa marrom)	18 anos
b) Para o 2º grau	dois anos no 1º grau	20 anos
c) Para o 3º grau	três anos no 2º grau	23 anos
d) Para o 4º grau	quatro anos no 3º grau	27 anos
e) Para o 5º grau	cinco anos no 4º grau	32 anos
f) Para o 6º grau	seis anos no 5º grau	38 anos
g) Para o 7º grau	sete anos no 6º grau	45 anos
h) Para o 8º grau	oito anos no 7º grau	53 anos
i) Para o 9º grau	nove anos no 8º grau	62 anos
j) Para o 10º grau	dez anos no 9º grau	72 anos

2.5.6 As avaliações

A avaliação é um elemento fundamental da prática pedagógica porque é a partir dela que torna possível controlar e refletir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário que o mestre utilize instrumentos de medida e critérios de análise para possibilitar uma reflexão sobre o quanto o processo de ensino-aprendizagem está se aproximando ou distanciando-se dos objetivos de ensino. Os resultados produzidos desta reflexão serão fundamentais para que o professor possa tomar as decisões pedagógicas subseqüentes.

No estudo que realizei (LOPES, 2002), pude perceber que a referência predominante dos mestres de karatê para avaliar e intervir no processo ensino-aprendizagem é o comportamento observável dos alunos com base nos movimentos padronizados dos gestos motores. A observação é o instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores, mas não o único. Os alunos são avaliados e corrigidos no cotidiano de forma qualitativa, com base no desempenho técnico e nas atitudes esperadas pelo professor. A tarefa de refletir sobre a qualidade do ensino está estritamente centrada no professor. Neste processo, o aluno praticamente tem um espaço restrito para expor o seu julgamento sobre a qualidade do ensino. Pois, o caráter passivo do ensino leva o aluno assumir um papel apenas receptivo e à espera de um julgamento externo.

Os professores fazem constantes correções quanto à direção do olhar, trajetória dos golpes, a distância adequada em relação ao adversário na luta, quanto à postura corporal para cada técnica de ataque, defesa e deslocamento, etc. É observada também uma série de formalidades de atitudes e costumes que os alunos precisam assimilar como: a maneira de dirigir-se aos colegas antes de começar uma atividade, a postura para sentar-se, a capacidade de autocontrole na aplicação das técnicas e na relação com os outros, etc.

Ao observar estes aspectos, os professores tendem a se preocupar em fazer correções tanto dos movimentos quanto do comportamento esperados dos alunos no dojô. Dessa forma, a ação pedagógica comumente utilizada é a intervenção no momento em que o mestre detecta as “falhas” dos alunos anunciando-a e corrigindo-as pela explicação e a demonstração.

Para cada faixa de graduação é exigido o domínio de um conjunto de habilidades técnicas no kihon, kata e kumitê. Porém, o ensino e a avaliação dos modelos de katas são os conteúdos que apresentaram maior correspondência no discurso dos professores.

Os exames de graduações representam a avaliação somativa do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes apreendidos no processo de ensino-aprendizagem em certo período de tempo. Geralmente, nestes exames os mestres selecionam uma série de fundamentos técnicos e katas com as respectivas condições prévias para apresentar sob a avaliação de uma banca examinadora.

Um outro aspecto a ser ressaltado a respeito da avaliação é a utilização das competições como instrumento. Nela é observado o quanto o aluno assimilou os conhecimentos técnicos, assim como, a atitude disciplinada perante as situações atípicas enfrentadas naquele contexto.

Acredito que o ambiente competitivo poderia ser um instrumento de reflexão para professores e alunos em torno dos significados e das representações que os sujeitos apresentam em torno do sentido da participação e o reflexo nas relações que estabelecem entre si e com as outras academias.

CAPÍTULO 3

A MATRIZ TEÓRICA DOS SABERES DOCENTES

Atualmente os estudos sobre o ensino têm sido desenvolvidos com o enfoque voltado para a figura do professor. Considerando-o como um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, as investigações vêm se preocupando com os saberes docentes e a formação profissional. As publicações de trabalhos sobre esta temática têm evidenciado um aumento exponencial. Para ilustrar, enquanto que no ano de 1966 havia apenas 141 referências relacionadas ao conhecimento dos professores, no ano de 1996 estes números aumentam para 989, equivalendo a um crescimento de 700 vezes (TARDIF; BORGES, 2001).

Os valores quantitativos indicam, no mínimo, uma atenção especial a esta temática, dado ao aumento da relevância acadêmica dos estudos sobre os saberes docentes. É preciso considerar ainda que o desenvolvimento das pesquisas esteve marcado também por avanços qualitativos ao longo dos últimos tempos. Isto é explicado por meio do crescimento da diversificação tanto das disciplinas e matrizes teóricas quanto em relação aos enfoques e métodos utilizadas. Nos últimos quinze anos as fontes teóricas têm buscado orientação nos fundamentos das ciências sociais (TARDIF; BORGES, 2001). A antropologia, a sociologia e a psicologia estão entre as principais disciplinas que têm proporcionado fortes influências no campo de estudo em torno dos saberes docentes.

As diversas questões que envolvem as pesquisas sobre o campo de estudos dos saberes docentes orientam-se por paradigmas que classificam várias tipologias e variam de acordo com cada programa de pesquisa. Estes por sua vez, desenvolvem-se construindo e reformulando fundamentos conceituais e procedimentais com o intuito de compreender elementos que abrange a complexidade do fenômeno educativo. Quanto mais se ampliam os ferramentais teóricos e métodos para aproximar-se dos dilemas situados na prática educativa cotidiana maior se tem noção da complexidade dos problemas.

A construção teórica dos programas de pesquisa que envolve o saber docente baseia-se num percurso criativo e articulado de fontes variadas com o propósito de produção do conhecimento. Percebo que a complexidade de diversas perspectivas de estudos sobre os saberes docentes é um reflexo do ecletismo de saberes tanto da ação educativa quanto do trabalho investigativo.

Os programas de estudos sobre o conhecimento docente orientado pelo paradigma processo-produto tiveram predominância até o início da década de 80. Em seguida, as críticas começaram a ter maiores impactos na produção acadêmica devido a uma teia de fatores que vieram justificar a necessidade de mudança de enfoque dos estudos no âmbito do ensino e dos cursos de formação docente. Entre os principais fatores pode-se citar o processo de complexificação da sociedade moderna, o reconhecimento em atender às novas demandas sociais, a crise das profissões e a insuficiência dos resultados obtidos no ensino pelos sistemas educacionais. As críticas à qualidade da educação, ao trabalho docente e às instituições formadoras destes profissionais se acentuam na contemporaneidade, já que estes atores sociais são fundamentais pela mediação entre os saberes culturais e os alunos.

Nesta perspectiva, os estudos sobre os saberes docentes passam a concentrar-se, principalmente, em duas grandes necessidades do trabalho docente: [1º] a necessidade de melhoria da formação dos professores; [2º] a necessidade de profissionalizar o ofício de professor, inspirando-se em outras profissões liberais (GAUTHIER, 2006).

No âmbito das políticas educacionais, este contexto proporcionou estímulos a diversas reformas curriculares. Para que isso se concretizasse era preciso voltar as atenções para o ensino e as competências necessárias à qualificação profissional dos futuros docentes. De acordo com a análise de Gauthier et. al. (2006) sobre os relatórios *Professores do amanhã*, publicados em 1986 pelo Grupo Holmes, o ensino não pode se profissionalizar e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação, sem estar fundamentado em saberes especializados.

O desenvolvimento da profissionalização do magistério foi ao encontro de bases teóricas em estudos relativos aos saberes profissionais (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores para desempenhar as atividades. Nestes trabalhos os saberes docentes são entendidos como alicerce do trabalho docente e estão diretamente imbricados com os processos formativos do professor no contexto da prática educativa.

3.1 A racionalidade técnica

É importante notar que as reformas do ensino e da formação docente estiveram orientadas pelo paradigma da racionalidade técnica. Ele consiste fundamentalmente na produção analítica do conhecimento e pela rígida aplicação das teorias e técnicas científicas para a resolução dos problemas (GÓMEZ, 1995). Neste paradigma a fragmentação do conhecimento produz a

expectativa de que, por um lado, os pesquisadores devem produzir e fornecer conhecimentos oriundos das ciências básicas e aplicadas, por outro, os profissionais utilizam os saberes produzidos pelos primeiros para diagnosticar e resolver os problemas encontrados na prática. Assim, temos que a capacitação e a eficácia profissional dependem da aplicação dos princípios gerais dos conhecimentos das ciências básicas e aplicadas ao defrontar-se com questões da prática cotidiana.

Entre as características do modelo da racionalidade técnica constata-se uma série de limitações, entre as quais Gómez (1995) apresenta algumas como: a hierarquização dos níveis de conhecimento, a fragmentação da produção do conhecimento em diferentes estatutos acadêmicos e sociais, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática e, conseqüentemente, a relação dicotômica entre teoria e prática.

A configuração das características deste modelo no campo dos saberes docentes é tratada por Tardif (2002, p. 42-47). Ao discutir a respeito do valor ambíguo do trabalho docente, são pontuadas cinco considerações explicativas:

1. O processo de modernização e da divisão social e intelectual do trabalho estimula a separação da produção dos saberes (especialistas das academias) e a formação baseada nestes mesmos saberes;
2. A transformação moderna da relação entre saber e formação, conhecimento e educação. O valor dos saberes do mestre se desloca do domínio dos saberes em si para o domínio de procedimentos de transmissão de saberes;
3. A emergência das ciências da educação e a conseqüente transformação das categorias do discurso pedagógico. Os processos de “cientificização” e “tecnologização” são dois pólos da divisão do trabalho intelectual e profissional, vindo a constituir os formadores de professores e os aplicadores dos saberes, respectivamente.
4. O efeito da modernidade na estruturação do sistema escolar à semelhança do modelo fabril da produção industrial. Os professores continuam executores acompanhando a tendência de uma maior diferenciação de papéis técnicos e pedagógicos de suas tarefas e funções;
5. A erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores. Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais

corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho.

A orientação do modelo da racionalidade técnica vem tornando-se cada vez mais obsoleto e insuficiente para resolver os problemas educativos. Pois, o caráter do ensino se apresenta por uma racionalidade da prática que envolve questões éticas, políticas e se caracteriza por fenômenos práticos tais como: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (GÓMEZ, 1995; SHÖN 1995). Ela não se resume às questões de escolhas da aplicação de meios e instrumentos e tampouco por aplicação de teorias unívocas para utilizar na prática.

A busca de um novo modelo para orientar os currículos dos cursos de formação dos professores se acentua. As respostas dos estudos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica não conseguem dar conta dos inúmeros problemas que emergem da prática.

O desejo de superação da perspectiva mecanicista e linear da relação técnico-científica com a prática educativa conduziu à reflexão sobre as questões pertinentes aos saberes profissionais do professor. Entre as principais problemáticas que passam a ocupar o centro das atenções dos estudos relativos ao ensino são: que tipos de saberes são necessários para que os professores ensinem com maior eficácia? Que tipos de formação constituem ferramentas necessárias para os professores desempenharem melhor o trabalho pedagógico? Quais as representações e crenças que os professores possuem da própria prática pedagógica? Como os professores articulam e mobilizam o repertório de saberes para ensinar? Como interpretar e classificar o conjunto de saberes mobilizados pelos professores para ensinar? A partir de que valores os professores se orientam para/na prática pedagógica?

O desenvolvimento e o aprofundamento de diferentes enfoques dos estudos no âmbito dos saberes docente vieram a orientarem-se por novas fontes teóricas da produção do conhecimento, a epistemologia da prática profissional. Nesse sentido, vale ressaltar a considerável contribuição de Shön para a construção e popularização no campo da formação do magistério orientada por este novo modelo. A necessidade de superação do modelo da racionalidade técnica não é um problema unicamente pertinente à docência, mas envolve um processo amplo que abrange a crise das profissões (GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2002).

3.2 A epistemologia da prática profissional

As fortes críticas ao modelo positivista da racionalidade técnica tiveram impulso com as reflexões a cerca da filosofia e história das ciências. Elas propiciaram a configuração de diversos movimentos no campo de estudo do desenvolvimento do conhecimento, tais como a sociologia da ciência e a virada lingüística. As críticas mais radicais sobre a autonomia e a racionalidade científica foram oriundas das reflexões sobre as relações de poder produzidas por Foucault (2008). As preocupações sobre os conceitos de poder, representação, objetividade e saber foram fecundos para trazer novas perspectivas de estudos no âmbito do ensino. Na metade do século XX, pode-se observar o desenvolvimento de novos objetos epistêmicos oriundos das ciências humanas. O estudo sobre os saberes docentes se insere numa perspectiva de compreender a sua natureza e a forma que eles são produzidos nas práticas cotidianas e assumidos como dispositivo de poder.

Entre as diversas repercussões destas transformações no âmbito das investigações sobre o ensino está o deslocamento da produção de teorias e técnicas, muitas vezes construídas em laboratórios, para aplicar na sala de aula em prol da produção de conhecimentos a partir do contexto escolar.

A fundamentação dos estudos sobre os saberes docentes na perspectiva da epistemologia da prática profissional pressupõe ainda uma transformação na maneira de pensar a relação entre teoria e prática.

Ao admitir a idéia de que os professores têm uma competência prática para produzir/mobilizar saberes no/sobre o ensino, isto indica que as relações entre as ações educativas e o saber elaborado estão imbricadas no próprio espaço/tempo do trabalho docente. Neste sentido, Tardif (2002, p. 234) ensina que:

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e portanto, de teorias, de conhecimentos e de fazer específicos ao ofício de professor.

Isto significa dizer que a produção dos saberes precisa estar relacionada com as práticas e vice-versa. Na epistemologia da prática não existe uma teoria sem práticas, assim como, práticas sem um conjunto de saberes que a oriente. Desse modo, o professor utiliza um repertório de conhecimentos para ensinar e a sua relação com as situações específicas de ensino emula saberes próprios da prática.

Compreender as relações entre teoria e prática neste postulado deve-se admitir ainda que todo trabalho humano exige um trabalhador que saiba fazê-lo, pensar, produzir e reproduzir as condições concretas do seu próprio trabalho (TARDIF, 2002).

Esta perspectiva difere muito de uma relação aplicacionista dos saberes nas situações de trabalho enfrentadas pelos professores no cotidiano. No modelo tradicional admite-se que a prática educativa é desprovida de saberes ou que existem nela conhecimentos não confiáveis. Contudo, os saberes são produzidos fora do contexto de trabalho (em laboratórios pelas ciências puras) e mobilizados pelos professores para aplicá-los na prática.

Nesta concepção tradicional da relação entre teoria e prática é possível admitir uma prática sem saberes e teorias sem práticas. Assim, tem-se o valor social ambíguo do trabalho docente que apesar de estar situado numa posição social privilegiada na mediação do legado cultural da humanidade é desvalorizado pela ilusão de negar o poder de produzir saberes específicos da própria prática (TARDIF, 2002). Ele está situado como espaço de aplicação de um sistema hierárquico e burocratizado da produção do conhecimento. Enquanto as teorias elaboradas nos laboratórios e universidades têm um valor simbólico de maior relevância, os saberes mobilizados e produzidos pelos professores para intervir na prática são considerados de segunda categoria.

Apontar as implicações relativas à epistemologia da prática é fundamental para se compreender o fundamento teórico e metodológico do estudo sobre os saberes docentes. Nesse sentido, Tardif (2002) apresenta uma definição de epistemologia da prática profissional que permite delimitar um objeto de pesquisa. Para ele: “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (p. 255)”.

Adotar o modelo da epistemologia da prática profissional neste trabalho pressupõe então a valorização do saber criativo da experiência na prática cotidiana dos professores. Aqui o professor é concebido como um sujeito capaz de criar e refletir na e sobre a prática, capaz de produzir saberes específicos em cada situação do ensino que enfrenta no cotidiano. Dessa forma, a prática torna-se um lugar original de relativa autonomia de aprendizagem e formação dos professores, bem como de produção de saberes que servem de base para orientar os professores (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2006).

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne do movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2002, p. 247).

A orientação de uma fundamentação conceitual e metodológica à luz da epistemologia da prática profissional implicará em uma série de mudanças no paradigma dos estudos a respeito do ensino. Nesse sentido, Tardif (2002) apresenta seis implicações importantes:

1. Um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação;
2. Os saberes profissionais são aqueles mobilizados pelos atores no âmbito da prática e relacionados às situações de ensino, diferentemente daqueles transmitidos pelos cursos de formação profissional;
3. A exigência para a mudança metodológica de ação aproximando-se do local de trabalho dos professores no sentido de compreender como os professores mobilizam e articulam os saberes no cotidiano escolar;
4. O conceito de professor enquanto ator profissional dotado de competências irá pressupor que as pesquisas se apoiem nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores;
5. Esta definição apresenta um caráter não-normativo. Isto significa que os pesquisadores se interessariam mais pelo que os professores são, fazem e sabem fazer do que o devir ser, fazer e saber-fazer;
6. A epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados/utilizados pelos professores em todas as suas tarefas (p. 256-259).

O programa de Gauthier et. al. (2006) é uma metanálise recente que enfoca os estudos sobre o ensino pelo viés de uma epistemologia da prática profissional. De certa maneira, a determinação de um repertório de conhecimentos sobre o ensino é um programa que se aproxima das idéias de Tardif (2002). Porém, a especificidade do enfoque do estudo sobre os saberes docentes é que irão se diferenciar entre ambos os autores. De acordo com as idéias de Gauthier et. al. (2006), a pesquisa sobre os saberes docentes deve orientar-se segundo os seguintes princípios:

1. Quanto a dimensão científica, é definida a partir do trabalho do professor em sala de aula. Neste pressuposto a tarefa do professor na sala de aula requer certas habilidades, competências e conhecimentos passíveis de formalização;
2. Engloba somente aquela porção dos saberes formalizáveis oriunda da prática na sala de aula e necessária a profissionalização da atividade docente;
3. O repertório de conhecimentos deve ser tirado da prática docente. As pesquisas devem examinar o que o professor realmente faz e identificar os saberes que o professor mobiliza para exercer sua atividade;
4. Eles são entendidos como um conjunto de enunciados que expressam algo a respeito da prática docente na sala de aula. Isto implica em pesquisas de campo que coloca o professor como um agente racional, isto é, alguém capaz de explicar o que faz e porque o faz;
5. O repertório de conhecimento será constituído de enunciados que expressarão fatos e de enunciados que indicaram ações a serem empreendidas;
6. Esses enunciados tratarão somente dos saberes práticos que mobilizam conhecimentos de ordem pedagógica referentes tanto aos procedimentos de instrução quanto as maneiras de “controlar a classe”. (p. 183-187)

Enfim, podemos verificar que ambas as perspectivas de estudo sobre os saberes docentes estão centradas nas preocupações daquilo que o professor pensa e faz sobre a prática educativa. Para ser mais preciso, ao que os próprios professores dizem e fazem a respeito das situações concretas de ensino. Contudo, verifica-se que o estudo sobre a determinação de um repertório de conhecimento pode ser compreendido em duas dimensões: restrita e ampla.

A proposta de Gauthier et. al. (2006) situa-se numa dimensão mais restrita no estudo dos saberes no âmbito da sala de aula (gestão dos conteúdos e da classe) e que deveriam ser validados pelas pesquisas. A proposição de Tardif (2002) apresenta uma dimensão ampla ao centrar os estudos no sentido de identificar o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar, isto é, as diferentes modalidades das fontes de aquisição dos saberes que possam explicar a prática docente na sala de aula.

3.3 Delineando os conceitos ao estudo dos saberes docentes.

Estarei neste momento preocupado em construir um quadro teórico-metodológico a fim de extrair os principais fundamentos norteadores para enfocar o presente objeto de estudo, os

valores orientadores da prática pedagógica dos professores de karatê. Para isso, serão consideradas neste trabalho como referências de base as contribuições dos estudos de Gauthier et. al. (2006) e Tardif (2002).

Gauthier et. al. (2006) reúne da literatura um conjunto de pesquisas realizadas no contexto da sala de aula sobre os saberes dos professores que ficou conhecida na América do Norte como *Knowledge base*, base do conhecimento. O trabalho de Tardif (2002) apresenta resultados de pesquisas e reflexões teóricas no percurso de doze anos de estudos a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores das escolas primárias e secundárias. Estes trabalhos se inserem no contexto atual das pesquisas sobre o ensino orientadas pela epistemologia da prática, com o propósito de determinar o repertório de conhecimentos específicos da prática profissional docente.

Tardif (2002, p. 11-16) preconiza em sua abordagem que para tratar dos saberes docentes é preciso estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais dos professores, mas escapando-se dos perigos do “mentalismo” e do “sociologismo”. Se por um lado, o “mentalismo” procura reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Por outro, o “sociologismo” tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, ignora os contextos de trabalho dos professores e subordina aos determinantes sociais, na maioria das vezes exteriores à escola.

Por outro ângulo, para Gauthier et. al. (2006) a pesquisa sobre o repertório de conhecimentos pretende desviar-se de dois obstáculos fundamentais que a pedagogia sempre se deparou. Primeiro, o ofício sem saberes, a própria atividade docente que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes, são os saberes docentes não sistematizados. Segundo, os saberes sem ofício, oriundos das pesquisas das ciências da educação que não levam em consideração as condições concretas do trabalho docente.

No sentido de superar os obstáculos da separação entre a produção e a transmissão dos saberes, Gauthier et. al. (2006) apresentam uma terceira categoria denominada de ofício feito de saberes. Apoiados na concepção de ensino de Tardif (2002), eles entendem esta categoria como um trabalho que exige a mobilização de vários saberes e habilidades específicas para o exercício profissional. Porém, Gauthier et. al. (2006, p. 28) acrescentam que seja mais pertinente conceber

o ensino como uma espécie de reservatório de saberes no qual o professor se orienta para responder as exigências específicas da realidade concreta.

No intuito de analisar a maneira em que esses saberes são mobilizados e como eles se relacionam Tardif (2002) e Gauthier et. al. (2006) apresentam diferentes categorias de saberes necessários para o ensino. Enquanto que para Tardif (2002, p. 36) o saber docente é definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para Gauthier (2006) os saberes docentes constituem um reservatório de conhecimentos pelos quais os professores mobilizam para orientar a prática dividindo-se em: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

À primeira vista podemos verificar que há certa convergência em algumas categorias de saberes. Porém, há de se considerar uma breve análise para determinar em que medida os conceitos se diferenciam ou se complementam. Para isso, farei a apresentação das contribuições de Tardif (2002) e, em seguida, de Gauthier (2006).

a) O saber disciplinar:

O saber disciplinar corresponde aos saberes dos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (matemática, história, literatura, etc.).

b) O saber curricular:

Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Ele se concretiza sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

c) O saber das ciências da educação:

Tardif (2002, p. 36) define esta categoria de saberes como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino são os objetos de saber para as ciências humanas e da educação. Algumas delas não se limitam em produzir conhecimentos, mas pretendem também incorporá-los à prática docente para transformar-se em prática científica.

d) O saber experiencial:

O autor (2002, pp. 38-39) entende que esta categoria de saber refere-se aos saberes específicos que os próprios professores desenvolvem no exercício de suas funções, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes emergem da experiência e são por ela validados, eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Eles passam a servir de referência para julgar as situações de ensino e representam a competência profissional. Para Tardif (2002, p. 52) a objetividade dos saberes experienciais acontece por meio das relações com os pares no processo de partilha, isto é, pelo confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores. Para isso, esses saberes devem ser sistematizados para se tornar em um discurso da experiência e capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Como apresentado anteriormente, Gauthier (2006) apresentam diferentes categorias de saberes docentes que ora se complementam ora divergem dos conceitos de Tardif (2002), a saber.

a) O saber disciplinar

Gauthier et. al. (2006, p. 29) explica que o saber disciplinar corresponde aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. Assim, o professor se apropria desse conhecimento a fim de transformá-lo em conteúdo a ser transmitido. Os autores destacam ainda os diferentes significados que a expressão “conhecer o conteúdo” pode assumir no contexto da prática educativa (o conhecimento dos conceitos, os saberes da estrutura da disciplina, o conhecimento da história da disciplina, a ordem do surgimento dos conceitos, etc.).

b) O saber curricular

Os autores salientam as diversas transformações que as disciplinas sofrem para tornar um programa de ensino. Os saberes curriculares são produzidos por agentes externos à instituição escolar e é instituído pelo Estado recebendo a denominação de currículo oficial. Este por sua vez, é transformado pelas editoras com a produção de manuais, moldado pelos professores nas situações concretas de ensino. O conhecimento do programa de ensino constitui outro saber do reservatório de conhecimentos docente, isto é, ao conhecimento que o professor apreende do programa que lhe serve de guia para planejar e avaliar.

c) O saber das ciências da educação

Sob a ótica de Gauthier (2006) é ressaltado o conjunto de saberes oriundos da própria formação ou da prática em seu trabalho que informa o professor a respeito de vários elementos que compõe a escola (conselho de escola, sindicato, carga horária, etc.), ora desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. O saber profissional é específico e não está diretamente relacionado com a ação pedagógica.

d) O saber da tradição pedagógica

A esta categoria de saber docente, os autores referem-se à cristalização construída na representação dos professores pela maneira de saber dar aula que precede o próprio ofício docente. Toda uma pedagogia da ordem é propagada, entre as características podemos citar o ensino simultâneo e a ênfase na disciplina. O saber da tradição pedagógica exerce um papel muito forte no comportamento do professor que, ao invés de serem problematizados e criticados, serve de molde para guiar as ações educativas. O saber da tradição pedagógica será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Para Tardif (2002) a tradição pedagógica não é tratada como uma categoria do saber docente e sim como um campo de atividades tradicionais que desempenha um papel muito importante na educação, principalmente na educação familiar. Para ele, estas atividades são conceituadas como “atividades nas quais os atores agem em função daqueles tipos de ação baseados em tradições, costumes e maneiras de fazer procedentes do uso” (p. 167). Diferentemente de Gauthier, Tardif entende os saberes apreendidos pelos professores no período que precede a prática profissional como uma dimensão dos saberes experienciais. Para Tardif (2002), os saberes precedentes à experiência profissional são entendidos como uma fonte do saber ensinar pré-profissional que compreende as experiências familiares e escolares dos professores.

e) O saber experiencial:

De acordo com Gauthier et. al. (2006), estes saberes referem-se aos julgamentos privados que o professor faz baseado no aprendizado de suas próprias experiências em cada momento vivido. Ao longo do tempo, é elaborado a partir dessas experiências um repertório de truques, de modos de ensinar e de ser sob a forma de *habitus*, constantemente testados e validados pelo próprio indivíduo no cotidiano. Essas experiências assumem muitas vezes a forma de rotina para que o professor venha preocupar-se com outras questões do ensino. A principal limitação desse

saber é devido ao fato de basear-se em argumentos e pressupostos que não são objetivados cientificamente para serem discutidos e validados pelos pares da profissão, eles são mantidos em segredo.

e) O saber da ação pedagógica:

De acordo com os autores, o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores sistematizado, objetivado e testado através das pesquisas realizadas na realidade concreta. O julgamento dos professores e as razões válidas mobilizadas para justificar as ações educativas são problematizados, discutidos, comparados e avaliados a fim de estabelecer regras de ação para que outros professores possam conhecer e aplicar em situações e contextos de ensino semelhantes. No entendimento de Gauthier et. al. (2006) a legitimação dos saberes da ação pedagógica é o que menos tem se desenvolvido no conjunto dos saberes do professor.

Para adotar uma postura que se aproxima da idéia de profissionalizar o ensino é necessário um olhar crítico e reflexivo dos professores sobre a própria prática. Desse modo, o sentido de basear a prática educativa nos saberes da ação pedagógica tem a finalidade de construir e identificar um corpo de conhecimentos que lhes são peculiares. É preciso superar o constante recomeço do ensino, pois quando um professor deixa de exercer o seu ofício o repertório de conhecimentos construídos ao longo da sua carreira se perde (GAUTHIER, 2006).

3.4 Possíveis mediações para a prática pedagógica do karatê.

Estudar a prática de ensino dos professores de karatê na perspectiva da epistemologia da prática profissional permite conceber que os mestres de karatê produzem/mobilizam saberes pedagógicos, mesmo que de forma difusa e, de cuja orientação, sustentados pelos valores da tradição e do esporte.

Antes de tudo, para ser professor de karatê é preciso, no mínimo, ter um repertório de conhecimentos sobre o karatê. A afirmativa de que o professor precisa dominar uma gama de conteúdos para ensinar parece ser óbvia. Porém, se levar a uma reflexão sobre a natureza dos saberes pedagógicos que os professores mobilizam para ensinar chegaremos a uma série de questionamentos. Entre eles podemos destacar: É suficiente que o mestre de karatê domine as habilidades técnicas para saber ensinar? Afinal, que tipo de saberes sobre o karatê é necessário dominar para saber ensinar? Quais são as implicações na prática pedagógica do professor quando os saberes mobilizados para ensinar são estritamente reduzidos às habilidades técnicas? Os

saberes dos mestres de karatê estão implicados com que tipo de formação? Em que medida o estudo sobre os saberes dos mestres de karatê pode contribuir para a reflexão crítica e a transformação da prática pedagógica?

O estudo sobre os saberes docentes orientado na perspectiva da epistemologia da prática docente deve considerar também o sentido formativo do conhecimento transmitido pelos professores no cotidiano. O devir e o agir pedagógico são elementos educativos que estão imbricados com uma práxis educativa.

A busca pela superação do modelo tradicional do ensino do karatê está centrada na tentativa de construir um discurso da prática pedagógica que operacionalize um conjunto de saberes docentes que estejam comprometidos com a transformação da produção de relações sociais excludentes, discriminatórias e injustas.

a) Os saberes disciplinares

De acordo com Tardif (2002) e Gauthier et. al. (2006), os saberes disciplinares dizem respeito àqueles produzidos pelos pesquisadores. Para estes autores, os professores não produzem os saberes disciplinares, mas apropriam-se do conhecimento científico para ensinar. Estes saberes referem-se ao domínio que o mestre tem da matéria a ser ensinada.

Ao considerar a natureza do fenômeno educativo do karatê, podemos perceber uma possibilidade de relacionarmos às diferentes disciplinas científicas que pretende compreender tal processo. Acredito que as disciplinas oriundas das ciências humanas teriam muito a contribuir neste sentido, porque se trata de um fenômeno que envolve uma teia de elementos da complexidade humana onde o paradigma das ciências naturais não permite compreender.

Ora, como o saber disciplinar se refere ao domínio da matéria a ser ensinada, não se pode ignorar o fato de que os mestres de karatê conhecem um fragmento da cultura docente sobre os conteúdos que vem ensinando ao longo dos tempos. Mesmo sabendo que grande parte dos mestres não tem a formação acadêmico-pedagógica, isto não impede que exista um saber disciplinar na prática de ensino. O contrário estaria negando todo o conhecimento que os mestres apreendem do karatê para ensiná-lo.

O tipo de representação apreendida pelos mestres sobre os conteúdos de ensino do karatê está relacionado com uma perspectiva pedagógica. Contudo, estarão implicados elementos educativos reforçadores de um tipo de formação ajustada no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, acredito que o estudo sobre os saberes disciplinares dos mestres deveriam estar relacionados com a reflexão crítica do sentido formativo implícito na prática educativa e baseados nos fundamentos explicativos para tal.

Como o processo de profissionalização do ensino não é linear devido às questões de disputas de poder, poderíamos considerar que a prática pedagógica do karatê também reflete este fenômeno com dimensões ambivalentes. Por um lado, ao assumir uma postura profissionalizante do ensino do karatê é definida uma posição política no sentido do reconhecimento social dos saberes docentes construídos na sua singularidade. Por outro, é importante reconhecer que as tradições têm a função de integrar e preservar a própria identidade dos grupos sociais. Segundo a característica complexa que o presente objeto de estudo assume, verifica-se que a transformação do ensino do karatê exige a superação dos obstáculos psicossociais da tradição e do esporte, como a preservação inflexível da autoridade do mestre.

Ao analisar sobre a natureza dos saberes disciplinares apreendida pelos mestres de karatê é preciso afirmar que eles podem assumir diferentes significados. Assim, podemos sistematizar didaticamente o estudo sobre os saberes disciplinares dos professores de karatê segundo as características tipológicas conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

O estudo sobre os saberes disciplinares dos mestres de karatê nos leva a desenvolver os seguintes questionamentos: qual a natureza dos saberes disciplinares dos professores de karatê? De que maneira os conteúdos de ensino são mobilizados pelos mestres? Em que medida os fundamentos explicativos do saber disciplinar dos mestres é passível de aceitação às críticas e assumidas para a superação? Quais são as resistências contextuais às transformações da prática?

A questão que interessa neste momento é a necessidade de compreender a natureza dos saberes disciplinares que os mestres de karatê articulam/mobilizam para ensinar, e ainda, verificar os limites e possibilidades de transformação no sentido de colaborar para a construção de uma prática pedagógica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica.

b) Os saberes curriculares

Como dito anteriormente, este tipo de saber docente refere-se ao conhecimento que o professor apreende acerca do programa de ensino. É a partir dele que o professor se orienta para definir os objetivos de ensino, os métodos, os conteúdos, a seleção dos materiais e a avaliação.

Em outras palavras, o saber curricular é aquele saber necessário que o professor se utiliza para planejar.

Ao relacionar as limitações de estudar os saberes curriculares dos mestres de karatê é preciso considerar o seu contexto específico. Pois, a prática pedagógica não apresenta o mesmo grau de estruturação e sistematização do saber elaborado escolar. Com isso, por se tratar de uma prática social delimitada fora do contexto escolar permite uma fraca relação, se é que há, com os programas de ensino prescrito pelos agentes do governo, o currículo oficial.

Sob outro aspecto, não podemos deixar de considerar a existência de uma profusão de informações sobre o ensino do karatê por meio de manuais práticos. De certa maneira, apesar destes materiais didáticos serem produzidos de maneira difusa, por meio de revistas de artes marciais, livros, cd's, vídeos, etc., não poderíamos deixar de considerá-los como fontes do saber curricular em potencial ao manuseio dos mestres de karatê. A partir destas fontes poderíamos formular o seguinte questionamento: em que medida estes manuais práticos do karatê poderiam contribuir para a sistematização de programas de ensino?

Ora, ao levar em consideração o conhecimento produzido destes manuais práticos como uma possibilidade de estudo dos saberes curriculares, não seria prudente deixar de mencionar a necessidade de compreender a maneira que os mestres mobilizariam e operacionalizariam estas fontes de saberes no ensino.

O estudo sobre os saberes curriculares dos mestres de karatê pode assumir também um outro enfoque. O currículo está situado também numa dinâmica da prática vivida e protagonizada pelos sujeitos (mestres e alunos) por meio da interação no cotidiano no dojô. Na prática pedagógica são produzidos pelos mestres discursos e ações educativas que assume um papel político-pedagógico na formação de sujeitos sociais. Neste sentido, o trabalho investigativo destas práticas curriculares deve ser engajado em conjunto com os atores sociais e comprometido no sentido de compreendê-la e buscar alternativas para a transformação da realidade.

Interessado em compreender parte desta dimensão dos saberes curriculares dos mestres de karatê, é precípua levantar as seguintes questões: que natureza assume o saber curricular praticado pelos mestres de karatê? Como estas práticas curriculares estão estruturadas e como elas se desenvolvem? Em que medida estes saberes são passíveis de transformação?

c) Os saberes da tradição pedagógica

Em relação a revisão de literatura elaborada desta categoria do saber docente, à luz das idéias de Gauthier (2006) e Tardif (2002), foi apresentada algumas divergências conceituais entre os autores. Em essência, ambos apresentam o entendimento de que há saberes docentes apreendidos pelos professores nos períodos que antecede e sucede a prática profissional.

Grosso modo, Gauthier (2006) denomina de saber da tradição pedagógica aqueles saberes cuja fonte situa-se antes mesmo prática do ofício e aos saberes experienciais refere-se aqueles oriundos do exercício da prática profissional. Por outro lado, Tardif (2002) não faz uma distinção da nomenclatura destes momentos distintos do saber docente, por entender que ambos constituem como parte integrante dos saberes experienciais.

O elemento fundamental que pode ser percebido na revisão anterior é que esta categoria de saber docente se caracteriza pela repetição ou cristalização de uma maneira de ensinar, estruturar e organizar as aulas, e se perdura ao longo dos tempos. Dessa forma, temos que esta fonte do saber docente apresenta as funções de garantir a continuidade das práticas educativas e ainda serve de guia para orientar as decisões do professor. Ela está impregnada no comportamento do professor e constituída na própria prática docente.

O problema é que as práticas educativas orientadas por esta fonte de saber muitas vezes não se ajustam segundo as circunstâncias e situações de ensino específicas. O guia de ensino é padronizado para qualquer situação pedagógica não importando as particularidades de cada contexto.

Dessa forma, são de fundamental importância a descrição e problematização das práticas educativas cristalizadas que compõe os saberes da tradição pedagógica para que haja uma reflexão crítica e transformação da prática docente.

Ao refletir sobre as possibilidades de estudar esta categoria dos saberes docentes da prática pedagógica dos mestres de karatê percebe-se uma forte evidência de resistências às possíveis transformações da prática. O significado da manutenção da tradição japonesa incorporada às práticas educativas está ainda muito arraigado no discurso dos mestres como um elemento que marca a própria identidade. A prática pedagógica do karatê apresenta uma característica peculiar por legitimar-se socialmente nas cortinas de uma tradição oriental sustentada até os dias atuais.

Um exemplo marcante deste aspecto trata-se da representação tradicional da autoridade centrada na figura do mestre. Ela condiciona a predominância de uma relação verticalizada entre

professor e aluno durante a prática pedagógica. Esta questão é central neste trabalho investigativo por tornar-se como obstáculo para práticas mais significativas no ensino, identificada no estudo de Lopes (2002).

O estudo dos saberes da tradição pedagógica dos mestres de karatê leva-nos a questionar as seguintes questões: em que medida os valores, crenças e atitudes formativos presentes nos saberes da tradição pedagógica dos mestres de karatê são passíveis de transformação? Em que medida poderia ser agregada à prática pedagógica valores mais humanistas como referência para orientar as decisões educativas?

d) Os saberes da experiência

Como apresentado anteriormente, os saberes experienciais se caracterizam pela produção de um repertório de maneiras de ensinar do saber ser e fazer pedagógico (truques, macetes) que se consolidam na forma de *habitus* e de habilidades. Eles são colocados à prova e validados pelo professor em diferentes experiências e situações de ensino vividas no cotidiano.

É consenso na literatura revisada que os saberes da experiência precisam ser discutidos e analisados sistematicamente com os sujeitos interessados com a temática envolvida. Nesta perspectiva, a partilha dos saberes experienciais, a reflexão e a colaboração são valores fundamentais para se construir práticas discursivas e formativas próprias de uma pedagogia do karatê. Gauthier (2006) denominou anteriormente esta tarefa de saberes da ação pedagógica.

Para estabelecer as possibilidades de construir uma ponte entre o estudo dos saberes da experiência com a prática pedagógica do karatê, precisa-se inicialmente, reconhecer a legitimidade social deste ofício docente inserido no contexto específico desta prática sócio-cultural¹⁷.

Empiricamente, pode-se verificar que a faixa de graduação é uma das referências utilizadas para legitimar o grau de competência profissional dos mestres de karatê, seja para respaldar-se no local de trabalho que se encontra ou na divulgação dos cursos de aperfeiçoamento.

A experiência tem mostrado que nem sempre um bom lutador de karatê necessariamente será um bom professor. No entanto, isso não significa dizer que os mestres de karatê não saibam ensinar, caso contrário, não seria possível refletir sobre esta prática no momento. Neste aspecto,

¹⁷ Esta temática foi apresentada com maior grau de detalhamento no capítulo 2.

pode-se perceber o importante papel da tradição pedagógica do karatê. Ela assume determinadas características que se reproduzem ao longo dos tempos passando de geração em geração e garante uma legitimidade social do saber ensinar aos mestres de karatê. Para ser professor de karatê não basta ser um bom lutador, pois a prática de ensino exige a apropriação e mobilização de determinados saberes especificamente relacionados à tarefa educativa.

Ao comparar o ensino de diferentes professores de karatê a partir das minhas experiências vividas enquanto aluno, pude verificar que havia diferenças na forma de ensinar. Enquanto alguns se preocupavam em tornar as aulas mais lúdicas para ensinar os conteúdos, outros se preocupavam com a ênfase do ensino estrito dos gestos técnicos pela repetição exaustiva.

Os dados empíricos supracitados de minha experiência evidenciam que cada professor detém um reservatório de saberes para ensinar o karatê de maneira diferente. Nesta esteira, poderíamos afirmar que existe uma cultura docente do karatê em ação que sobrevive em diferentes modelos de representações dos atores sociais, construídas e transmitidas de geração em geração.

As diferenças da prática de ensino entre os mestres de karatê evidenciam a existência de determinadas situações em que o guia pedagógico tradicional mobilizado para ensinar não é suficiente para atender as necessidades da prática. Neste ínterim, poderíamos levantar a hipótese de que o modelo tradicional de ensino do karatê não é inteiramente reproduzido, mas interpretado, moldado e construído pelos mestres na prática cotidiana por meio das diferentes experiências. Caberia ainda a necessidade de compreender em que medida este modelo pedagógico impede a transformação da prática de ensino no sentido de um ensino mais humanista e inovador.

3.5 Considerações sobre os saberes experienciais e o ensino do karatê

A procedência do saber ensinar tem sido relegada ao segundo plano pelo senso comum por motivos de preconceitos. Todavia, o ofício de professor estaria relacionado às aptidões inatas (vocação), ao bom senso e às experiências.

A mobilização do saber ensinar é oriunda do reservatório de saberes que os professores se apropriam nas experiências vividas para julgar e tomar decisões educativas. Porém, o problema é que estas práticas não têm sido orientadas por saberes sistematizados por meio de pesquisas,

tampouco discutidos e refletidos sobre a sua validade social, isto é, pelos saberes da ação pedagógica.

A ênfase ao estudo nos saberes docentes ganha relevo ao se questionar sobre o tipo de relação que os professores estabelecem com o saberes na prática. Os professores seriam concebidos apenas como técnicos e aplicadores dos saberes disciplinares e curriculares produzidos por uma classe acadêmica iluminada? Ou os professores seriam sujeitos do conhecimento capazes de expressar sistemática e reflexivamente sobre o que, como e para que ensinar. O conceito de pedagogia até o momento empreendido procura superar dois excessos: primeiro, a visão redutora do cientificismo que desconsidera a construção dos saberes experienciais na prática cotidiana; segundo, a idéia de que o aprender a ensinar se sustenta exclusivamente na experiência.

Não se trata de uma pedagogia que desconsidera os saberes dos professores para apresentar a “verdadeira” tecnologia do ensino. E ainda, que constitui um conjunto de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação que se deve aplicá-los na prática de ensino. A perspectiva de pedagogia assumida neste trabalho procura mediar e integrar os conhecimentos produzidos pela reflexão no contexto da prática docente.

A dimensão ética desta relação coloca os saberes de ambos em equidade. O ponto de vista do pesquisador procura refletir com os professores sobre as conseqüências de determinadas ações observadas em contexto no dojô. O conjunto das reflexões será organizado sistematicamente no sentido contribuir para superar as ações puramente baseadas na tentativa do acerto e erro. Em consonância com as idéias de Gauthier (2006, p. 393) sobre este aspecto, ele afirma que “a pedagogia deve refletir sobre si mesma, deve tornar-se um lugar de troca entre aqueles que se interessa por ela”.

É importante ressaltar ainda que a construção de um reservatório de saberes da ação pedagógica não se trata de uma relação aplicacionista da racionalidade técnica. Os professores não adotam medidas prontas para solucionar os problemas do cotidiano, mas precisam ajustá-las às situações de ensino que são singulares, complexas e instáveis com os quais se deparam. A construção de um repertório de conhecimentos é um reflexo ao mesmo tempo dos saberes sobre a prática e dos saberes dos práticos (GAUTHIER, 2006).

No cotidiano do ensino do karatê cada dia é um dia diferente, pois não é possível prever totalmente sob que condições os alunos estarão dispostos no momento das aulas para aprender.

Apesar disso, me parece que estes professores mobilizam um modelo representativo padronizado, utilizando muitas vezes as mesmas estratégias para ensinar um determinado conteúdo sob condições diversas. Não são raros os professores que adotam a imitação da forma dos gestos técnicos e a exigência rigorosa do desempenho para o ensino de adultos e crianças indistintamente.

Neste paradigma de estudo sobre os saberes docentes as ações concretas dos professores durante as aulas não são oriundas da pesquisa científica (TARDIF, 2002). Elas estão voltadas para fins práticos e não teóricos, cujas decisões tomadas são de caráter emergencial, complexo e exige do professor uma justificativa racional e reflexiva. O saber docente está implicado na ação prática situado no contexto específico que está inserido, cujo lócus está longe de ser espaço de simples aplicação do conhecimento científico.

O contexto das questões específicas da prática de ensino dos professores de karatê é um aspecto imprescindível deste trabalho investigativo. O enfoque dos saberes docentes neste estudo pretende estar articulado com a epistemologia da prática, onde as experiências e as vivências cotidianas da tarefa educativa agregam um papel relevante e, ao mesmo tempo, uma posição privilegiada da práxis pedagógica para a reflexão e transformação do ensino. Fundamentando-se em relação a este aspecto, Therrien (2001, p. 8) afirma que:

O ensino é uma 'situação situada', ou seja, uma atividade complexa cujo objetivo é a adaptação a uma situação. Consequentemente, não se pode descrever, analisar, compreender esta atividade sem descrever, analisar e compreender a situação. Portanto, é conveniente considerar simultaneamente os limites da situação de ensino e as características dessa atividade profissional, tendo em vista a análise do saber-ensinar.

Para descrever e interpretar o ensino situado às condições concretas da realidade do trabalho docente é preciso considerar (1) as tarefas que realizam em (2) função das condições, condicionantes e recursos que determinam a prática educativa (3) e dos objetivos particulares circunscritos na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p. 115).

O agir educativo requer uma razão prática que precisa operacionalizar, ao mesmo tempo, diversas técnicas de argumentação para entrar em interação com o outro no intuito de transformá-lo. O julgamento pedagógico ocorre em caráter de urgência dado ao contexto das situações de ensino e pressupõe um discurso explicativo que justifique as decisões. Segundo Tardif (2002, p. 66) o professor toma como referência vários juízos práticos para estruturar e orientar a sua atividade profissional como: valores, normas, tradições e experiências vividas.

Para concluir, tem-se que a reflexão sobre o tipo de razão prática mobilizada pelos professores situados no contexto das interações com os alunos nos permite perceber no conjunto das ações no dojô uma direção pedagógica. As escolhas dos professores por determinados procedimentos e estratégias com o intuito de atingir certos objetivos, pressupõe uma perspectiva pedagógica, segundo Tardif (2002, p. 119) “assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão”.

A preocupação com o ensino do karatê desenvolve-se no sentido de compreender sobre o tipo de cidadão que se pretende transformar no contexto da prática pedagógica dos professores, ou seja, os valores que permeiam o ensino.

Os valores educativos mobilizados pelos professores para ensinar orienta a construção de um determinado sentido/significado da prática do karatê. Todavia, os movimentos de soco, chute, as defesas e a luta não se resumem às ações mecânicas explicados pela fisiologia e biologia.

O saber ensinar e o aprender karatê não se limita a esta dimensão da prática, pois requer constantemente razões ou motivos que dê sentido ao ato pedagógico no processo interativo dos sujeitos na construção do saber. Enfim, a prática pedagógica do karatê solicita uma reflexão cotidiana sobre as seguintes questões: o que ensinar do karatê? Ensinar karatê para que? Ensiná-lo para quem? Como ensinar?

CAPÍTULO 4

O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO PARA ABORDAR OS SABERES DOCENTES DOS MESTRES DE KARATÊ

Tendo em vista as características da problemática apresentada anteriormente em torno dos saberes docentes mobilizados pelos mestres de karatê na prática pedagógica, adotei como ferramenta investigativa os pressupostos do método da pesquisa-ação para orientar este trabalho.

Entre as principais características do método da pesquisa-ação Thiollent (1988, p. 18) nos ensina ainda que uma das especificidades consiste no relacionamento de dois objetivos:

- a) **Objetivo prático:** contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação (...);
- b) **Objetivo de conhecimento:** obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar o nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.)

Este estudo foi orientado para atingir os seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivos gerais:

- a) Identificar e classificar as características dos saberes mobilizados pelos mestres em torno das problematizações sobre a prática pedagógica;
- b) Identificar a maneira que os professores articulam/mobilizam os saberes para responder as situações de ensino apresentados na prática pedagógica;

Objetivos específicos:

- a) A partir das problematizações sobre o ensino, busquei identificar os argumentos utilizados pelos professores para justificar a própria prática.
- a) Descrever e analisar as situações de ensino a partir das problemáticas discutidas;
- b) Avaliar as possibilidades de ação ou transformação da perspectiva pedagógica dos mestres de karatê.

A reflexão dos mestres de karatê sobre e na prática educativa é o ponto de partida principal para o desenvolvimento do estudo sobre os saberes docentes. A reflexão sobre os

saberes pedagógicos é necessária quando relacionada aos problemas práticos em que os mestres e tutor em colaboração estão envolvidos.

Para estudar os saberes docentes dos mestres de karatê foi adotado a estratégia da indagação no sentido propiciar o estímulo da reflexão da prática educativa. Segundo Garcia (1995, p. 64), esta forma de trabalho reflexivo

[...] está relacionada com o conceito de investigação-ação e que permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar. Neste sentido, a indagação introduz um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento que as outras formas de reflexão não contemplam (p.64).

A idéia da divisão do trabalho em fases que fossem complementares umas às outras tem o sentido de facilitar o processo de sistematização e estruturação dos saberes dos mestres. Assim, a interpretação e organização das próprias experiências precisam associar-se de um contexto que propicie a co-responsabilidade e o desenvolvimento da autonomia docente.

A organização das fases deste estudo constituiu-se das seguintes estruturas:

- 1) Contextualizando a prática pedagógica do karatê e mobilizando o interesse para estudá-la;
- 2) Relato sistemático e reflexão sobre a própria prática;
- 3) Estudo das limitações e possibilidades pedagógicas para a construção de uma nova prática;

Neste trabalho serão levadas em consideração as fontes de dados constituídas pelos depoimentos dos mestres (as explicações, os sentidos, os valores, as representações, os interesses, as resistências e as superações) registrados e gravados nas reuniões e seminários; os relatórios sobre as experiências da prática pedagógica; registros de reflexões feitas durante todo o processo de pesquisa e os relatórios das observações *in loco* das aulas dos mestres feitas pelo pesquisador.

A fase do estudo denominada de contextualização da prática pedagógica dos professores abrangeu dois sentidos. O esforço inicial foi de situar os mestres de karatê no debate sobre a prática pedagógica. A problematização dos elementos que compõe a prática pedagógica (conteúdos, métodos, pressuposto de aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação) será tratada como ferramental estratégico para a reflexão pedagógica por meio da síntese sobre um estudo que realizei sobre a concepção de ensino dos mestres de karatê da Grande Vitória (Lopes, 2002).

O segundo sentido considerado nesta fase foi a descrição do contexto onde estão inseridos os fundamentos que emulam a produção dos saberes da experiência pedagógica dos mestres de karatê. O desenvolvimento desta fase esteve orientado para permitir um maior aprofundamento no estudo dos saberes dos mestres de karatê ao mergulhar no cotidiano das academias. A descrição e análise destes saberes são fundamentais para tecer elementos que permita vislumbrar concretamente as possibilidades e limitações de uma prática pedagógica mais progressista. A partir do processo de reflexão das problematizações sobre a prática pedagógica dos mestres de karatê suscitadas na primeira etapa, foram levantados os principais problemas práticos que orientaram o processo interpretativo e analítico dos saberes docentes. O desenvolvimento desta fase buscou construir em conjunto com os professores a descrição, reflexões e ações dos mestres produzidas a partir da própria prática de ensino. Neste estudo, a tarefa de investigar a produção dos saberes da ação pedagógica dos mestres de karatê foi orientada em função de três elementos fundamentais:

- 1º a descrição das tarefas realizadas;
- 2º os objetivos particulares;
- 3º as condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem o trabalho diário dos professores.

A construção de elementos para estimular a reflexão dos professores sobre a prática é essencial para uma participação ativa de ambos no processo. Assim, o acompanhamento dos professores neste trabalho estará orientado na perspectiva do *practium reflexivo* concebido por Shön (1995, p. 90) que para isso precisa levar em consideração quatro fases: a) a descrição dos professores sobre o que fazem na prática; b) o registro da observação do comportamento do professor; c) a reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos; d) a confrontação dos dados observáveis com as idéias professadas.

A terceira fase desta pesquisa constituiu-se de um trabalho de estruturação de alternativas para a transformação pedagógica. É preciso lembrar que o processo de construção de alternativas e indicações para superar os problemas da prática não aconteceu em um momento específico deste trabalho. Elas foram sendo construídas ao longo dos encontros por meio das respostas que os professores apresentavam para os problemas levantados e, sobretudo, com as constatações oriundas das experiências. Estes elementos serão fundamentais para a construção coletiva de um

projeto pedagógico que reflita os valores orientadores dos mestres o mais próximo possível de uma ação pedagógica e realidade concreta.

4.1 Estudo exploratório

O estudo preliminar iniciou-se com o mapeamento de mestres de karatê em diferentes academias da Grande Vitória (ES) interessados em refletir e transformar a prática pedagógica. A partir daí, eram analisadas as condições potenciais de cada indivíduo no sentido de formar um grupo para desenvolver este trabalho de pesquisa.

As reuniões e seminários aconteceram nas dependências das academias dos próprios professores. É importante esclarecer que esta decisão foi assumida por mim devido as limitações de disponibilidade dos mestres para realizarem os encontros em um local mais neutro. Foi colocado como condição mínima para a realização dos encontros um espaço que não pudesse haver interferências durante o trabalho reflexivo. Neste sentido, houve ainda a preocupação de construir um calendário com os professores para definir os dias e horários das reuniões a fim de minimizar as indeterminações no desenvolvimento do trabalho.

As primeiras abordagens aos professores de karatê aconteceram nas academias dos mesmos, precedido de um combinado prévio pelo telefone para tal. Neste período estive preocupado em explicá-los sucintamente sobre o assunto de que trata a pesquisa, a reflexão sobre a pedagogia do karatê e a transformação da prática, e de verificar o interesse dos professores para participar do trabalho. Depois de visitar as academias de sete professores, percebi que a maioria teve uma receptividade considerada como positiva ressaltando a importância de estudar sobre este assunto, com exceção de um professor que demonstrou pouco interesse. Pude perceber que dos cinco professores que tinham maior tempo de experiência com a prática de ensino quatro apresentaram algumas resistências. Entre os principais fatores podemos citar: as frustrações de tentativas anteriores para reunir os professores, os compromissos familiares, a excessiva carga de trabalho e os planos de melhoria na carreira profissional em outras ocupações.

Depois da visita preliminar às academias, os mestres eram convidados a participarem de uma reunião no sentido de esclarecer as principais idéias e precondições para desenvolver este trabalho de pesquisa. Estas reuniões eram desenvolvidas acompanhando o seguinte roteiro: a) apresentação; b) lançamento das principais idéias da pesquisa (utilizei o texto do meu projeto de

dissertação); c) retirando as dúvidas inerentes ao texto e ao assunto a ser tratado na pesquisa; d) relato do professor sobre as suas expectativas e do interesse em participar.¹⁸

As dificuldades começaram a aparecer com o surgimento de impasses no sentido de encontrar um lugar e horário que não apresentassem conflitos entre as disponibilidades dos professores. As primeiras tentativas foram registradas com a presença de apenas um professor diferente nas duas reuniões marcadas, dos sete que haviam sido convidados. De acordo com o relato dos mestres, as ausências predominaram devido às chamadas imprevistas ao trabalho de outras ocupações profissionais, à distância para reuni-los no local estipulado (salas de aula do CEFD-UFES) e por questão de desinteresse para outros que nem se quer procuraram justificar as ausências.

Diante deste quadro, foi necessário desconsiderar a participação de quatro professores, todos eles com uma considerável experiência de prática de ensino do karatê (mínimo de 15 anos) e respeitável nível de graduação (acima do 4º Dan). Nestas circunstâncias, voltei às academias em busca de outros professores que estivessem interessados pelo trabalho. Este esforço valeu o interesse pelo trabalho de outros dois professores.

Face a este problema, dado que já havia feito reuniões com alguns professores, tomei a decisão de continuar realizando-as de maneira individualizada procurando atender o melhor possível às condições de tempo e espaço de cada professor.

A análise das reuniões preliminares realizadas com os professores pode evidenciar os limites e as possibilidades para a formação de um grupo interessado com a temática a ser desenvolvida. Para isso, foram tomados como referência os comentários, os argumentos e as explicações dos professores diante das problematizações da prática de ensino do karatê.

Os principais fatores que limitavam a formação de um grupo de professores estavam relacionados ao nível dos determinantes externos e internos. Os determinantes externos se repetiam, mesmo procurando adequar às condições que cada professor se encontrava. Eles estavam relacionados, principalmente, à distância entre as academias e as constantes situações contingenciais dos horários a serem disponibilizados pelos professores, por exercerem outras ocupações profissionais.

Os determinantes internos estavam relacionados à presença das restrições no discurso dos professores no sentido de assumir a necessidade de transformação da prática pedagógica. Os

¹⁸ Para isso foi utilizado como referência o texto introdutório da dissertação.

professores até observavam certas limitações da tendência tradicional, por exemplo, a falta de motivação dos alunos nos momentos da aula onde a repetição exaustiva dos movimentos predominava (o kihon e as katas). Porém, havia um conformismo e até resistências para transformar estas práticas porque aquele momento da aula era entendido como um elemento fundamental do karatê.

Havia uma expectativa inicial desses professores por este estudo no sentido de acrescentar e ampliar o repertório de conhecimentos de técnicas corporais para incorporar e aplicar nas aulas. Nestes termos, foi citada a necessidade de aprimorar os métodos de respiração, ensino da postura, método de concentração etc. O esforço inicial que percebi ser necessário superar era o de levar aos professores o entendimento da dimensão pedagógica do ensino do karatê.

As fortes resistências e a falta de perspectiva de transformação da prática de ensino foram claramente percebidas. Os professores tendiam em rebater as críticas aos elementos sustentadores da tendência tradicional. Para isso, os argumentos e as análises estavam sustentados pelos fatores impeditivos às mudanças que a estrutura organizacional impõe às práticas, à forte expressão do sentido competitivo e da tradição e às próprias experiências com a prática de ensino. Dadas estas condições, os professores não vislumbravam possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica muito diferente daquela que já estavam acostumados a fazer.

Ao levantar questões no sentido de perceber em que medida seria possível estimular os alunos para a autodescoberta, ao invés da aprendizagem orientada pela imitação e repetição ordenada dos movimentos, foi apresentado o seguinte argumento:

Eu poderia ensinar os meus alunos dessa forma também. Só que quando chegar o exame de faixa vai ser cobrado dele o movimento correto. Se ele quiser ser aprovado vai ter de demonstrar o 'exato'. E até porque, quem vai avaliar o meu aluno não sou eu. Aí vem um outro professor que poderá dizer 'esse cara não sabe karatê não'. Então quer dizer, vai ser reprovado o aluno que não fizer o correto. E o que vai acontecer? O aluno vai ficar mau comigo e vai parar de fazer o karatê¹⁹. (CL)

Foi marcante o relato de um professor quando apresenta a própria visão de mundo reforçadora de um ensino tradicional diante das problematizações a cerca do ensino do karatê. Ao tecer uma série de considerações no sentido da formação do aluno para a autonomia e a necessidade de ampliar o repertório de movimentos o professor entendeu da seguinte maneira:

¹⁹ Em respeito ao contrato ético estabelecido com os mestres de preservar a imagem dos sujeitos neste estudo, os nomes descritos neste relato são apenas fictícios.

Como eu te falei. Isto é possível sim. Porém só no shiai kumitê. Nas katas não. A kata é padronizada. Se fizer isto aí vai mudar de estilo de karatê. É karatê, porém com outro estilo de karatê. Existem aí vários estilos de karatê. Funakoshi fez isto no karatê revolucionando. Levou o karatê para as universidades e escolas no Japão que levou a mudança do tipo de luta. Antigamente o karatê era mais parado. Só que quando um cara faz uma coisa e está dando certo todo mundo copia. Hoje nós estamos na era dos clones. (JM)

Em outra circunstância, quando foi indagado sobre a possibilidade de encontrar diferentes vias metodológicas para o ensino do karatê diferente da proposição hegemônica da demonstração e explicação oral, obteve-se a seguinte resposta:

Sem a demonstração fica difícil. As apresentações são necessárias para as pessoas se interessarem [...] A gente precisa demonstrar para desenvolver o nosso trabalho. Para o karatê você tem que mostrar que o que você está ensinando funciona. Senão, os alunos não irão se interessar nunca pelo que você está ensinando. (JM)

Foi alarmante o discurso de um mestre quando o seu ponto de vista reforçou os valores da hierarquia e da disciplina na prática pedagógica. Após apresentá-lo uma analogia entre o militarismo e a tradição no ensino do karatê, situando-os como fatores impeditivos para a transformação, o mestre argumentou assim:

Daí é que vem a resposta para aquela pergunta que você fez lá atrás: por que os professores ensinam da mesma forma? Por que o ensino não muda? É por causa da hierarquia. Eu vou morrer e vai continuar os meus dependentes e ela nunca vai mudar. Eles irão aprender essa hierarquia militar igual nós estamos aprendendo [...] Todos que virão depois de nós vão aprender esta mesma hierarquia. Porque é a forma mais correta que eles encontraram para ensinar. O karatê teria por obrigação de seguir esta mesma forma. Esta é a melhor forma que ele encontrou para formar um cidadão... Você não consegue formar um cidadão se não tiver a hierarquia. Ela obriga você respeitar o seu subordinado. Primeiro você precisa aprender a respeitar. Se você pegar uma pessoa na rua que não é acostumado a respeitar ninguém e quando você traz ele para o karatê é para dar oportunidade à ele para formar-se cidadão. Como você irá torná-lo um cidadão se não colocar a disciplina e a hierarquia para ele? Em primeiro lugar estão estes princípios [...] trazer um atleta para formar cidadão sem a hierarquia você não consegue. Primeiro agente precisa educar e disciplinar para formar o cidadão, mesmo sendo no militarismo, para depois torná-lo atleta competidor. (CL)

A partir deste contexto, passei a entender que o problema da transformação da prática de ensino para um sentido mais progressista não estava no centro das preocupações destes professores.

Os principais fatores que estiveram mais presentes no discurso dos mestres que evidenciaram a não aceitação de transformação da prática eram o da identidade e do esporte. O sentido de transformar a prática soava aos mestres uma idéia de que o estilo de karatê ao qual está vinculado há anos perderia a sua identidade.

4.2 A escolha do grupo de mestres de karatê

O estudo preliminar foi fundamental para a formação de um grupo. Neste momento enfoquei o grau de interesse dos professores, as condições potenciais de participação (intrínsecas e extrínsecas) e de afinidade entre os indivíduos.

No estudo exploratório tive a oportunidade de conhecer uma Associação de karatê que apresentava um contexto singular e se diferenciava das outras academias que havia visitado até o momento.

A Associação Militar de Karatê é uma organização esportiva instituída e estruturada com base em seu próprio estatuto. Ela é reconhecida e filiada à Federação Espírito-santense de Karatê (FEK) que, por sua vez, está vinculada à Confederação Brasileira de Karatê (CBK), ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e ao Comitê Olímpico Internacional (COI). A sede está situada no município de Vila Velha e é administrada pelo mestre fundador atualmente registrado e reconhecido com o nível de 4º Dan.

Existem ainda duas filiais da Associação Militar de Karatê que tem funcionado em dois bairros distintos no município de Serra. A orientação e tutela do mestre responsável pela Associação aos outros dois mestres que, por serem professores faixas preta primeiro grau, tem permitido a funcionabilidade destas filiais²⁰.

Nesta Associação foi percebido um conjunto de elementos que tornava um ambiente propício para desenvolver este trabalho de pesquisa. À primeira vista, a característica marcante deste grupo é que os limitadores para desenvolver a pesquisa circunscreviam mais ao nível dos condicionantes externos do que internos. Entre os fatores positivos que tornava um campo de estudo propício podemos citar:

- A presença de um trabalho colaborativo, cooperativo e de ajuda mútua entre os professores da Associação. Para isso, pode-se citar a manutenção de intercâmbios entre professores e alunos pelo menos uma vez por mês a fim de propiciar a troca de experiências. Os professores fazem também reuniões para discutir assuntos relacionados à Associação (organização de torneios, viagens, exames de graduação etc.).

²⁰ Esta pré-condição é regulamentada pela Consolidação das Leis do Karatê, instituída pela Confederação Brasileira de Karatê (CBK).

- Ao apresentar o trabalho para os professores desta Associação verifiquei que os mesmos mostraram-se interessados e procuraram engajar-se na resolução das dificuldades que estava enfrentando para realizar as reuniões.
- As duas academias filiais situam-se em bairros vizinhos. A proximidade destes professores é um aspecto que viabilizava a possibilidade de definir um espaço e local das reuniões e seminários, assim como, para construir um calendário fixo;
- Havia a presença de um discurso com a intenção de desenvolver um trabalho mais social e educativo na prática de ensino do karatê;

Os fatores que limitavam o desenvolvimento deste trabalho eram:

- A distância de aproximadamente 40 quilômetros entre as academias filiais e a sede, onde o professor fundador leciona;
- Os conflitos de horário disponíveis do professor fundador da Associação com os professores das academias filiais;
- A dependência pedagógica dos professores das academias filiais do professor fundador para realizar e legitimar os exames de graduação.²¹

Neste contexto, senti a necessidade de dar relevo a um fator positivo que chamou muita atenção por convergir de certa maneira com o propósito de intervenção deste trabalho. Nas primeiras aproximações com os professores desta Associação pude observar a presença de um discurso com o ideal de construir um trabalho com enfoque mais educativo na prática de ensino do karatê. Este aspecto provocou-me curiosidade e interesse para conhecer o sentido pedagógico que os mesmos atribuíam no discurso e o grau de concretização nas ações educativas.

Logo nos primeiros contatos com o professor fundador desta Associação (NT) e o seu representante em uma filial no município de Serra (AP) foi observada uma intenção de mudança do nome original de Associação Militar de Karatê para Centro Educacional de Karatê. A compreensão deste fato ficava mais claro quando ambos os professores fizeram uma explicação breve sobre a história, a configuração do sentido para esta necessidade e as repercussões que haveria na prática pedagógica.

²¹ Isto acontece devido ao fato dos professores não preencherem o requisito mínimo de estar no 3º Dan, exigido pela Federação do Estado (FEK) e pela Confederação Brasileira de Karatê (CBK).

O ensino do karatê pelos professores que constituem esta associação teve início em um projeto nos quartéis da polícia militar como curso de defesa pessoal, destinado especificamente para os militares.

Com o decorrer do tempo, o trabalho que estava sendo desenvolvido começou a ganhar maior aderência e apoio do comando do batalhão. As idéias de alguns comandantes de desenvolver um trabalho de integração entre a polícia militar e a comunidade reforçaram o interesse de instituir o ensino do karatê. Estas condições propiciaram a abertura das portas às pessoas da comunidade em geral que tivesse interesse pela prática desta arte marcial.

De acordo com o professor NT, o primeiro nome da Associação esteve inicialmente vinculado aos interesses desta instituição militar dado a necessidade da formação de uma imagem positiva perante a sociedade por meio do esporte.

Pude perceber no discurso do professor NT que a intencionalidade pedagógica despertou quando foi convidado para desenvolver um projeto de karatê em uma escola pública do município de Vila Velha. De acordo com ele, o perfil da turma era de alunos repetentes, indisciplinados e apresentavam um alto risco social. As famílias destes adolescentes estavam passando por diversos problemas sociais: brigas constantes entre os pais, tráfico e uso de drogas, alcoolismo etc. A diretora da escola depositou muita confiança no professor, porque além de ensinar karatê era um militar. Ela acreditava que o ensino deste esporte poderia contribuir para a formação desses adolescentes, principalmente, disciplinando-os. Este trabalho teve uma duração de três meses.

No breve relato da experiência de NT ficou marcada uma série de limitações do conhecimento que havia acumulado até o momento para ensinar o karatê àqueles alunos. De acordo com ele, durante as aulas ocorriam diversos conflitos entre os alunos, levando-o a interrompê-la constantemente.

Ao envolver-se com esta experiência, o professor NT observou que a maneira de lidar com os alunos deveria ser diferente. Ele percebeu que a ação pedagógica rígida e disciplinadora estava provocando uma reação nos alunos de rejeição à aprendizagem. Neste sentido, o professor NT passou a entender a necessidade de tratá-los com muito respeito, conhecer a realidade social de cada um e fazer um trabalho diário para melhorar a auto-estima, transmitindo-os confiança no potencial de aprendizagem. Foi a partir da construção deste ambiente que o relacionamento do professor com a turma começou a apresentar um espaço favorável para o diálogo e ao processo

de ensino-aprendizagem. Como o objetivo do trabalho que estava sendo desenvolvido não era de aumentar o rendimento para levar os alunos às competições, o ensino das habilidades e de valores passou a assumir o palco principal.

De acordo com NT, as dificuldades enfrentadas foram enriquecedoras para construir uma nova maneira de pensar o karatê e compreender um pouco as possibilidades da intervenção pedagógica no meio social em que está inserido.

Estas idéias pedagógicas possibilitaram o interesse pelos professores em desenvolver o ensino do karatê fora da circunscrição militar também. Para isso, havia outros fatores que corroboraram para tal. A prática da constante troca do comando militar foi considerada o principal problema que tem dificultado a progressividade do trabalho educativo. Pois, quando assume um novo comando não comprometido com o trabalho em curso, os problemas oriundos a este fato podem refletir desde a falta de apoio de infra-estrutura até a desocupação dos espaços onde acontecem as aulas por eleição do comando por outras prioridades administrativas.

Com o tempo, os professores da Associação começaram fazer reflexões sobre a prática passando a entender que a organização do ensino do karatê não poderia se restringir às habilidades técnicas.

Este contexto propiciou condições para que as idéias em consonância com um sentido educativo/social do karatê desenvolvessem. Assim, os professores passaram a perceber que o sentido/significado educativo estabelecera uma relação muito fraca com o da instituição militar, o qual as academias representam.

As reflexões sobre o tipo de prática pedagógica que estava sendo desenvolvida pelos professores até o momento levaram-os identificar limitações da tradição nas aulas. O ensino voltado estritamente para o aprendizado das técnicas e melhoria do condicionamento físico não permitia estabelecer relações com os sentidos/significados do karatê. Neste sentido, o professor AP reivindica um ensino diferente dizendo: “Nós temos que mudar, nós temos que modernizar. Nós temos que realmente fazer com que eles não simplesmente cheguem aqui e faça somente aquilo que estamos falando, mas precisamos levá-los a tomar gosto e ter também noção daquilo que estão fazendo”. Ao encontro das idéias apresentadas anteriormente, o professor NT também relata que:

Era preciso mudar mais para a questão do ensino. Percebemos que o karatê era só ficar ensinando ponta pé e soco, ponta pé e soco [...] mas que não estava levando para o lado mais educacional, né. O atleta vai para a academia treinar karatê e agente já chega lá, coloca-o na base, trabalha isto [...] Porém, não existe um trabalho também onde uma criança, um adulto ou

um aluno de modo geral [...] onde ele possa estar fazendo na prática, mas também exista um conteúdo que ele possa estar olhando e se perguntando: “Opa, O karatê tem as suas origens no Japão ou na Índia”?! Conhecer os diversos tipos de movimentos, os nomes, a forma de escrever e não só a prática mesmo [...] Enquanto que nos exames de faixa eles só chegam socam, chutam [...] aí eles deveriam também estudar uma apostila e fazer uma prova escrita.

De acordo com o pensamento pedagógico dos mestres desta associação, a superação do ensino estritamente técnico estava em agregar conteúdos teóricos que estivessem relacionados com o karatê e adequando-o às necessidades que emergem do contexto social dos alunos. Para eles, a superação destes limites estaria afastando-os positivamente de um tradicionalismo que o karatê tem assumido na prática pedagógica.

Foram destacados pelos mestres conteúdos teóricos relacionados diretamente com o karatê (a história, os valores tradicionais, as regras de competição e a nomenclatura das técnicas) e os relacionados à realidade dos alunos (técnicas de primeiros socorros e o estudo sobre os diferentes tipos de drogas).

As estratégias e técnicas relatadas pelos mestres para desenvolver os conteúdos teóricos diversificavam entre: a explicação oral, o diálogo, perguntas/respostas e as palestras. O acréscimo destes elementos no ensino acarretaria inclusive na mudança dos exames de graduação, pois os alunos deveriam passar por uma avaliação escrita também.

Um outro aspecto importante percebido no discurso dos professores é a ideia de organizar os conteúdos na forma de currículo. Considerando-os de acordo com o grau de complexidade para os diferentes níveis de aprendizagem e as idades dos alunos.

O significado das transformações da prática de ensino relatada pelos mestres não tem refletido sobre a maneira que tem sido conduzido o ensino, tampouco acerca da orientação pedagógica ao tipo de sujeito que se pretende formar. Este aspecto esteve implícito no relato dos professores quando afirmavam a necessária continuidade das práticas educativas que realizam até o momento.

Por fim, pude perceber que esta Associação apresentou um conjunto de elementos propícios para desenvolver o estudo pretendido. Assim, é preciso compreender com maior profundidade a realidade e o contexto da prática pedagógica de cada academia. A partir daí é que poderíamos estudar os saberes orientadores dos mestres de karatê desta Associação e os principais indicativos necessários para a transformação da prática pedagógica.

4.3 Contextualização da prática pedagógica dos mestres de karatê

A descrição sobre a maneira que os mestres de karatê mobilizam os saberes docentes e a compreensão dos fatores que impedem ou permitem a transformação da prática pedagógica são os pilares deste trabalho investigativo. De acordo com a revisão de literatura, pude perceber que os processos que se desenvolvem as relações pedagógica e investigativa não podem estar descolada de um contexto (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2006; THERRIEN, 2001). O ensino do karatê acontece a partir de uma realidade concreta que está sendo historicamente construída pelos atores sociais da ação (mestres, alunos, família, etc.) em situações e realidades singulares.

Para iniciar um trabalho investigativo segundo a perspectiva da pesquisa-ação assumida neste trabalho era fundamental ou condição *sine qua non* encontrar um grupo de indivíduos que se interessasse com a temática deste estudo. Neste sentido, o entendimento por parte dos mestres sobre as idéias e o conteúdo de que trata o trabalho a ser desenvolvido era também outra condição primária que não poderia deixar de considerar. Pois, o envolvimento entre o pesquisador e os mestres de karatê com as mesmas causas é um valor essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao tratarmos da definição desta fase do estudo de contextualização da prática pedagógica iremos perceber que ela se desdobrará em dois sentidos. O primeiro sentido refere-se à necessidade de descrever sobre a realidade da prática pedagógica em que cada mestre está situado e a qual está sendo construída. A maneira de desenvolver esta tarefa será a partir de uma construção coletiva onde o pesquisador e os mestres apresentaram os seus “olhares” sobre esta realidade.

O segundo sentido refere-se à necessidade de apresentar as principais intenções do trabalho e perceber os elementos que convergem entre ambos. Para isso, foi realizado um estudo exploratório no sentido de perceber as intenções, as condições e interesses dos mestres de karatê com o propósito deste empreendimento acadêmico: a reflexão sobre o sentido formativo em torno da prática pedagógico do karatê.

4.4 Situando a realidade das academias e dos professores de karatê

Com a apresentação dos fatores motivadores para a escolha do grupo de mestres para o presente estudo foram analisadas as possibilidades e limitações para desenvolver as etapas subseqüentes da pesquisa. A limitação da distância e a incompatibilidade de horário entre os

professores das academias filiais e o professor fundador da associação eram fatores praticamente inviabilizadores para tal. Diante deste quadro, optei por escolher os professores das academias filiais (AP e AN) por localizarem-se em bairros vizinhos, por trabalharem em cooperação e apresentarem interesse pelo estudo. O mestre fundador desta associação (NT) participou do estudo mais como um colaborador, devido às limitações de distância e tempo disponível. No decorrer do trabalho, foi considerada a participação dele nas reuniões e seminários de acordo com as possibilidades e necessidades para complementaridade de determinadas questões.

Os dois professores (AP e AN) mostraram-se interessados com as transformações da prática pedagógica do karatê. Porém, é preciso afirmar que este pequeno grupo de professores apresenta características bem diferenciadas em torno da formação e da realidade aos quais estão inseridos.

O professor AP teve um percurso docente instável e com experiências em contextos diversificados durante os oito primeiros anos. Ele formou-se faixa preta primeiro grau em 1996 pela Federação Espírito-santense de Karatê (FEK). O percurso docente do mestre AP teve início em 1991 quando ainda era faixa marrom e era assistido pelo mestre NT, fundador da Associação Militar de Karatê. No período inicial de sua carreira como professor de karatê adquiriu experiências em academias de ginástica e um ano num espaço cedido pelo quartel da Polícia Militar. Neste período, ele trabalhou em cinco academias diferentes e chegava a permanecer no máximo dois anos em cada local que trabalhou. Nestas academias que o mestre relatou trabalhar pode adquirir experiência pedagógica com alunos de diferentes faixas etárias, mas, principalmente, com crianças e adolescentes.

O professor AP começou a ter mais estabilidade com a sua prática pedagógica e autonomia para ensinar karatê quando passou a ministrar aulas em sua própria residência. Devido a uma pequena demanda de alunos que já o conhecia, no ano de 2001 ele teve a idéia de utilizar o espaço da garagem com mais ou menos 25m² para dar aulas. O aumento dos alunos motivou-o para construir no terraço um dojô com espaço mais apropriado, ampliando-o para 96m². Com o intuito de atender os alunos e desenvolver um trabalho mais social, assim denominado por ele, continua ensinando karatê até os dias de hoje nesta academia.

Depois de 2001, o professor relatou que ainda adquiriu experiências com o ensino do karatê em duas escolas particulares como atividade educativa extra-curricular. Em ambas as

escolas, a faixa etária dos alunos variavam em torno dos 4 aos 12 anos de idade. O tempo de experiência que adquiriu também não chegou a ultrapassar de dois anos com o trabalho docente.

No âmbito de sua experiência profissional adquirida como policial militar, o mestre teve a oportunidade de realizar cursos nesta instituição que estavam relacionados com as características da tarefa docente que exerce. Entre os cursos foram apresentados: Defesa Pessoal (2001), Docência no Ensino Policial Militar (2006) e Formação de Formadores (2007). O professor AP tem formação completa em Comunicação Social, mas não exerce a profissão. A função que ele exerce há 10 anos na corporação militar como soldado é a sua principal fonte de renda familiar.

Atualmente, o professor AP trabalha com o ensino do karatê na sua própria academia numa jornada de três vezes na semana e num período de uma hora e meia por dia. A turma que ele trabalha apresenta uma característica bastante heterogênea onde ficam presentes no mesmo tempo/espaço alunos com diferentes níveis de aprendizagem e de faixa etária. Existem alunos adultos e crianças que estão iniciando o processo de aprendizagem compartilhando a mesma aula para adultos e adolescentes com um nível de graduação mais elevado. A turma apresenta um número que oscila entre vinte e cinco a trinta alunos.

A área destinada às aulas de karatê ainda está em fase de acabamento da construção. Este espaço está distribuído em: dois vestiários e banheiros, uma área de recepção de 10m² e o dojô com uma área de 96m². Em cada parede da frente e do fundo da academia tem dois espaços de janelas. Na área de espera são dispostos assentos para que os pais dos alunos ou acompanhantes possam assistir às aulas. Nos cantos é reservado um espaço para o bebedouro e outro para deixar expostos os troféus e medalhas conquistadas pela academia em competições anteriores. O piso do dojô é liso e foi pintado de uma maneira onde no centro as demarcações representam uma área de luta no mesmo molde da competição oficial (8m x 8m).

O professor AN formou-se faixa preta pela Federação Espírito-Santense de Karatê (FEK) no ano de 2007. Ele começou a adquirir experiências com o ensino do karatê ainda quando era faixa marrom. Até o momento, o professor acumulou um curto tempo de experiência com o ensino do karatê de 3 anos. Este período também foi marcado para o professor AN por uma intensa instabilidade nos lugares em que tem trabalhado. Neste período ele já trabalhou em três diferentes lugares: duas creches e uma academia. Nas duas primeiras, o tempo de experiência não passou de cinco meses. Já na academia, a permanência do trabalho do professor AN tem durado cerca de 2 anos, onde permanece até o momento.

A principal fonte de renda do professor é mantida pelo trabalho de secretaria que exerce numa escola particular. O ensino do karatê e os serviços de segurança noturno que faz esporadicamente são considerados como reforço para a sua renda familiar. Até o momento, o professor AN possui ensino médio com formação em técnico de administração.

A relação de trabalho que o professor estabelece com a academia é por meio de um contrato de parceria. As aulas acontecem três vezes por semana em dias intercalados e duram em torno de 1h30min. A academia em que o professor trabalha apresenta uma arquitetura de um prédio residencial de três andares. Ele foi adaptado pela proprietária para o ramo de academia. O último andar foi reservado um espaço de 135m² destinado às aulas de karatê em concorrência com as aulas de ginástica. Nesta sala, numa das paredes laterais estão dispostas quatro grandes janelas e noutra há uma vedação com eternite da metade da parede para o teto. Os espelhos estão arranjados na parede da frente e mais no canto há uma mesa com aparelho e caixas de som. No fundo da sala estão colocados tatames empilhados utilizados para os pais e acompanhantes dos alunos assistirem às aulas.

Devido ao fato do curto período de tempo com o ensino do karatê nesta academia, a turma de alunos do professor AN não apresenta diferenças significativas quanto ao nível de graduação. Dos nove alunos que frequentam regularmente as aulas dois são faixas branca, quatro são faixas amarela e um aluno para cada uma das faixas vermelha, laranja e verde. As diferenças são notáveis ao considerar o aspecto da faixa etária e gênero dos alunos onde, numa mesma aula, estão presentes crianças, adolescentes, jovens e adultos de ambos os sexos.

Os professores relataram que participam frequentemente das atividades desenvolvidas pela FEK durante todo o ano. Entre as quais citaram: as reuniões gerais das Associações de Karatê do Estado, cursos de aperfeiçoamento das técnicas de luta e de kata, cursos de primeiros socorros e os cursos de aperfeiçoamento de arbitragem, organizam competições, organizam apresentações para a comunidade, competições. É importante ressaltar que os professores participam ativamente das competições acumulando diferentes funções nestas competições: atleta, árbitro, técnico e tutor de alguns alunos.

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS SABERES DOCENTES DOS MESTRES DE KARATÊ

Para desenvolver este trabalho foi preciso começar um diálogo pedagógico com os mestres de karatê que pudesse colocar em questão e refletir sobre os modos e finalidades formativas concebidas e praticadas no ensino. Era preciso convidar e partilhar com os mestres uma leitura sobre as questões pedagógicas do ensino do karatê que vimos nos deparando e nos incomodando ao longo da experiência docente. O desenvolvimento deste trabalho foi acontecendo ao longo de um período de oito meses entre as reuniões, seminários e uma série de contingências que, aos poucos, foram sendo transpostas.

Desde o início das reuniões foi esclarecido aos mestres que a qualidade do estudo dependia essencialmente de ambas as partes, tutor e professores, assumirem uma postura investigativa e por meio de uma elaboração conjunta das respostas sobre os problemas da prática pedagógica. Sempre que houve oportunidade, estive esclarecendo ainda aos mestres de que este trabalho de pesquisa não estava orientado para trazer “novas fórmulas”. Era preciso romper com a idéia inicial de que um pesquisador estivesse indo às academias com um conjunto de idéias científico-messiânicas para resolver os problemas dos mestres.

Logo nas primeiras reuniões procurei esclarecer que o desenvolvimento deste trabalho estava calcado na consideração do próprio repertório de saberes dos mestres. Os significados e os modos que os mestres de karatê mobilizam os saberes para ensinar e a participação colaborativa foram os pilares básicos para o início do processo de descrição e reflexão sobre a prática. Estive preocupado ainda em levar os mestres a entenderem do que se tratava a discussão pedagógica do karatê. Este esforço foi realizado para esclarecer que o trabalho não estava interessado em discutir sobre abordagens do treinamento que pudesse melhorar o rendimento físico dos alunos em competições esportivas.

A primeira etapa deste estudo, denominada de contextualização da prática, foi realizada em um período de três meses, entre setembro e dezembro do ano de 2007. Assim, por meio dos componentes da prática pedagógica (conteúdos de ensino, métodos, pressuposto de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação) foi apresentada a descrição e levantado problemáticas sobre o ensino que o tutor e os professores entendiam como fundamentais a serem

discutidas²². Nesta fase foi tratado didaticamente nas reuniões um componente do ensino supracitado de cada vez. O entendimento e o esgotamento das questões levantadas por ambas as partes, tutor e professores, foram pressupostos básicos para partir ao componente do ensino seguinte.

O segundo momento, denominado de reflexão sobre a prática pedagógica, foi realizado durante os meses de janeiro à abril de 2008. Nesta fase do estudo estive interessado em aproximar o trabalho de reflexividade sobre os saberes mobilizados pelos mestres das atividades cotidianas. As indagações, as resistências, as contradições e as possibilidades de superação dos problemas da prática pedagógica dos mestres foram orientadas para estarem relacionadas com aquilo que os mestres estivessem dizendo e realizando para ensinar karatê. Para o desenvolvimento das reuniões e seminários foi utilizado o método de *reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação* (SHON, 1995) sob orientação do trabalho colaborativo entre mestres e tutor.

Apesar de haver maneiras singulares de questionar sobre a prática pedagógica do karatê, tanto o tutor quanto os professores mostravam-se incomodados e estavam interessados em construir um ensino diferente. Os ideais em comum entre os professores e tutor sobre o karatê estavam em busca de um ensino que pudesse ampliar a reflexão dos alunos sobre os conteúdos ensinados com a superação da redução às técnicas corporais e ampliação do desenvolvimento da autonomia do aluno.

É importante destacar que a responsabilidade pela descrição e análise dos dados construídos neste trabalho de pesquisa são ainda produtos de minhas interpretações. A inviabilidade das condições de tempo dificultou que as análises produzidas pudessem ser compartilhadas e revistas pelos mestres de karatê.

5.1 Descrição e análise da estrutura das aulas e dos saberes dos mestres

Durante o trabalho inicial de contextualização sobre a prática esteve presente no discurso dos mestres uma representação sobre os fundamentos que têm motivado os alunos a procurarem uma academia de karatê. De acordo com eles, os valores que os alunos trazem ao dojô são fortemente influenciados por uma cultura midiática e eletrônica transmitida nos filmes, desenhos

²² Entendi que o termo tutor seria o mais adequado ao papel que assumi durante este trabalho, pois, não se tratava de uma relação entre pesquisador e professores, mas de um tutor que pudesse catalisar as questões levantadas nos encontros para que os professores pudessem refletir, ensinar e investigar sobre a própria prática.

e jogos. Os valores transmitidos por estas fontes de informação são capazes de criar certas expectativas e necessidades no aluno sobre o karatê. O conflito de valores entre mestre e alunos na atividade interativa é o motor da atividade pedagógica. Este aspecto da prática exige que o mestre desenvolva habilidades para a mobilização de estratégias urgentes em seu repertório de conhecimentos para agir.

Para o mestre ensinar ele precisa atuar entre o desenvolvimento do programa de ensino que entende ser relevante para a formação do aluno e o atendimento aos interesses dos alunos. Os mestres dizem que “o nosso trabalho precisa considerar também o que os alunos gostam de fazer. Precisamos saber fazer um trabalho e ao mesmo tempo adotar o que os alunos gostam de fazer também” (professor AP). No entanto, os mestres intervêm na prática com a proposição de atividades repetitivas e sacrificantes para um segmento dos alunos, mesmo que, contraditoriamente, entendam que o trabalho educativo com e sobre as crianças deva ser orientado com o objetivo de desenvolver o gosto com o karatê.

[...] até o momento a gente pega as crianças que na realidade vê o desenho dos ‘Change man’ e querem fazer uma luta. Mas, para a gente chegar e começar a fazer o tradicional o que vai acontecer? Nós estamos perdendo. Porque, na realidade, elas estão vendo que não era exatamente aquilo que elas estavam esperando. Mas, nós devemos começar a fazer o trabalho de diferenciar além daquilo né (professor AP).

Os mestres apontam que para a prática pedagógica do karatê é necessário que os saberes mobilizados para ensinar considere as expectativas e os anseios dos alunos oriundos do mundo vivido no processo de ensino-aprendizado do karatê. Ignorar este aspecto da prática pode significar a entrada do aluno em um processo de desmotivação e possível desistência do karatê. O aspecto da não obrigatoriedade da presença para aprender implica numa relação pedagógica que serve ao aluno como mecanismo de pressão sobre o mestre. A presença e frequência do aluno no dojô é uma condição de preservação da existência do ensino do karatê. Este aspecto certamente influencia na relação de poder e saber entre o mestre e os alunos na dinâmica das decisões pedagógicas no dojô.

Conforme o relato anterior, considerar os saberes dos alunos na prática pedagógica dos mestres não significa dizer que os conteúdos de ensino seriam deixados de lado para que a criança construa o conhecimento espontaneamente. O mestre precisa manter a sua posição no centro das decisões pedagógicas no dojô para gerenciar a transmissão dos conteúdos e manter uma ordem na turma. Para isso, os mestres relatam que na relação pedagógica estabelecida com os alunos é fundamental o ensino dos valores da disciplina, do respeito e da hierarquia.

O interesse pelo ensino e prática nestes conteúdos do karatê não é intrínseco ao mestre e sim uma demanda social. De acordo com os mestres, os próprios pais ou responsáveis pelos alunos (crianças e adolescentes) são quem procuram colocar os filhos na prática do karatê com o interesse pelo ensino nestes valores. O mestre de karatê faz uma leitura desta realidade explicando que isto está relacionado às transformações do mundo de hoje. Para ele, a família passou a ter um tempo cada vez mais reduzido para dedicar-se a educação das crianças em casa devido a necessidade dos membros saírem para trabalhar. Em decorrência disso, o mestre entende que este aspecto da realidade social implica no aumento da responsabilidade social do trabalho pedagógico do karatê na educação dos alunos. O mestre AP explica isto nos seguintes termos:

[...] hoje vivemos em um mundo que o pai sai para trabalhar... a maioria das mães também trabalham fora. Na parte da manhã leva-se a criança para a escola no outro turno ocupa o filho com várias tarefas e atividades e quando os pais chegam à noite já estão todos estressados. Às vezes tem casos que o pai vê o filho só no final de semana, mesmo morando na mesma casa. Então, o aluno chega à academia não mais para colocar o filho para fazer esporte, mas na maioria das vezes para ocupar o tempo deles. Infelizmente, isso é uma realidade. Há casos em que não é nem para ocupar o tempo, mas é para os pais se verem é livre dos filhos.

Esta análise que o mestre faz sobre o ensino do karatê é reforçadora de um argumento conservador da prática pedagógica. Pois, a própria demanda social que procura no karatê o ensino da disciplina exige que o mestre conserve o caráter pedagógico rígido que identifica o ensino do karatê.

Os mestres se referem que as demandas sociais são expressas pelas dimensões externa e interna ao karatê. A demanda externa, já referida anteriormente, são as pessoas que não praticam karatê. A demanda interna é representada pelos grupos que praticam karatê que seguem um estilo semelhante. De acordo com o mestre AP, os mestres que seguem uma mesma corrente de estilo de karatê exigem que as práticas no dojô sejam semelhantes para evitar estranhamentos internos quando realizarem as visitas e intercâmbios. Estes aspectos reforçam a necessidade do mestre conservar a sua prática pedagógica de maneira que restrinja as possibilidades de transformação. O mestre AP explica isto assim:

[...] alguém vai à sua academia como convidado, por exemplo, poderia chamar o mestre Vitor para fazer um intercâmbio, então se você muda alguma coisa, e um pequeno detalhe que você alterar na academia as pessoas já questionam: o que é que houve? Você mudou aqui. Mudou ali. E você acaba voltando para fazer a mesma coisa na própria academia para não ter problemas [...] Isto me faz voltar ao padrão que é exigido pela linha de karatê onde estamos vinculados.

Este relato demonstra que o mestre AP mobiliza implicitamente uma racionalidade de tipo tradicional (BOUDON, 1995) que se sustenta pela própria demanda sócio-cultural que o ensino

do karatê está inserido. Nesta razão de tipo tradicional estão implicados valores orientadores de uma prática pedagógica que é preservada até os dias de hoje nas academias de karatê por meio da transmissão oral de geração em geração.

O sentido da padronização sobre a maneira de conduzir o ensino do karatê está caracterizado na própria estrutura das aulas. O professor inicia a aula com a saudação e começa com o aquecimento e alongamentos. Os exercícios de corrida em círculo, saltos, calistênicos (polichinelos laterais e frontais) e de resistência muscular localizada (abdominais e flexões de braços) são realizados diariamente, independentemente das características do grupo de alunos que esteja participando. Algumas vezes são incorporadas algumas técnicas de soco e chute nos exercícios de aquecimento. Os alunos são organizados frequentemente em filas e por ordem de graduação para a execução das atividades. Para os mestres, este momento da aula tem uma função de aprimorar a aptidão física dos alunos a fim de suportarem as exigências físicas dos eventos competitivos. Durante a ação pedagógica o mestre AP diz assim para os alunos:

De acordo com as regras do campeonato, lá o tempo de luta para vocês vai ser de dois a três minutos de luta hein. Não treinem o preparo físico não para vocês verem. Vai ter gente aqui que vai colocar a língua para fora no meio da luta hein (mestre AP).

O atendimento a esta demanda na prática pedagógica é realizado nas aulas por meio de proposições das atividades repetitivas e extenuantes orientadas para a melhoria do rendimento físico. As constantes cobranças do mestre sobre os alunos para melhorarem o rendimento físico estavam orientadas para atender o nível de aptidão que as competições exigiam. As características desta prática eram evidenciadas durante as atividades propostas pelo mestre com as reclamações e desânimo por alguns alunos. Em um fragmento de aula observada do professor AN é possível perceber a expressão do clima pedagógico nas características do processo interativo entre o mestre e os alunos durante a aula.

Saudação.

Prof.: Todos correndo!

Maria: De novo.

João: Agente não correu na Terça?

Prof.: Vamos! Parem de preguiça. Todos atrás de mim. (toma a iniciativa para começar a corrida em círculo e pede para os alunos acompanharem)

Pedro: Ai quebra hein sensei!

Maria: Corre direito. De costas seu burro.

Prof.: Vamos, olhem a brincadeira.

Prof.: corrida lateral.

Joana: Ai as minhas costas está doendo.

Prof.: a cada palma que eu der vamos fazer dez polichinelos laterais, cinco frontais, 5 flexões e 15 abdominais. Dúvidas?

Prof.: é 15. Falta mais cinco.
Prof.: exercita mais. Olha o braço! Afasta as pernas!
Prof.: Isso é bom que já trabalha a base.
Prof.: Vamos João, sobe mais Maria (abdominal)
Prof.: Desceu! Só cinco hein! (Flexão de braços)
Prof.: Já passamos da metade! Isso é sinal que está acabando!
Prof.: Vamos Joana!
João: Ai! morri!
Maria: Agora morri!
Prof.: Vamos Pedro. Se fosse kumitê (luta) você estaria bonzinho né?
Prof.: agora todos sentem e estiquem a perna. Contagem até 10.
Prof.: Flexiona a perna da frente e a de trás esticada. Tirem os joelhos do chão.
Prof.: Mantenham as pernas para frente esticada e flexionem o tronco.
Prof.: agora vamos levantar e fazer uma coisa curiosa. Quero ver quem consegue fazer elevar o pé até a altura do quadril, alternando vinte vezes cada uma.
Prof.: Pronto. Alguém morreu? Este trabalho aqui já é o começo para chutar para frente.
(dois alunos começaram a brincar de lutinha e o professor interveio);
Prof.: não acredito que vou ter que separar os dois. Vocês estão chatos hoje hein?
Intervalo: (Observação de aula do professor AN, 11dez, 2007)

A explicação do mestre sobre a má vontade de um aluno para fazer os exercícios de aquecimento demonstra a utilização da luta como um instrumento de negociação (prêmio) com os alunos para ensinar os conteúdos.

Nesta observação é possível dizer que para o mestre de karatê ensinar ele precisa demonstrar que conhece de certa forma os conteúdos que pretende transmitir. Os exercícios que o mestre solicita para os alunos fazer no aquecimento são intencionalmente orientados para a aprendizagem das técnicas em atividades subseqüente. Assim, o mestre precisa mobilizar determinados aspectos da sua compreensão sobre o karatê e, ao mesmo tempo, o modo de ensinar apreendido por ele. Ambos os aspectos dos saberes docentes dos mestres, o modo de compreender e de fazer, estão indissociados na prática pedagógica. A este aspecto da prática docente que Tardif (2002) e Gauthier et. al. (2006) referem sobre a dimensão dos saberes disciplinares entre os saberes docentes mobilizados pelos professores para ensinar. Conforme demonstração anterior, os saberes disciplinares dos mestres de karatê eram operacionalizado de um modo permissivo à construção de um clima pedagógico tenso entre as exigências para o cumprimento das tarefas e o sacrifício dos alunos.

O plano de ensino era desenvolvido pelos mestres de maneira seqüencial onde após o aquecimento eram tratados o ensino e aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos e táticos de luta (kihon kumitê) e das katas (kihon kata). Em seguida, os alunos eram colocados para lutar de maneira livre (Jyu kumitê) e, geralmente, reproduzindo o molde competitivo. É aqui que o desenho de uma área oficial de competição no centro do dojô faz sentido. Ela facilita a rotina do

trabalho pedagógico do mestre para ensinar e aplicar as normas oficiais de competição da luta (shiai-kumitê). Em relação a estes elementos da prática docente do karatê é permissivo referir-se ao conhecimento de um programa que os mestres sabem para desenvolver as aulas em um processo contínuo. É em relação a esta característica dos saberes docentes que os mestres de karatê mobilizam para ensinar que Tardif (2002) e Gauthier et. al. (2006) denominaram de saberes curriculares.

É importante dizer que a prática pedagógica dos mestres esteve direcionada turmas heterogêneas onde nos mesmos horários de aula freqüentavam crianças, adolescentes e adultos com níveis de graduação variando entre o primeiro e o quinto grau (faixas branca à faixas verde). Apesar disso, em ambas as academias de karatê o número de crianças e adolescentes predominam sobre as outras idades que freqüentam as aulas.

Entendo que o trabalho interativo no ensino do karatê se aproxima do ensino escolar por demonstrar que existe uma estrutura de ações semelhantes. No dojô o mestre precisa mobilizar do seu repertório de saberes um conjunto significações que dê sentido a sua atuação com e sobre os alunos para gerenciar os conteúdos, a ordem da turma e responder às reações desviantes dos alunos por meio de retroações, avaliar a aprendizagem etc. Estes componentes do ensino situam no núcleo da dinamicidade da operacionalização dos saberes disciplinares e curriculares durante a prática pedagógica para atuar no dojô tendo como principal ferramenta a atividade comunicativa entre os sujeitos. O processo de significação no trabalho educativo sob o ponto de vista da ação comunicativa é explicado por Tardif; Lessard (2007, p. 249) da seguinte maneira:

[...] ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. Neste sentido, a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada.

A interatividade é o objeto do trabalho pedagógico dos mestres de karatê, pois, a orientação dos saberes a serem mobilizados em seu ofício está direcionada para desenvolver um conjunto de ações para transformar o aluno. Por outro, o aluno é um sujeito na construção do conhecimento que age reciprocamente para acompanhar ou burlar o programa de ensino. A descrição de uma aula do mestre AN nos permite perceber com mais detalhes as características do trabalho interativo que ele estabelece com a turma no dojô para transmitir os conteúdos de ensino e relacionar-se com os alunos.

Saudação; Todos correndo!; Os alunos reclamam: De novo!; Paulo diz: É sensei... aí quebra hein? Professor: corre direito. João, sempre atrás da Maria. Só José, punho cerrado, paga vinte. Levanta! Todo

mundo correndo. João atrás da Maria, não fique esperando. Parou. Todos no chão (abdominal). Eu quero Maria contando até 30. Não é assim João. Pronto. Levanta. Agora João é responsável pela corrida. Ele não pode parar e vocês são responsáveis por ele. Parou. Todo mundo 10 e João 15. Levantem. Continuem atrás do João. Se ele parar vocês irão fazer 15 e ele 20. (obs. João sai da aula e o pai chega junto para conversar). Parou. Todos fazendo polichinelo até 20 (o professor começa a fazer as atividades junto com os alunos). Agora correndo e levantando o calcanhar. Correndo lateral. Inverte para o outro lado. Agora saltitando cinco pulos e depois continua correndo, observem a distância hein. Caminhando. Respirem. Alonga o braço esquerdo. Troca. Braços para trás. Mantenha a distância um do outro (formação em círculo). (João retorna a aula). Agora nós iremos caminhar dando passos longos, alongando. A primeira perna a começar é a direita. Levantem bem a perna. É de frente e não de lado! Pronto. (o professor se agacha. Olha para os alunos e senta com as pernas esticadas. Olha de novo para a turma e percebe que os alunos estão cansados). Posição de borboleta. Fiquem a vontade! O professor anuncia alguns recados para reunir a turma em um local especial para fazer aula de karatê. João pergunta: quando vai ser? O professor responde: tenha calma porque nós ainda estamos organizando. A aluna mais graduada apresentou algumas sugestões quanto ao uso da vestimenta e cobrou que os alunos tivessem uma atitude de respeito por referir-se a um local aberto (campo de futebol de areia da praça comunitária). Podem ir beber água e ao banheiro, sem correr e por ordem de graduação! Intervalo. Em filas para agente começar a fazer as katas. Prontos. Heian Shodan (primeira kata). O professor faz as contagens em japonês para a marcação do tempo. Heian Sandan (terceira kata). Bota na cabeça que os movimentos precisam ser firmes! Estique esta perna. Esconde o cotovelo Paulo. Feche essa mão. Olhem, a base é a kokutsu. Feche essa mão Paulo. Engraçado que vocês começaram em uma posição e estão se deslocando para outra. Feche essas pernas jogue o joelho para fora. Isso, essa é a base kiba-dachi. Prontos. Comentários do mestre sobre a qualidade das katas apresentadas pelos alunos, comparando-os quanto ao valor técnico. Heian Yondan (quarta kata). Corrige a base. É a kokutsu. Olhe para onde você está segurando a cabeça do indivíduo (imaginário). Corrige a base. É a kokutsu. Agora na base vocês precisam acertar mais esta perna no mae-gueri (chute frontal). Yamê (final da aula). Vamos alinhar! O professor apresenta alguns avisos e ensina os alunos a fazerem o cumprimento em za-rei (posição sentada). (observação de aula do mestre AN em dez/2007)

Para que o mestre de karatê desenvolva os conteúdos de ensino nas turmas é necessário que haja um conjunto de regras e de disposições para tornar um ambiente estável que permita o ensino e a aprendizagem. De acordo com Gauthier (2006, p. 241), a gestão da turma remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem. A aula observada evidencia que a centralidade das decisões pedagógicas no ensino do karatê está voltada para o mestre. Ele diz, demonstra, observa e julga constantemente o que os alunos devem fazer, repetir, observar, refletir e corrigir para aprender atitudes, habilidades e conhecimentos. Para que o mestre adquira esta posição social é necessário que demonstre conhecer os conteúdos de ensino do karatê e que saiba transmiti-los, pois, o sentido de uma relação pedagógica depende essencialmente de uma relação assimétrica de saberes entre mestre e aluno(s) (LIBÂNEO, 2006a). Isto é o que garante ao mestre posição e poder social privilegiado em relação aos alunos para assumir a centralidade no processo de ensino-aprendizagem. O mestre tem a função social de fazer mediação dos saberes, valores, crenças e atitudes sócio-históricas que constituem o karatê para os alunos.

Porém, apesar do mestre de karatê orientar-se por uma rígida relação com os valores da disciplina e respeito para manter a ordem no dojô, isto não impede que aconteçam durante a prática pedagógica condutas, questionamentos e ações dos alunos desestabilizadoras sobre a hierarquia e centralidade do ensino no mestre. Esta é uma dimensão da prática pedagógica que exige do mestre uma constante renovação e produção de saberes para adequar a cada situação contextual específica. Para isso, é necessário que o mestre permita a si mesmo fazer uma reelaboração do seu repertório de conhecimentos que tem sido referência para as decisões pedagógicas. Este aspecto do processo interativo na prática pedagógica do karatê representa a manifestação do caráter instável, contingencial, dinâmico e complexo do ensino conforme afirmam Gómez (1995) e Shön (1995).

Nesta esteira, se o que caracteriza o trabalho pedagógico do karatê é a atividade interativa, os mestres expressam em seu repertório de saberes experienciais um conhecimento sobre os alunos. Este aspecto parece ser mais permissivo para os alunos em que os pais acompanham o desenvolvimento dos filhos por facilitar o acesso do mestre às informações sobre o relacionamento familiar e escolar do aluno. O mestre AP diz que “nós temos uma proximidade muito grande com as pessoas. Agente acaba participando na vida pessoal dos alunos e, às vezes, até palpitamos nas questões familiares”.

O uso de uma linguagem que atenda aos anseios de alunos com características diferentes ao mesmo tempo é uma condição que aumenta o grau de complexidade do trabalho pedagógico do mestre. De acordo com o mestre AN, é necessário ter uma habilidade de adequar o uso de uma linguagem explicativa sobre as proposições enunciadas para que todos os alunos entendam.

Ai então tem que se fazer uma colocação bem simples para que todos entendam. E mesmo se utilizando justamente do meio de falar, executar dessa maneira assim assado, ainda eles estão sujeitos a errarem, o que é natural do ser humano errar. Ai já pode ser nem mais a idade, já passa a ser a parte da atenção, que tem criança que você fala assim assado e faz, já vem um adulto que não faz. Tem hora que você fala difícil o pequenino faz enquanto que o adulto fica em dúvida (mestre AN).

Nos argumentos apresentados pelo mestre em torno do uso da linguagem aos alunos está subtendida uma necessidade de melhor preparo pedagógico para o mestre na adequação dos saberes disciplinares no processo de ensino-aprendizagem. Este entendimento reflete a representação cristalizada dos conteúdos de ensino pela tradição do karatê devendo tratá-los como exigências formais e normalizadas de um segmento social específico. Daí decorre que a função do mestre no processo de transmissão dos saberes disciplinares tende atender tais

exigências para que os alunos possam internalizar conhecimentos, habilidades e valores de pertencimento às práticas corporais do karatê. Esta tendência no ensino do karatê é refletida nas decisões do mestre quando o trabalho pedagógico prioriza o produto no ensino dos conteúdos. Assim, tem-se que o processo de ensino-aprendizagem do karatê torna uniformizador na medida em que se apresenta de modo pouco diferente em relação às faixas etárias.

No discurso, os mestres concordam em dizer que o ideal do ensino do karatê é que considere as características das diferentes faixas etárias. É com base em uma aprendizagem adquirida ao longo dos anos com o ensino do karatê que os mestres argumentam para dizer que o trabalho educativo para as crianças é mais difícil em relação ao adulto. Neste aspecto é possível identificar a expressão de um saber que os mestres constroem ao longo da experiência docente que permite constituir as suas convicções que servem de referência para o mestre interpretar, compreender e orientar sua prática cotidiana. É em torno deste saber docente que Tardif (2002) e Gauthier et. al. (2006) denominaram de saberes experienciais.

Ao questionar os mestres sobre a natureza da prática pedagógica que permite fazer a distinção entre o trabalho segundo as diferentes faixas etárias foi explicado que “o que é diferente do adulto. Quando o adulto vai lá ele quer aprender e acabou. A criança não. Ai entra o nosso processo de poder realmente ensiná-la, mostrá-la e fazer também com que ela fique vidrada” (professor AN). Assim, fica evidente que o trabalho interativo construído com e sobre as crianças precisa de um freqüente exercício argumentativo do mestre que permita justificar o sentido/significado de ensinar certas práticas. Com isso, é possível afirmar que para o mestre ensinar karatê não basta que ele domine apenas os conteúdos, mas é necessário saber mobilizar determinados instrumentos argumentativos e persuasivos que justifique as práticas e convença os alunos a aprender. É neste aspecto que a concepção de saber e razão pedagógica orientadores dos estudos de Gauthier et. al. (2006) sobre os saberes docentes repercute quanto a maneira de perceber o trabalho docente como um trabalho interativo que implica múltiplas trocas entre seres humanos. Para o autor, a comunicação entre os sujeitos é uma troca de significados e a relação pedagógica é uma forma particular de troca. Quanto a este aspecto da prática pedagógica o autor entende que:

[...] A comunicação comporta também uma dimensão propriamente persuasiva, que confere à mensagem não somente um aspecto expressivo e um aspecto informativo, mas lhe imprime uma significação e uma direção, o que os fenomenólogos chamam de intencionalidade, dimensão que busca modificar o outro, fazê-lo agir num certo sentido, fazê-lo fazer, transformá-lo (p. 381).

5.2 Análise dos saberes docentes na prática pedagógica dos mestres

É importante destacar que os saberes que os mestres mobilizam para ensinar e as suas fontes puderam ser expressas com mais clareza quando as problematizações se aproximaram das situações concretas de ensino e dos planejamentos que os professores realizam no dia-a-dia.

A preocupação dos mestres e alunos com os problemas do alto índice de violência que têm acometido em ambos os bairros era um aspecto da realidade social que permeava alguns momentos de diálogo no dojô. Durante o período da pesquisa de relato sobre as situações concretas de ensino e reflexão sobre a prática pedagógica dos mestres pude passar pela experiência do cancelamento de uma aula em decorrência de um homicídio que aconteceu nas proximidades da academia do mestre AP. Os tiros foram escutados enquanto a aula estava prestes a iniciar. Em seguida, quando um aluno chegou à academia logo espalhou a informação de que um rapaz acabava de ser executado na esquina. A compreensão e as respostas que os pais dos alunos e mestre apresentavam depois que haviam identificado a vítima eram conclusivas: tratava-se de um usuário de drogas. Assim, sensíveis com o contexto de insegurança que assola o bairro e preocupados em evitar expor os alunos à este cenário violento foi tomada a decisão de cancelar a aula.

Os bairros em que os mestres desenvolvem a prática pedagógica estão situados geograficamente no município de Serra, ES. Este município apresenta características contrastantes entre o desenvolvimento econômico e um contexto social injusto na distribuição da renda que tem produzido. O município de Serra é o que mais cresce no Espírito Santo. Ele apresenta a segunda maior arrecadação de impostos do Estado em cerca de R\$ 62.551.549 no ano de 2005. Por outro lado, é o município com o maior índice de mortes violentas do Estado onde as estatísticas indicam cerca de 97,0 de homicídios por 100 mil habitantes no ano de 2007²³. Para a Secretaria Nacional de Segurança Pública – Senasp - o patamar aceitável é de 30 a 40 por 100 mil habitantes.

A caracterização do contexto em que está inserido o trabalho docente dos mestres de karatê constitui em elementos para compreender os discursos e representações que mobilizam para atuar na prática pedagógica. Os mestres entendem que o ensino do karatê precisa contribuir de alguma forma na formação dos alunos no sentido de mostra-se como uma opção de modo de vida diferente que o “mundo” do tráfico de drogas tem oferecido. Para isso, eles precisam lutar

²³ Fonte: http://www.ijsn.es.gov.br/follow.asp?urlframe=perfil/select_tab.asp&obj=70&cls=1&topic=9.

pelo sustento de vida com uma ocupação laboral principal em outras atividades profissionais (policial militar e secretário administrativo). Paralelamente, é desenvolvido o trabalho educativo do karatê pelo mestre AN numa academia e pelo mestre AP em cima da própria residência com o propósito de garantir a continuidade da transmissão dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos com a referida arte de combate.

Mesmo considerando as condições limitadas para refletirem sobre a própria prática, havia um consenso entre os mestres em torno da necessidade de desenvolver um trabalho com melhor sistematização e estruturação didático-pedagógica. Era reconhecido por eles um papel relevante do planejamento das aulas no trabalho pedagógico porque permitia que as idéias fossem registradas e pudessem garantir com melhor clareza o processo educativo: “A gente passa uma coisa e às vezes não dá continuidade e passamos a fazer outras atividades com os alunos. A gente acaba esquecendo de fazer aquele trabalho continuado que até facilita para o aluno aprender” (mestre AP).

Foi constatado no discurso dos mestres que determinadas crenças e práticas pedagógicas são aprendidas durante as experiências adquiridas ainda como aluno. Quando os mestres de karatê são levados a lembrarem os saberes apreendidos com os mestres anteriores são acionados ao mesmo tempo conteúdos e os modos de agir e pensar docentes.

[...] tem situações que relembram sim. Eu lembrei de situações de outros tempos onde o sensei na minha época falava: por onde sai o movimento tal? Então, sempre nesta situação vai sair deste lugar. Não tem outra situação. Sempre vai sair de tal lugar. Você pode tornar isso daqui como uma decoreba. Perguntava para ele: por que a base tem que sair deste lugar? O mestre me dizia assim: com o tempo você irá me responder a esta pergunta. Mas, bota na sua cabeça sempre vai sair deste lugar. A base é esta e sempre tem que sair deste lugar. O meu mestre nunca foi de falar muita coisa [...] com o passar do tempo eu me espelhei em cima disso (mestre AN).

Este relato parece demonstrar o peso que os saberes docentes oriundos de uma aprendizagem que ocorre antes do mestre assumir o ofício de professor têm sobre as decisões pedagógicas para ensinar. No ensino são mobilizados pelos mestres modos de pensar e agir pedagógicos que representa uma continuidade com os saberes disciplinares e curriculares mobilizadas no passado e que resiste no tempo às transformações. Neste sentido, pode-se entender que a construção dos saberes experienciais pré-profissionais que estão indissociadas de uma aprendizagem que orientará a docência do mestre para tratar de maneira específica os conteúdos (saberes disciplinares) e a organização do programa de ensino (saberes curriculares). Assim, percebo que estas características dos saberes que os mestres mobilizam para ensinar se

assemelham com o saber da tradição pedagógica denominado por Gauthier et. al. (2006, p. 32). Os autores explicam que a tradição pedagógica “é o saber dar aulas que transparece num intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores” (p. 32).

Apesar do mestre se basear no argumento de tipo tradicional para resistir às transformações, existe uma outra faceta da prática pedagógica que exige dele uma postura mais dinâmica. Ao discutir com os mestres sobre os problemas que têm enfrentando no cotidiano da prática pedagógica foi eleita a rotina das aulas como um dilema. Inclusive, este problema da prática teve um peso considerável ao motivar a constituição deste grupo interessado com o trabalho de reflexão e ação sobre a prática pedagógica. Sobre este aspecto o mestre AP dizia que:

[...] é interessante o que nós estamos conversando sobre o nosso trabalho de planejamento de aula. Até porque a gente precisa começar a olhar para nós mesmos para que não possamos cair numa mesmice. Porque nós mesmos poderíamos cair no desânimo se a gente entrar numa rotina.

A rotina é interpretada pelos mestres de karatê com um aspecto negativo por limitar a ação docente às práticas convencionadas, já apresentadas anteriormente. Todavia, ela é tratada por Tardif (2002, p. 215) como um fenômeno fundamental da prática pedagógica que representa a consciência prática do professor, isto é, tudo que o professor sabe fazer e dizer na ação pedagógica. O autor explica que as rotinas são a inserção da ação humana no e com o tempo. Ele ensina ainda que a rotina expressa a manutenção da atividade humana através do tempo, seja de forma subjetiva, já que em tese e de fato, é o mesmo ator que age, quanto objetivamente, já que a ação se repete de uma forma relativamente estável e todas as atividades se assemelham umas às outras. Além de controlar e gerir os acontecimentos da sala de aula, Tardif (2002, p. 216) entende que o fenômeno das rotinas “se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, maneiras de ser do professor, seu estilo, sua personalidade profissional”. Neste sentido, pode-se entender que a rotinização na prática pedagógica dos mestres de karatê representa a interiorização de saberes e competências práticas aprendidos pelo mestre ao longo da experiência.

Ao mesmo tempo em que os mestres entendem que a repetição da estrutura e das atividades propostas nas aulas faz parte de uma essência do karatê, existe também uma preocupação com o prazer que aula precisa produzir para alunos e mestres no dojô. A satisfação e o desenvolvimento profissional do mestre na prática pedagógica do karatê estão diretamente relacionados com a aprendizagem e o gosto do aluno pela aula. Para isso, o mestre AP diz que “o

que vai motivar o professor é ele poder ver os seus alunos motivados, assim ele vai se engrandecer“.

Em uma das reuniões os mestres foram estimulados a refletirem sobre a maneira que haviam aprendido a lutar karatê. Nesta reunião os mestres puderam expressar saberes oriundos de uma formação pré-profissional que estavam condicionadas pela aprendizagem de valores e atitudes oriundas da formação familiar. Depois de apresentar as constatações observadas na prática pedagógica dos mestres em torno da avaliação, enfatizando a característica da predominância das decisões do mestre para julgar a aprendizagem, AN fez o seguinte recordatório experiencial quando ainda era aluno:

Eu mesmo me avaliava muito. Tinha dia que eu chegava ao final da aula e perguntava assim para o professor: "professor tem algo que eu poderia mudar". E ele respondia: "mas, por que você está perguntando isso? Porque o senhor nunca foi de criticar. O senhor cobra muito, mas eu preciso saber o que eu estou fazendo de errado". Quando eu estudava em casa, a minha mãe sempre me fazia um monte de perguntinha de ditado para fazer o dever da escola. Se eu fizesse errado ela percebia e me pedia para repetir a palavra copiando umas dez vezes. A minha mãe me ensinava sabendo que eu precisava fazer correto para a professora da escola não tirar ponto. "Até hoje você nunca me falou o que eu faço de errado..." Eu me acostumei naquele parâmetro de que se errasse deveria acertar. Isso já vinha de casa. Então, eu fiquei com esta idéia fixada de que deveria me preocupar com o acerto e quando o professor não falava nada já me perguntava se estava fazendo tão perfeito assim.

Neste relato o mestre apresenta a maneira que as suas convicções pedagógicas foram se consolidando ao longo da experiência na confluência do ambiente familiar, escolar e nas aulas de karatê. Aqui fica evidente o reforço da formação familiar e escolar na apropriação pelo mestre de karatê de diretrizes pedagógicas como Tardif (2002) havia afirmado sobre os saberes oriundos da experiência pré-profissional precedentes dos costumes familiares e escolares. Neste sentido, ao entender a construção dos saberes docentes dos mestres de karatê numa dimensão mais ampla dos processos de socialização humana é possível perceber a implicação dos saberes oriundos de uma formação escolar. As características dos saberes relatado na formação do mestre tenderão em reforçar os conhecimentos pedagógicos norteadores da prática pedagógica para conceber as técnicas corporais do karatê numa perspectiva de movimentos padronizados. De acordo com as idéias apresentadas, podemos concluir que o saber docente do mestre de karatê oriundo da aprendizagem familiar e escolar tende corroborar ao entendimento de que a condução do processo de ensino-aprendizagem das técnicas deve desenvolver-se por meio da repetição mecânica e exaustiva do movimento correto.

Ao longo das reuniões e observações de aula pude constatar que o uso do conhecimento das experiências corporais do mestre para demonstrar as técnicas tem um caráter relevante para

produzir a reflexão dos alunos sobre os conteúdos que pretendia ensinar. Com esta constatação poderia até chegar a pensar que para saber ensinar karatê seria suficiente que o mestre soubesse lutar para demonstrar e explicar as técnicas de luta. Não satisfeito com este entendimento, estive incomodado com a necessidade de perceber e compreender sobre os saberes que compõe especificamente a prática pedagógica dos mestres de karatê. Ao partilhar com os mestres as observações que fiz sobre a prática pedagógica afirmando que no ensino das técnicas do karatê é utilizado com muita frequência o método da demonstração e explicação oral e, conseqüentemente, os conteúdos tendem a ser concebidos de maneira fechada²⁴. Esta afirmativa foi contestada pelo professor AP que, ao argumentar a partir do que é feito realmente em sua prática de ensino, pode demonstrar que a natureza do ensino do karatê vai mais além. Ele contra-argumentou dizendo que para ensinar os conteúdos

A gente não define. Agente demonstra para ele e... Ele acaba... A gente pergunta assim “por que a sua mão está para o alto? Ah, porque é assim. Então vamos ver. Eu vou te dar um golpe. E aí entendeu? Ah, por isso que é assim? É. Mas e se você fizer desse jeito será que melhora? Vamos ver? Ai ele faz. E aí resolveu? Pronto” (mestre AP).

Neste relato o mestre expressa o modo que ele age para produzir a reflexão do aluno sobre o aprendizado de conteúdos procedimentais. Fica explícito em seu discurso que quando há a necessidade de esclarecer ao aluno sobre o significado de uma técnica ele intervém por meio da elaboração de uma situação pedagógica concreta de luta e de perguntas operacionalizadas. Aqui fica claro que a essência do modo de ação do mestre gira em torno da transmissão dos conteúdos relacionados às técnicas corporais do karatê para os alunos. Os saberes disciplinares mobilizados na prática pedagógica pelos mestres correspondem ao conhecimento que eles apreendem em torno das técnicas corporais e dos valores clássicos do karatê. Diferentemente ao que havia afirmado Tardif (2002) e Gauthier (2006), os saberes disciplinares mobilizados pelos mestres de karatê não são produzidos pelas ciências da educação para aplicar na prática, mas apropriados e produzidos pelos próprios atores sociais desta arte de combate nipônica a qual estão envolvidos. Este é o contexto específico que situa este trabalho de pesquisa onde Tardif (2002, p. 38) se refere que os saberes das disciplinas são emergentes de uma tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Esta constatação nos permite dizer ainda que a complexidade da natureza dos saberes docentes apreendidos pelo mestre para ensinar não pode ser reduzida apenas ao conhecimento

²⁴ Observações com base no trabalho monográfico Lopes, Y.S. *Karatê x tendências pedagógicas: um estudo da prática pedagógica dos mestres da Grande Vitória*.

das técnicas corporais. Diferentemente do estudo que realizei anteriormente (LOPES, 2002), pude perceber aqui que a demonstração e a explicação oral não são os únicos mecanismos que os mestres de karatê mobilizam para ensinar. É necessário que ele desenvolva uma capacidade de organização dos conteúdos a serem ensinados de maneira que possa construir uma seqüência de situações pedagógicas que esteja ao nível das condições de aprendizagem dos alunos. Assim, para retirar as dúvidas o mestre operacionaliza determinadas perguntas e situações pedagógicas que sejam capazes de produzir a necessária reflexão do aluno para reorganizar o conhecimento prévio em uma nova apropriação (a reelaboração). Daí, o mestre precisa ter uma apurada capacidade para observar nas ações, falas e expressões dos alunos as diferentes respostas que lhes são apresentadas para redirecionar as decisões pedagógicas.

Este processo é expressamente dinâmico e formativo aos docentes, pois, os mestres precisam mobilizar e reorganizar na prática o conhecimento que ele tem sobre os conteúdos de ensino no exercício da atividade interativa estabelecida com os alunos. Cada contexto singular de ensino exige que o mestre utilize e produza saberes pedagógicos para transmitir conteúdos devidamente articulado com a reflexão do aluno numa dimensão temporal. Isto exige que eles transformem os saberes sobre os conteúdos numa dosagem e seqüência pedagógica que permita a aprendizagem dos alunos. Esta característica do saber docente dos mestres de karatê ficou evidente no seguinte relato do mestre sobre a prática

No caso, os alunos faixa branca aprenderão o heian shodan, os alunos da faixa amarela deverão saber o heian shodan e o heian nidán. Eles terão a oportunidade de observar na aula as katas equivalentes a graduação dos colegas que estão em um nível superior ao dele. Porque se treinar as katas da faixa posterior talvez eu possa deixar o aluno passar muito à frente uma coisa que eu não tenho certeza se ele aprendeu (mestre AN).

Assim, os saberes disciplinares apropriados pelos mestres de karatê passa por um processo de seleção e sistematização para articular com os discursos, meios e fins para a formação dos alunos até a graduação superior (a faixa preta). Resguardado o caráter difuso de estruturação e sistematização da prática pedagógica, os saberes disciplinares passam por uma transformação didática para receber a forma de saber curricular por meio da qual o mestre irá orientar e estruturar as suas aulas no processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis do conhecimento. Como referido no discurso do mestre, a organização do programa de ensino, a seleção, dosagem e sequenciamento dos conteúdos são definidos rigidamente e concebidos por etapas. Esta forma de organização curricular pressupõe que o processo de ensino-aprendizagem

obedeça a uma ordem hierárquica dos saberes. O conhecimento dos alunos se desenvolverá por meio de uma série de etapas e acúmulo de saberes para acessar aos níveis de graduação superior. Mesmo que seja definido pelo mestre o domínio de um rol de técnicas de luta e da kata correspondente para cada nível de graduação é possível observar alunos em determinados níveis de graduação se apropriando de técnicas de níveis bem superiores ao esperado. Mesmo assim, o aluno precisa esperar o tempo de aprendizagem determinado para submeter ao exame de faixa para acessar os níveis superiores de graduação. Esta característica do trabalho pedagógico dos mestres de karatê indica que os alunos chegam a operar por uma lógica curricular diferente. O modo que cada aluno irá se engajar com os conteúdos e com as trocas de experiências entre os colegas permitirá que ocorra a ‘burla’ ao currículo que os mestres têm operado.

Pude observar nos relatos que a compreensão do mestre sobre os saberes dos conteúdos a serem mobilizados nas aulas está implicada com as decisões pedagógicas e com o modo de operacionalizar os saberes na prática. Para os mestres, o ensino das técnicas corporais precisa levar em consideração que os alunos entendam e reflitam sobre o significado. Eles entendem que é necessário colocar situações pedagógicas de modo a mobilizar uma atitude ativa dos alunos para que utilizem métodos próprios de aprendizagem. Estas idéias pedagógicas ficam expressas quando o mestre argumenta dizendo sobre a sua maneira de ensinar as técnicas assim:

[...] como você pode fazer com que esta habilidade técnica evolua? Fazendo com que o atleta pense sobre o significado. Este é um dos meios para fazer com que o aluno pense. Se você ensina o aluno fazer várias defesas. Que bom ele aprendeu. E aí? “Agora nós vamos fazer um movimento de execução de um ataque e você escolhe uma defesa que você achar melhor”. O atleta vai ficar indeciso do que é melhor fazer. Mas, ele sabe como se defender? Então é aí que começa a fazer o trabalho certo por ele mesmo. Porque é muito fácil agente impor e fazer “oh, vamos fazer isto. O nome do movimento é esse. Para que serve? É defesa? Como é que faz o movimento de ataque? É assim. Por que deve ser feito desta maneira? Por causa disso”. Já se entrega mastigado. Mas quando fazemos com que aluno repense como fazê-lo ele já vai começar a fazer com outros olhos e ter mais cuidado em fazer. (mestre AN)

Neste relato o mestre afirma que para o ensino das técnicas do karatê é necessário colocar os alunos para refletirem sobre o que estão fazendo para melhor assimilarem os conteúdos. Porém, ao colocar em contraste com as atividades e situações pedagógicas realmente mobilizadas pelos mestres para ensinar foi verificado que há um predomínio da ação corporal em detrimento do diálogo. Este fato sugere que o ensino dos saberes disciplinares e curriculares do karatê seja dado uma maior importância pelo que o aluno faz e repete em detrimento ao saber e sentir sobre o que faz. Os intervalos das aulas eram os momentos que havia as maiores incidências de diálogo e de uma intensa atividade criativa entre os alunos, notadamente desconsiderada pelos mestres. A

representação dos mestres sobre as experiências lúdicas para o aprendizado da luta pelas crianças expressava o entendimento de uma prática que deveria ser dispensada no dojô:

[...] Uma coisa que eu e o AN estávamos fazendo aqui que realmente nós abominávamos as brincadeiras. Eu chegava e dizia assim: "quem quiser brincar vai lá para fora. Quando chegarem aqui é para treinar." Eu dizia isto para os alunos. Só que nos casos de lutinha e, inclusive pensando pelo lado dos campeonatos, a gente acabava até atrapalhando os alunos. A gente acaba amansando demais os alunos e na hora de chegar para executar o que nós poderemos ter aproveitado do que ele era para apenas disciplinar e trabalhá-lo e educá-lo agente acaba atrapalhando. [sic]

As idéias professadas e as ações práticas mobilizadas pelos mestres para ensinar indica que a relação estabelecida com os saberes disciplinares tende a predominar o ensino dos conteúdos de maneira pouco flexível. A referência do mestre quanto a necessidade dos discentes entenderem sobre o que estão fazendo está orientada numa perspectiva de gesto técnico padrão que os alunos precisam alcançar. Assim, as decisões pedagógicas mobilizadas pelos mestres para o tratamento dos saberes disciplinares são orientadas por um conjunto de normas que tende priorizar a repetição e automatização das ações técnicas e táticas. Este entendimento sobre as técnicas corporais tende a limitar a percepção dinâmica das ações corporais humanas, o conjunto de arranjos dos esquemas motores e significações que o indivíduo precisa se apropriar para resolver as situações problema que se apresenta na luta. Em decorrência disso, as situações de ensino operacionalizadas pelos mestres no kihon tendem a tratar os conteúdos de maneira analítica com a divisão em pequenas partes das ações técnicas e táticas do karatê e desenvolvidas por meio de exercícios em série. As observações de campo indicam que as situações de ensino são predominantemente fechadas por meio da definição previa do tipo de deslocamento e esquiva, a distância de luta, a técnica de ataque e defesa, o contra-ataque e o tempo de reação que devem utilizar para a situação de luta apresentada.

No começo da aula o mestre logo determinou que os alunos corressem em círculo. O mestre tomou a frente e os alunos deveriam acompanhá-lo. O mestre apresentava os exercícios analíticos de saltar, girar, bater palmas, levantar as pernas, abdominal, flexão de braços, chute e soco e, ao mesmo tempo, fazia as contagens e correções dos alunos. Aos alunos cabia a imitação das atividades propostas. O professor utiliza com frequência a sua entonação de voz para manter os alunos motivados na realização dos exercícios: 'Vamos Taís'; 'Vamos Coutinho'; 'Levante a perna! Não olhe para o lado!'; Ao finalizar o mestre disse: 'respirem. Relaxem. Tem alguém cansado? Depois do intervalo o mestre pediu para que os alunos posicionassem em duas linhas paralelas e correspondentes para fazer os fundamentos de luta (kihon kumitê). O mestre definiu a situação de ensino estabelecendo as condições de execução com detalhes sobre a maneira que cada um deveria agir e reagir. O que ataca (tori) deveria aplicar a técnica de chute frontal (mae-gueri) e o que defende (uke) deveria defender na altura do abdome (guedan barai). Para a execução o mestre toma a frente e demonstra o jeito que os alunos deverão fazer: 'olha, cada chute devemos soltar o ar e depois inspirar!' As explicações do mestre eram constantemente detalhadas em relação as tarefas e os movimentos que os alunos deveriam fazer quanto a distancia correta, o momento correto para atacar e defender, a posição das partes do corpo em cada tipo de técnica exigida. (observação em 8/jan./2008)

O ensino das ações técnicas e táticas na prática pedagógica dos mestres tratados predominantemente de maneira fechada é reforçado pelos valores tradicionais e esportivos. Aos poucos fui percebendo que este modo de ensino estava associado com a finalidade de ensinar a disciplina. A característica das situações de ensino descrita anteriormente tinha a dupla função de ensinar as técnicas e manter um maior controle sobre as atitudes dos alunos no dojô. Por este ângulo de análise é possível entender as restrições colocadas pelo mestre em determinadas situações de ensino quanto às práticas comunicativas entre os alunos. Elas poderiam comprometer a eficácia da automatização das técnicas pela repetição exaustiva.

Os valores do rendimento, da maximização dos resultados e da especialização do esporte competitivo orientam, predominantemente, o trato pedagógico dos mestres para o ensino das técnicas e táticas na luta. Estes valores foram constatados nas práticas discursivas mobilizadas pelos mestres durante a ação pedagógica: “Ganhar ou perder é a lei da vida. Mas quem quiser ser o melhor dos melhores precisa haver a dedicação” (professor AN)²⁵.

Entendo que a competição é um elemento inerente a prática do karatê. O antagonismo entre os lutadores é uma condição *sine qua non* para que ocorram as trocas de ataques, defesas, contra-ataques, esquivas, etc. Sem o antagonismo entre as partes a luta torna-se inexistente. No entanto, o modo que os sujeitos imprimem as suas experiências sobre a competição é o que implicará em determinado tipo de aprendizagem sobre as relações sociais e formação da personalidade humana. Neste sentido, concordo com as idéias de Coubertin, apresentada por Tavares (2005, p. 305), sobre o entendimento de que a prática do esporte como uma experiência que depende de seus valores orientadores. Na prática discursiva mobilizada pelo mestre para ensinar o karatê fica explícito uma supervalorização nos resultados que os alunos precisam atingir com os treinamentos. Esta intenção pedagógica expressa um valor acentuado àquele que vence e recai sobre o aluno que perde uma posição pouco valorativa que exige a reflexão sobre a aprendizagem. Este discurso mostra que no final de todo o trabalho desenvolvido com os alunos no processo de ensino-aprendizagem da luta o que vale a pena é ter uma medalha e, de preferência, no ponto mais alto do pódio. Neste sentido, o reconhecimento social dos alunos no dojô está na proporção das medalhas e troféus adquiridos em competições anteriores. A expressão destes valores na orientação da prática pedagógica é refletida em um clima ambíguo de

²⁵ O trecho da fala do mestre escolhido para análise não expressa um sentido isolado da prática pedagógica. Pois, a frase esteve presente no discurso do mestre AN como uma rotina mobilizada frequentemente no final das aulas expressando e reforçando determinados valores orientadores da prática.

tensão e autocontrole entre os alunos no kumitê. Durante as visitas às academias pude constatar que os conflitos entre os alunos se acentuavam na medida em que os eventos competitivos se aproximavam. Nestas situações, restava aos mestres a difícil tarefa de equilibrar e apaziguar os ânimos dos alunos.

Em oposição a estas idéias, acredito que uma prática pedagógica do karatê orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1997) deveria priorizar o ensino do saber ser em detrimento do ter. Para isso, o conjunto dos valores que constituem o bushidô e radicam a prática do karatê poderiam contribuir para a transformação do sentido da luta e de vida dos alunos. Entendo que o caminho para o aprendizado e o aperfeiçoamento das técnicas do kumitê deve estar conectado intimamente com a prática da justiça, lealdade, cortesia, benevolência, sinceridade, coragem e honra. Para o ensino efetivo destas sete virtudes na prática pedagógica dos mestres de karatê precisam estar coerentemente associados entre o discurso e as ações dentro e fora do dojô. Com base no preceito budista “qualquer lugar pode ser um dojô”, Funakoshi (1999, p. 110) já afirmava que este é um ditado que nenhuma pessoa que quisesse seguir o caminho do karatê deve esquecer. Para ele, “o karatê-dô não é somente a aquisição de certas habilidades defensivas, mas também o domínio da arte de ser um membro da sociedade, ser bom e honesto”. Nas condições sociais em que vivemos onde prevalecem os valores do neoliberalismo, acredito que o ensino destas virtudes na prática pedagógica do karatê-dô poderia contribuir para a emancipação humana em busca do desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana.

As constantes correções dos alunos e os reforços positivos e negativos estão orientados para verificar até que ponto eles se aproximam/distanciam do padrão de movimento, de atitude e discursos idealizados pelo mestre. O ensino das técnicas corporais do karatê transmitido de maneira tradicional abrange todas as maneiras do agir concretamente manifestado corporalmente nas aulas pelos alunos. As condutas, os gestos, as habilidades técnicas, os hábitos apreendidas pelo professor e alunos mais experientes que não correspondem com o que é considerado como a “forma mais correta de pensar e agir no dojô” são demonstrados, imitados, vigiados e corrigidos.

Para motivar os alunos a fazerem as atividades propostas os mestres utilizam o recurso da participação conjunta a fim de colocar-se como uma autoridade de referência que se efetiva com as ações.

O professor na sua comunicação principalmente no karatê nem sempre é só verbal. Ele tem que ser na parte da expressão também. Ele tem que agir junto. Ele tem que manter esse trabalho educativo junto com as

crianças. Ele tem que manter essa comunicação, essa expressão junto com as crianças para que ela possa também se motivar. Se nós não conseguirmos fazer com que elas fiquem vidradas e tomem vontade de aprender mais aquilo que nós estamos ensinando, nós perdemos as crianças. (mestre AP).

A materialização de um conjunto de valores é transmitida pelo mestre com o inculcamento nos corpos dos alunos por meio da experimentação e vivência no espaço/tempo das práticas corporais no dojô. Neste aspecto, o entendimento de Mauss (2003) sobre a dinâmica educativa das técnicas corporais nos ajuda a compreender este fenômeno sobre a dimensão social e psicológica do processo de ensino-aprendizagem do karatê quando o mestre sente a necessidade de colocar-se como uma referência prestigiosa aos alunos:

[...] a criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série de movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros (p. 405).

O poder exercido pela autoridade do mestre no dojô para transmitir os saberes do karatê intervém materialmente nos alunos para atingir um modo de ser e agir socialmente. É neste âmbito da prática pedagógica dos mestres de karatê que envolve a questão política e ideológica que venho levantando ao longo deste estudo. É a necessidade de compreender e colocar em questão a abrangência dos valores inculcados pelos mestres que permitem tomar os corpos dos alunos para materializar técnicas de dominação ou emancipação dos indivíduos como micro-instrumento de luta para a transformação social.

Apesar dos mestres entenderem a necessidade de contemplarem as experiências e valores dos alunos oriundos do mundo vivido, a observação das ações e discursos dos mestres sinaliza que estas idéias pedagógicas se concretizam nas aulas de maneira circunstancial e assistemática. A rotina das aulas indica que a estrutura e as ações educativas mobilizadas pelos mestres para ensinar o karatê entre as diferentes faixas etárias são semelhantes. Na gestão dos conteúdos, havia o predomínio nas decisões do mestre para prosseguir o desenvolvimento dos conteúdos programados para a aula do dia em detrimento da abertura do diálogo sobre o planejamento para atender os interesses da turma. Estas idéias são reforçadas com os saberes da tradição pedagógica presente discurso do mestre AP quando analisa as dificuldades que têm enfrentado para diferenciar a prática pedagógica com turmas acentuadamente heterogêneas

Eu já resolvi fazer a separação porque estava havendo um conflito. Separei ai... Fica até melhor para você trabalhar. Então você faz uma atividade diferenciada e não deixa de passar aquilo que você passava para o adulto. Você diferencia o trabalho, mas o conteúdo é o mesmo. Agora isso é um sofrimento. Agora a gente

tira a base... é só a gente voltar atrás e se lembrar como nós éramos também. Eu comecei a fazer karatê quando ainda era criança também. É sofrimento mesmo [sic].

Esta constatação era reforçada quando se aproximava aos períodos de aula os exames de graduação e os eventos competitivos promovidos pela Federação Espírito-santense de Karatê (FEK). Ambos os aspectos observados constituem em dados que reforçam a resistência para a transformação da prática pedagógica.

Nas reuniões a constituição heterogênea das turmas observadas pelos mestres foi apresentada como uma questão que necessitava ser discutida, mais especificamente, as diferenças entre as faixas etárias. Durante o diálogo os mestres afirmavam entender que o ensino do karatê deveria ser diferente para considerar as características dos alunos em suas faixas etárias. Eles se deparavam com um conjunto de práticas e conteúdos que se caracterizava por uma invariabilidade no tratamento pedagógico entre as diferentes faixas etárias.

Ao refletir sobre a prática os mestres identificaram que a linguagem utilizada para ensinar e a representação trazidas pelos alunos do mundo vivido sobre o karatê são os principais elementos que devem ser considerados para diferenciar o tratamento pedagógico entre as diferentes idades. Para os mestres, o tratamento pedagógico com e sobre as crianças exige um trabalho maior de convencimento sobre as atividades a serem desenvolvidas em relação aos adultos. Porém, a análise dos mestres sobre os conteúdos de ensino reduzidos sob o ponto de vista mecânico dos movimentos e as estratégias analíticas a serem adotadas permanecem invariáveis em relação às faixas etárias e aos níveis de graduação. Quando elaborado o comentário sobre a necessidade de aproveitar as atividades propostas que envolvem o trabalho em grupos para tematizar o ensino de valores o mestre AN interpreta da seguinte maneira:

Podemos colocar na situação do karatê um dos grandes obstáculos que temos para desenvolver na parte educacional seria o trabalho em conjunto. Para que ele possa trabalhar e meditar naquilo que ele está executando [sic].

Talvez por uma questão de compreensão do mestre em torno dos saberes disciplinares, neste relato fica demonstrada uma maior preocupação didática com a execução das formas técnicas e táticas e pouca atenção aos conteúdos conceituais e atitudinais da prática pedagógica. Os conflitos que ocorrem entre os alunos no dojô são resolvidos, predominantemente, pela imposição da autoridade do mestre. A intervenção pedagógica do mestre para tematizar o ensino dos valores clássicos são pouco lembrados ou reduzidos ao ensino do respeito e da disciplina.

A orientação da prática pedagógica para atender o aluno é a principal razão que exige dos mestres uma capacidade criativa dos saberes docentes mobilizados e operacionalizados no ensino. O desenvolvimento do trabalho educativo dos mestres está fundamentado na necessidade de renovar o repertório de conhecimentos para ensinar segundo as situações instáveis e urgentes exigidas pela própria prática. É neste aspecto da prática docente dos mestres de karatê que se exige a constante produção e a reelaboração de saberes experienciais. Ao referir-se à percepção dos alunos sobre o esforço docente para superar o problema da rotina das aulas o mestre AP diz assim: “[...] eles vêem que a gente tenta sair um pouco da rotina mesmo quando alguns alunos vão fazer karatê em outros lugares. Eles percebem que o que nós fazemos aqui é buscar apresentar algo diferente nas aulas”.

A busca por algo diferente nas aulas evidencia a necessidade de uma contraposição aos saberes oriundos de uma aprendizagem docente pré-profissional. Neste sentido, entendo que os saberes da tradição pedagógica, semelhantemente ao que se referia Gauthier et. al. (2006), são colocados em xeque por não serem suficientes para resolver determinados problemas que a prática pedagógica se apresenta ao mestre. São problemas que exigem do mestre uma capacidade de adaptar o seu repertório de saberes às situações imprevistas que se apresenta na prática. É neste contexto que a construção pessoal dos saberes experienciais docentes ganha relevo por permitir uma ruptura com as práticas anteriores durante o processo de ação-reflexão-ação pedagógica.

[...] se eu fosse trabalhar com os meus alunos o modo antigo de ensinar, olhem, só haveria duas possibilidades: ou eles iriam detestar o karatê ou iriam amar. O modo antigo não se compara muito com o de hoje em dia não. O meu professor só tinha mania de falar assim: “bom”. Você podia suar muito na aula, mas ele só olhava e falava: “bom”. Se estivesse ruim ele só balançava a cabeça. O tempo todo da aula era assim. Não havia esta coisa aberta de conversar, dialogar, argumentar... Nem se compara [sic].

A confluência da construção dos saberes experienciais do mestre no dojô permite que ocorra um confronto entre os modos de ser e agir docente de gerações anteriores para produzir um devir ressignificado para o ensino do karatê. Neste sentido, entendo que o trabalho educativo dos mestres de karatê não pode ser reduzido apenas à reprodução dos saberes oriundo de uma tradição pedagógica. Pois, os mestres demonstram moldar os saberes da tradição pedagógica por meio de uma reflexão crítica com os saberes em construção da experiência sem perder, no entanto, a sua raiz histórica. Por estas razões, entendo que os mestres de karatê são protagonistas na produção de uma cultura docente desta luta nipônica que está sendo construída ao longo da

experiência com a prática pedagógica e nela estão se formando. Porém, estes saberes tem sido aprendidos e transmitidos de maneira assistemática, espontânea e sem passar por uma reflexão crítica entre os pares interessados na construção de uma pedagogia partilhada do karatê.

O interesse dos mestres pela transformação da prática pedagógica é explicado por uma leitura dinâmica dos saberes disciplinares oriundos da história do karatê que evidencia, sucintamente, transformações que ocorreram ao longo do tempo. Os argumentos utilizados pelos mestres para justificar a necessidade de transformação da prática pedagógica procuram defender a idéia de que a essência do karatê precisa aproximar-se de sua existência, da realidade e das necessidades do mundo em que estamos vivendo. De acordo com o mestre AP, se por um lado existe uma demanda social que procura no ensino do karatê valores tradicionais, por outro, parece existir um tipo de prática pedagógica que não tem atendido às expectativas das pessoas que o procura.

[...] se nós começarmos em cima da história do karatê shotokan, nós vemos que na história do karatê shotokan houve mudanças. Nele houve modificações pedagógicas porque, na realidade, o começo do karatê shotokan com o Gichin Funakoshi [...] Ele começou a fazer treinamento às escondidas até que conseguiu quebrar alguns paradigmas para levar o karatê às escolas públicas. O nosso karatê shotokan vem tendo modificações e realmente ele sempre teve essas mudanças. Ele tirou este processo de arte marcial e transferiu para um processo educacional. Na realidade nós não temos que ficar mantendo o que foi feito há 100 anos atrás. Não, Se ele conseguiu quebrar um paradigma que já era desenvolvido há mais de 1000 anos, porque nós temos que manter esta mesma tradição se a nossa realidade hoje é diferente. A realidade nossa é diferenciada. Nós temos que andar de acordo com o que o mundo anda também e do mesmo jeito as nossas necessidades. Nós estamos vendo que o ensino tradicional hoje também não está sendo muito aceito. Algumas coisas não são bem aceitas. Se você hoje tem 25 alunos e mantém a tradição em pouco tempo você cairá para 5. Se demorar muito tempo você fecha a sua academia. Isso é o que está acontecendo em muitos lugares. Nós podemos ver aí, sem precisar citar nomes, tenho muitos locais conhecidos o que nós vemos é o fechamento de academias e em outras a redução dos alunos. O que na realidade nós queremos não é isso. Nós queremos ter um aluno motivado, queremos fazer estas modificações. É fazer com que os alunos possam realmente gostar daquilo que estão fazendo. Nós queremos realmente fazer estas modificações e, para isso, não deixaremos de ser karatê shotokan [sic].

Os saberes mobilizados pelo mestre passa então por um duplo processo de continuidade e de ruptura, quando estabelece uma relação reflexiva sobre as experiências vividas. Assim, temos que a continuidade das práticas e valores tradicionais transmitidos no ensino do karatê que se ‘cristalizaram’ ao longo do tempo são oriundas dos saberes de uma tradição pedagógica como havia denominado Gauthier et. al. (2006). Porém, é importante complementar que a análise, revisão e transformação dos saberes da tradição pedagógica apreendidas pelo mestre de karatê parecem ser incipientes desde o período que antecede a investidura do trabalho docente.

Com estes dados é possível afirmar que o tempo de aprendizagem docente dos mestres de karatê extrapola o período que ele começa a ministrar aulas de karatê. A aprendizagem

pedagógica dos mestres de karatê tem início desde o período em que se coloca como aluno. A reformulação dos saberes docentes apropriados da tradição pedagógica ao longo deste período depende desde já de sua atividade reflexiva sobre os valores e as estratégias de ensino. Os saberes apropriados pelo mestre no período pré-profissional potencialmente servirão de referência para a futura prática pedagógica ao pesar nos discursos e decisões mobilizadas pelo mestre para ensinar. A análise crítica que o mestre apresenta fazer sobre os saberes da tradição pedagógica apreendidos no período pré-profissional está orientada para responder aos problemas específicos da prática que lhes são exigidas para a sua reformulação. A preocupação com a repetitividade das aulas e a conseqüente desmotivação dos alunos são problemas que os mestres estão enfrentando e que a compreensão apreendida por eles em torno do saber da tradição pedagógica não tem sido suficiente para resolvê-los.

A transformação dos saberes curriculares do karatê é construída por meio da reformulação que os mestres fazem sobre o repertório de conhecimentos adquiridos com as experiências pedagógicas anteriores. A relação estabelecida pelo mestre de karatê com a prática pedagógica como protagonista na produção de saberes reflete ao longo da formação trilha atributos de uma identidade própria no trabalho docente.

Os indicadores da produção e ressignificação dos saberes docentes dos mestres de karatê são expressos na intervenção pedagógica. O mestre relata operacionalizar truques e macetes do ofício aprendidos ao longo da experiência docente com a pretensão de tornar a aula diferente e resolver o problema da rotina. Quando os mestres foram questionados sobre as possibilidades de tornar o ensino dos fundamentos técnicos e táticos no kihon como uma atividade prazerosa em si, ao invés de negociar com os alunos o momento da prática da luta e das katas, o mestre AP explicou assim:

Às vezes a gente mesmo tenta mudar. De que maneira? Através do rodízio. Eu costumo fazer o rodízio diferenciado com 6 ilhazinhas de trabalhos. Coloco lá uma ilhazinha de trabalho de exercício físico para as mãos. Faço um trabalho técnico com as pernas, um trabalho físico, controlando o tempo. “Olha! Vocês têm dois minutos para executar e depois dos minutos nós iremos fazer um rodízio”. Até hoje, sempre que proponho este tipo de atividade não vejo nenhum aluno sair da aula reclamando [sic].

Esta certeza que o mestre se refere ao ensino está baseada fundamentalmente no saber experiencial adquirido na prática cotidiana para superar especificamente o tédio da turma com a repetitividade das atividades nas aulas. No relato acima fica demonstrado que o uso da estratégia adotada pelo mestre está implicado com uma aprendizagem docente prática. O saber experiencial

do mestre é constituinte de um repertório de saberes para o ensino do karatê que atribui uma estabilidade para agir e mantém válido provisoriamente. Esta técnica que o mestre mobiliza para agir na prática é um instrumento simbólico específico do saber ensinar que lhe permite utilizar sempre que ele se confrontar com uma situação contextual e contingente semelhante. É nesta dimensão do fenômeno educativo que exige dos mestres de karatê a mobilização de uma razão prática que justifica uma decisão, em determinado espaço de tempo, segundo os valores e normas orientadoras. A eficácia dos “instrumentos” de ensino operacionalizados pelo mestre na aula permite atribuir uma competência e status de docência. A expressão das características do trato pedagógico dos mestres de karatê representa a construção de um saber docente que se legitima na e pela prática por meio da apropriação de um conjunto de disposições de ação para o ensino. Neste sentido, as características dos saberes experienciais dos mestres de karatê evidenciada parecem aproximar das constatações de Gauthier et. al. (2006, pp. 34-33)

[...] aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de atividade de rotina. Isto permite que o espírito se libere para cuidar de outros tipos de problema. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo.

A reflexão sobre a produção dos saberes docentes com os processos formativos dos mestres de karatê indica a relevância de um saber experiencial que é construído pelo mestre ao longo de sua trajetória com a tarefa educativa. O contexto e o modo que os mestres estabelecem a relação de si com os outros será modulador da cultura e personalidade docente. Este fundamento sobre a natureza dos saberes docentes dos mestres de karatê é que parece constituir-se em saberes singulares e situados em determinado contexto sócio-histórico. O processo de apropriação cultural dos mestres nos diferentes processos de socialização humana estabelece interfaces com a docência e constituem em valores e normas orientadoras para mobilizar e operacionalizar na prática pedagógica.

Nos discursos apresentado pelos mestres nas reuniões indicava um entendimento de que a formação do aluno como um esportista de karatê não deve dissociar-se da preparação para o exercício de suas prerrogativas de cidadão. O ensino do karatê deveria formar alunos-atletas proporcionando-lhes a disciplina para o convívio social e o desenvolvimento da capacidade de auto-análise para interpretar sobre o que é certo e errado. Em contraste, foi constatada e consentida pelos mestres e tutor que ação pedagógica havia uma predominância da atitude

passiva dos alunos sobre as decisões tomadas no dojô. A tomada de consciência pelos mestres sobre esta contradição da prática pedagógica levou a entender que ela precisava ser reformulada.

Ao longo das reflexões sobre as observações da prática pedagógica do karatê, os mestres puderam perceber que o modo de ensinar o karatê precisava contemplar a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nas idéias pedagógicas dos mestres havia o entendimento de que as ações do dia-a-dia no dojô deveriam superar o interesse restrito aos eventos competitivos para contemplar a formação de uma atitude crítica nos alunos, contudo, sem dissociá-la do respeito e da disciplina no dojô. O ensino destes valores no karatê passou a ser concebido no desenvolvimento de um processo pedagógico que depende do trabalho colaborativo entre mestre e alunos. Os alunos precisam aprender a disciplina e o respeito para questionar e ouvir dos colegas as interpretações sobre o assunto que estiver sendo tratado em aula. Os mestres relatam estas idéias da seguinte maneira:

Nós queremos ver realmente um aluno, um atleta, um cidadão que tenha realmente um pensamento direcionado, educado e disciplinado. Não simplesmente uma atitude de receber, mas que possa colocar aquilo que ele pensa para fora. Nós queremos formar um cidadão crítico. Nós queremos que ele possa ter com um condicionamento de poder questionar aquilo que ele achar que contrapõe entre o certo e o errado [...] Você pode disciplinar o aluno mediante os métodos tradicionais [...] A disciplina pode ser imposta, mas ela pode ser moldada com os alunos também. Na realidade isso no karatê vai ser bom para que os alunos, em sua vida particular, possam começar a desenvolver este tipo de trabalho também [sic].

A (re) construção destes princípios pedagógicos foi relevante para produzir uma reflexão dos mestres no sentido de fazer uma aproximação entre as idéias pedagógicas professadas para a formação do carateca com as características das decisões assumidas concretamente no dojô. O exercício de reflexão dos mestres sobre a prática pedagógica no sentido de superar estas divergências não se desenvolveu de maneira linear. Os mestres reconhecem o peso que o saber da tradição pedagógica construída ao longo dos anos de sua formação tem para orientar as decisões no dojô. A análise realizada por eles neste ângulo tendia limitar a ação pedagógica à continuidade das práticas que vem sendo desenvolvidas anteriormente por não conseguirem vislumbrar outras possibilidades. O mestre AP explicou este problema com as seguintes palavras

[...] não sei se é porque agente só tem o tradicionalismo em mente, mas eu não estou conseguindo achar outro modo de poder fazer este tipo de trabalho. Não sei, às vezes eu tenho que parar e pensar em outros métodos para trabalhar o incentivo de... para aqueles realmente possam se animar para fazer um trabalho diferenciado [...] No momento eu não tenho idéia de como trabalhar um modo diferenciado para ensinar as katas. A não ser aquele que venho trabalhando que, vamos colocar aí, é no mais tradicional no processo de ensino [sic].

Além da dificuldade encontrada pelo mestre para ensinar de uma maneira diferente os conteúdos por não dispor de outros instrumentos pedagógicos existe um outro fator que me parece ser um obstáculo para transformação da prática pedagógica. Durante o trabalho de problematização sobre a prática pedagógica dos mestres foram constatados indícios de que existe um entrelaçamento entre o valor simbólico da tradição para o karatê com os conteúdos e forma específicos de se ensinar. Ao fazer o mesmo tipo de questionamento para o mestre AN acrescentando a possibilidade de utilizar a brincadeira e o jogo como ferramenta pedagógica para utilizar no aquecimento das aulas foi apresentada a seguinte resposta:

Mas, *o problema é que distorce um pouco*. Porque quando você faz uma situação de uma pequena corrida indiana você começa *a trabalhar uma forma de organização*, de que você tem um limite de percorrer aquele sentido tranquilamente, medindo o espaço, o tempo de quem está na frente para você não tropeçar e se preocupando com quem está atrás para não cair. Então quer dizer, *se eu fizer um pique-cola vai ficar uma zona total*, aonde eles irão se cansar, vai fazer um trabalho de corrida também, mas eles irão fazer movimentos muito abertos. O que significa este aberto? De repente está aqui com a mão e vai esticar os braços, daqui a pouco está um tropeçando por cima do outro. Eles não vêem isso. Eles só enxergam como forma de brincadeira [sic].

Parece que não há outra maneira de se ensinar a disciplina, o respeito à integridade física do outro, as habilidades básicas, as percepções espaço temporais senão pelos métodos que vem sendo aplicado há tempos por meio da execução de corridas indiana cotidianamente no momento inicial das aulas. De certa maneira, o ensino das técnicas corporais e os valores tradicionais estão imbricados com um modo antigo de ensinar. A intenção que tenho procurado colocar em questão não é ignorar o ensino dos valores clássicos do karatê tampouco das técnicas corporais do karatê. Esses elementos do karatê são as causas formais que o caracteriza como tal. O que tenho procurado colocar em questão são os instrumentos pedagógicos operacionalizados pelos mestres para ensinar os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Até que ponto deve-se aceitar que os alunos corram invariavelmente uns atrás dos outros para aprender as habilidades motoras básicas e valores emancipatórios? O uso do jogo como uma ferramenta pedagógica implicaria na descaracterização de uma tradição milenar que tem sido preservada pelos mestres até os dias de hoje?

O entendimento de Hobsbawm (2006) em torno do conceito de tradição é apresentado paralelamente com uma distinção clara dos costumes. Para o autor, a tradição se caracteriza pelo conjunto de práticas, de natureza ritualística e simbólica, que visam inculcar certos valores por meio da repetição e implicam numa continuidade com o passado. As tradições inventadas se diferenciam dos costumes por ser invariáveis. Os costumes não impedem as inovações e pode

mudar até certo ponto, desde que seja parecida ou compatível com o precedente, a continuidade histórica. Metaforicamente, o autor distingue ambos os conceitos dizendo que “costume é o que fazem os juízes; a tradição (no caso, tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado” (p. 10).

A questão que estive desenvolvendo ao longo deste trabalho não se trata de ignorar as raízes históricas do karatê, representadas em suas manifestações tradicionais. Isto é, os rituais de saudação, de entrada e saída do dojô, o uso do quimono branco, o uso das diferentes faixas características dos respectivos estilos de karatê etc. Inclusive as práticas dos valores clássicos que estão radicalmente fundamentadas nas sete virtudes éticas e morais do bushidô. A ênfase situa-se no esforço de compreender e dialogar com os mestres em torno da substância que orienta as ações na operacionalização dos conteúdos e instrumentos pedagógicos mobilizados para educar os alunos no dojô. Na prática pedagógica os mestres dizem da importância que tem o ensino dos conhecimentos da história e valores clássicos produzidos pelo mestre Funakoshi para a formação do carateca e do futuro faixa preta. É reconhecida a necessidade de trabalhar para além da reprodução literal dos preceitos de Funakoshi “Esforçar-se para a formação do caráter; Fidelidade para com o verdadeiro caminho da razão; Seguir o caminho da sinceridade; Respeito acima de tudo; Conter o espírito de agressão”. Porém, o que tem ocorrido na prática é a sobreposição qualitativa e quantitativa do esporte sobre a organização do trabalho pedagógico dos mestres. Entre eles, pode-se citar o princípio do rendimento esportivo e as seqüências de eventos competitivos estruturados pelo calendário da Federação do Estado para acontecerem numa média de um a cada dois meses. Os exames de graduação também corroboram neste sentido, por estarem orientados numa perspectiva restrita de análise sobre a capacidade dos alunos acumularem conhecimentos. O período de janeiro e fevereiro em que estive em campo com os mestres foi o momento que esboçaram as maiores tentativas para planejar e experimentar uma prática pedagógica diferente daquela que vem desenvolvendo há anos. As influências do esporte e da prática supracitados que os mestres enfrentam no dia-a-dia tendem determinar a predominância no tratamento didático-pedagógico os conteúdos procedimentais e atitudinais do karatê em detrimento dos conteúdos conceituais. E ainda, além de reduzir o ensino dos valores tradicionais do bushidô ao respeito, cortesia e disciplina, estes aspectos da prática pedagógica limitam a possibilidade dos mestres construir com os alunos uma reflexão planejada e

sistemática para a compreensão e explicação da realidade social. Assim como, a reflexão em torno das implicações dos valores clássicos nas relações sociais internas e externas ao dojô.

Foi constatado que no aprendizado experiencial dos mestres com a prática pedagógica são mobilizados e produzidos saberes oriundos de diferentes processos de socialização humana (família, profissão, rua, internet, jornais, etc.). Estes saberes fornecem subsídios aos mestres para atuarem na prática que pode tanto permitir o reforço de uma prática pedagógica tradicional como também para fornecer elementos que permitem esboçar potencialmente novas possibilidades de intervenção pedagógica.

A reflexão dos mestres sobre a avaliação da aprendizagem permitiu que fosse colocada em questão a utilização dos exercícios físicos (flexão de braço e abdominal) como estratégia de correção de determinadas atitudes dos alunos no dojô. Um dos problemas que os mestres declararam estar enfrentando na prática eram as resistências e reclamações dos alunos para realizar os exercícios de aquecimento. Neste sentido, entendi que fosse o caso de colocar a seguinte questão discutir: é possível construir um clima favorável para a atividade de aquecimento atribuindo ao mesmo tempo ao exercício físico o significado de castigo? As respostas de ambos os professores foi consensual no sentido de preservar a prática dos castigos com os exercícios físicos para corrigir imediatamente as atitudes dos alunos que compromettesse o desenvolvimento do programa de ensino. Porém, a escolha dos métodos de ação se diferenciava em função da característica dos argumentos e experiências específica que ambos os mestres estão implicados no cotidiano. O mestre AN procurou argumentar mobilizando saberes da cultura popular para sustentar a sua postura docente conservadora diante da problemática apresentada

Como diz um velho ditado. Existe uma frase social típica que se diz assim: **"têm males que vem para o bem"**. Por mais que você queira falar em certos tipos de castigos... Ah, uma atividade física é um castigo? Na verdade o que eles fazem não é nada mais e nada menos do que aquilo que eles já estão acostumados a fazer. Então, este meio de castigo é uma coisa que eles já fazem e é um meio deles saberem reconhecer de que estão errados. Só que, normalmente, eles não conseguem perceber o erro. Ou até mesmo sabem do erro e querem voltar a fazer para testar o poder de quem está à frente deles [sic].

O mestre AP procurou construir os seus argumentos e práticas no sentido de buscar uma maior colaboração para o desenvolvimento do programa de ensino e amenizar o impacto da ação coercitiva do mestre sobre os alunos. Para ele, a construção de normas de ação com os alunos por meio do diálogo poderia ser uma ferramenta a ser mobilizada para apresentar os problemas e definir os instrumentos punitivos. No entanto, as estratégias de utilização dos instrumentos

punitivos tendiam a ser reforçados com a referência dos saberes oriundos de sua experiência profissional na polícia militar.

Isto é delicado né. A não ser que se entre no processo de poder chegar com os alunos e colocá-los numa disciplina consciente. Até mesmo para você manter aquilo que nós estamos trabalhando. Na situação seguinte: "olha, se fizer uma coisa errada e eu olhei é porque está errado". Neste processo ele já vai saber o que tem de fazer. Mas ele terá que analisar o que foi que ele fez. Ele chegará à conclusão que o que ele fez não é agradável. Então, terá que mudar. **No quartel agente trabalha a disciplina assim com o pelotão. De início a gente fala assim: vocês irão trabalhar com o PR 24 em mãos e se ele cair no chão todos já sabem o que tem de fazer. É uma disciplina consciente que eu não preciso dizer nada. O aluno já vai pagando logo e depois levanta.** Eu não sei se isso deixa de ser castigo, mas a correção deve existir. Podemos levar esta situação para os alunos para que eles saibam, escolham e aprovelem. Até hoje nós não fazemos isso. Quando o aluno erra a gente já manda ele logo pagar. É aquela autocorreção forçada. Mas nós também podemos entrar em outro processo para fazer um acordo em conjunto, né? [sic]

Conforme os argumentos dos mestres, sejam com base nos saberes oriundos de uma aprendizagem no ambiente de vida no sentido lato ou na experiência profissional com a polícia militar, a utilização dos recursos coercitivos tem sido utilizada com maior ênfase para resolver os problemas imediatos e priorizar o programa de ensino em detrimento do tratamento pedagógico dos valores envolvidos nos conflitos entre os alunos. Entendo que o trabalho educativo dos mestres precisa ir além do cumprimento fiel e “eficaz” de um mero programa de ensino. Neste sentido, acredito que seja necessário colocar em questão a prática da correção por meio de instrumentos punitivos em contraste com os valores clássicos do karatê. Em que medida este caminho educativo escolhido pelos mestres contribui para o ensino da honra? Pode-se forçar alguém a ser livre? Concordo com Saviani (1997, p. 11) ao ensinar que “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir”. Calcados na demonstração do bushidô por meio de exemplos praticados, os mestres poderiam servir de referência para abrir um diálogo com os alunos em torno dos conflitos internos para que compreendam criticamente os valores neles implicados, o modo que eles são produzidos e as suas implicações nas contradições do mundo social.

O contexto social de alto índice de violência nos bairros em que os mestres estavam inseridos proporcionava que acontecessem discussões nos intervalos das aulas e nas reuniões em torno dos acontecimentos. Este aspecto da prática foi utilizado para colocar em questão o papel social que o ensino do karatê tem para compreender este fenômeno e agir para transformar. Durante o diálogo com os mestres foram colocadas em contraste as características de um ensino que tende a formar uma atitude passiva dos alunos (LOPES, 2002). Os mestres foram aos poucos compreendendo a necessidade de engajarem os alunos no processo de ensino aprendizagem para

um agir mais participativo nas decisões assumidas no dojô. Com o trabalho de planejamento das aulas os mestres passaram a assumir uma postura mais reflexiva e investigativa sobre e no trabalho pedagógico que estavam desenvolvendo com os alunos nas aulas²⁶. Para isso, o mestre AP procurou sistematizar nos planejamentos de ensino aulas que pudessem suscitar o diálogo entre os alunos sobre o tema da violência. A construção desta experiência pedagógica foi proporcionada pelo mestre com base nos saberes oriundos dos meios de comunicação (internet, televisão e jornais) e os conhecimentos adquiridos na prática profissional com a polícia militar. De certa forma, pode-se dizer que estes saberes apropriados atribuem de certa forma uma competência e autoridade ao mestre para mediar e tratar o assunto proposto nas aulas de karatê. A partir dos textos encontrados na internet o mestre elaborou uma questão para os alunos discutirem em círculo no final das aulas, no momento de meditação, sobre: as artes de combates incitam a violência?

Ao dialogar com os mestres na *reflexão sobre a prática* procurei problematizar os valores que tem orientado a prática pedagógica e as contribuições das atividades propostas para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos sobre as relações sociais. O mestre AP respondeu da seguinte maneira:

É porque nós temos vários amparos hoje para agente fazer este tipo de trabalho. Principalmente porque que hoje a nossa mídia no geral ela trabalha massificando em cima disso. Se as artes de combate incitam ou não a violência? Então, hoje nós temos primeiro um amparo mediante as nossas leis, como o código penal que diz onde é que se pode agir. Quais são os momentos reais que você tem que ser agressivo, mas que esteja amparado pela lei. Onde? Como? Qual é o momento certo? Em que tipo de situação? [...] Esse é um trabalho educativo de procurar saber até onde a nossa lei pode nos amparar. Segundo é mediante o conhecimento dos fatos que estão acontecendo ao nosso redor [...] Se alguém vir a perguntar para vocês, o que vocês irão responder? Eu aproveitei o aluno Pedro faixa roxa e falei assim: “olhe, Pedro acerte-me no rosto”. Eu posso estar ensinando vocês defenderem e contra-atacarem para deixar o outro aleijado no chão. O que isso estaria trazendo para vocês [...] Então, agente começa a trabalhar para os alunos passarem a ter noção sobre o que realmente está acontecendo, para eles terem noção sobre o que é a violência, para eles terem noção sobre o tipo de violência que eles comentem lá fora com o que nós praticamos [...] Através do esporte eles também podem ganhar ou perder. Mas, mesmo que ganhe ou perca, o aluno tem que saber os limites de ação para a luta não se transformar em algo como um câncer que venha trazer algo de ruim para eles mesmos [sic].

Durante a observação da prática pedagógica do mestre AP foi constatado que para argumentar com os alunos sobre o tema abordado ele se orientava com base na prática do princípio clássico de Funakoshi “conter o espírito de agressão”. Para o mestre AP, esta experiência pedagógica ofereceu uma contribuição relevante para conhecer melhor o modo que

²⁶ Ao acompanhar de perto o trabalho dos professores pude perceber que as dificuldades que os mestres enfrentam para conciliar as atividades profissionais, de pais de família e o de mestres de karatê também são fatores que implicam na limitação das condições de sistematização e estruturação das aulas.

os alunos pensam e agem ao apresentar as situações problemas para os alunos discutirem. Para complementar o trabalho reflexivo desenvolvido no dojô, o mestre solicitou aos alunos que elaborassem um pequeno texto dissertativo sobre a questão que estavam discutindo. Porém, a realização desta atividade ficou reduzida a apenas um aluno que, por não ser suficiente para proporcionar um fórum de discussão, o mestre deixou que ele afixasse o texto no quadro mural da academia.

O seminário de apresentação da experiência construída pelo mestre AP na reunião de reflexão sobre a prática serviu de referência para que o mestre AN pudesse repensar sobre a sua prática e refletisse em outras possibilidades para a construção de experiências pedagógicas. O mestre AN apresentou a possibilidade de tratar pedagogicamente os saberes disciplinares do Nijukun (os vinte princípios do karatê elaborado por Funakoshi) por meio da encenação e trocas de experiências ²⁷. O mestre AN indicou a seguinte possibilidade de ensino:

Seria primeiro em cima dos ensinamentos de Funakoshi para justamente eles poderem refletir onde eu estaria desenvolvendo o trabalho em duas partes: trabalhando as raízes tradicionais do próprio karatê, que é a parte teórica. E, justamente, como que estes valores refletem no meu dia-a-dia. Então, na verdade eu estria ensinando uma coisa que envolve o passado e o presente. Mas, como lhe dar com isso no meu dia-a-dia? Então eu estaria trabalhando com tempos diferentes a qual eles estariam propondo situações e irão pensar sobre as experiências que passaram em suas vidas [sic].

Porém, a aproximação dos eventos competitivos e de exames de graduação levou o mestre a priorizar o aperfeiçoamento dos conteúdos procedimentais ao ponto de limitar a concretização destas idéias na ação pedagógica para tratar a compreensão pelos alunos sobre os valores tradicionais.

As características dos saberes docentes dos mestres de karatê sugerem entender que eles são mobilizados na prática numa confluência com os saberes oriundos das experiências de vida e das atividades profissionais que exercem. A seleção e organização dos saberes mobilizado de

²⁷ O Nijukun escrito por Funakoshi é descrito por Stevens (2007, pp. 85-88) assim: 1. nunca esqueça que o karatê começa e termina com respeito; 2. Não primeiro ataque no karatê; 3. O karatê promove a honestidade; 4. primeiro conheça você mesmo e depois os outros; 5. melhor que técnica física, técnica mental; 6. Deixe sua mente vagar livremente; 7. desatenção e negligência causam infortúnio; 8. Nunca pense que o karatê é praticado apenas no dojô; 9. Karatê é uma busca para a vida inteira; 10. Tudo o que você enfrenta é um aspecto do karatê; descubra aí a maravilhosa verdade; 11. O karatê é como água fervente, se você não mantém a chama alta, ele se torna morno; 12. Não pense em ganhar, pense em não perder; 13. Responda de acordo com o seu oponente; 14. Conduza a batalha com estratégia natural; 15. Considere as suas mãos e pés como espadas afiadas; 16. Saia de casa e encontrará dez mil adversários; 17. Aprenda diferentes posturas como principiante, mas depois confie numa postura natural; 18. As katas devem ser sempre praticados corretamente, combate real é outra questão; 19. Nunca se esqueça de seus pontos fortes e de suas fraquezas, das limitações de seu corpo e da qualidade relativa de suas técnicas; 20. Dê polimento contínuo a sua mente.

diferentes fontes ocorrem de maneira simultânea e se articulam por apresentarem relevantes para a transposição didática dos conteúdos.

A peculiaridade da construção do saber da experiência docente dos mestres está implicada com as características do contexto específico que o trabalho interativo está inserido. As questões pelas quais os mestres e alunos estão implicados com a prática cotidiana exigem a organização e elaboração de um conjunto de saberes oriundo de diferentes fontes para operacionalizar no processo de transmissão e apropriação do saber. Estas constatações se aproximam com as idéias de Tardif (2002) ao ensinar que

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (p. 61).

Nesta esteira, os saberes mobilizados pelos mestres de karatê são plurais, heterogêneos e constituídos por meio de uma relação dinâmica no contexto sócio-cultural em que estão inseridos. A prática pedagógica exige dos mestres que os conhecimentos, as habilidades e valores apreendidos passem por um processo de ressignificação e produção de saberes. Os saberes pedagógicos que os mestres de karatê mobilizam na prática estabelecem interfaces com os processos de apropriação cultural da vida cotidiana. Estes saberes são construídos em condições concretas com os problemas que emergem do trabalho interativo docente e da vida cotidiana. Estes dados reforçam a idéia de que o repertório de saberes da experiência docente são construídos e integrados com a construção dos saberes experienciais da pessoa do mestre segundo o modo de ser, compreender e agir no mundo em que vive. Neste sentido, o empreendimento de um trabalho que pretenda reconstruir o trabalho docente que os mestres de karatê vêm desenvolvendo e construindo precisa considerar o repertório de saberes que fundamenta o pensar, o sentir e o agir pedagógicos. E ainda, é necessário que as problematizações sobre a prática pedagógica dos mestres provoquem uma reflexividade e reconstrução dos conhecimentos, valores e habilidades que a pessoa do mestre se orienta para ser e estar no mundo. A relevância de considerar o imbricamento entre a experiência, a formação e a personalidade docente é reforçada com as idéias de Nóvoa (1995). O autor se baseia em Nias (1991) para ensinar que:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas

e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25).

Ao considerar as características da prática pedagógica dos mestres de karatê observadas em um estudo anterior (LOPES, 2002), entendo que a produção da experiência pedagógica do mestre AP constitui elementos que permite indicar possibilidades para a transformação da prática pedagógica. A postura reflexiva que os mestres passaram a assumir diante da prática educativa com a formação dos alunos indicava uma intencionalidade pedagógica sensível com os problemas sociais que estavam envolvidos. Porém, os recursos materiais e simbólicos em que os mestres estão situados e se orientam para ensinar são cruciais fatores que limitam as transformações dos valores que tem orientado a prática pedagógica. Nesta esteira, para que os mestres de karatê referidos até o momento possam adotar uma postura comprometida com a construção de saberes docentes orientados pela perspectiva pedagógica histórico-crítica é necessário fornecê-los subsídios para tal. Em decorrência dos limites temporais para o desenvolvimento deste estudo não foi possível completar todo o ciclo de retorno à prática para a construção de uma elaboração estruturada e sistemática orientada para a construção de uma prática pedagógica pautada na perspectiva histórico-crítica.

CONCLUSÃO

A motivação para a realização do presente estudo esteve orientado em fazer um aprofundamento da investigação sobre a prática pedagógica dos mestres de karatê com o intuito de buscar elementos que permitam a sua transformação. A interpretação e análise dos saberes docentes dos mestres de karatê estiveram orientadas para responder os seguintes questionamentos: basta ser um bom lutador de karatê para saber ensinar? O que os mestres de karatê sabem para saber ensinar? Quais são as características dos saberes operacionalizados pelos mestres para ensinar? Quais são os elementos que a prática pedagógica dos mestres de karatê oferece para construir uma nova prática?

Ao partilhar com as idéias de Gauthier et. al. (2006) e Tardif (2002) sobre a necessidade de compreender o significado dos saberes docentes dos mestres de karatê pude perceber que as referências extrapolam os saberes das técnicas corporais. Neste sentido, pode-se dizer que a práxis do mestre adquire uma conotação diferente do praticante de karatê, pois o mestre precisa situar a sua reflexão sobre os conteúdos e o currículo do karatê na dinâmica da formação humana. Porém, isto não significa ignorar a relevância e o impacto da formação deste lutador para assumir o papel social de mestre para transmitir e elaborar os saberes apreendido durante o processo formativo.

Os saberes adquiridos durante a experiência, no período que precede a docência, são embrionários para que possa, posteriormente, constituir-se em objeto de reflexão e ação pedagógica do mestre. O aprendizado da luta está indissociado com a transmissão dos modos de ser e de ensinar operacionalizados pelos mestres durante o período de formação que antecede a docência. Neste sentido, foi possível constatar que os mestres de karatê mobilizam saberes da tradição pedagógica tal como Gauthier et. al. (2006) havia denominado. É importante notar que o repertório de saberes oriundos da tradição pedagógica constitui elementos primários em torno dos conteúdos aprendidos e de um programa de ensino que vivenciou ao longo de sua formação enquanto aluno. Assim, nos saberes da tradição pedagógica dos mestres de karatê estão presentes os saberes disciplinares e curriculares a qual serão necessários para operacionalizar na prática pedagógica.

Para o mestre de karatê ensinar é preciso que ele mobilize saberes específicos e faça a devida transposição do repertório de conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação aos

alunos. A reflexão crítica que os mestres fazem sobre as características da prática pedagógica vivenciadas durante a formação de praticante irá constituir em subsídio para a construção de um modelo próprio de ensinar. A passagem da posição de discente para a de docente de karatê é marcada por críticas e superação de determinadas situações vivenciadas na prática que os mestres entendiam ser necessários passar por transformações. É neste aspecto que reside o processo de transformação dos saberes docentes dos mestres para remodelar as diretrizes pedagógicas as quais irá se orientar para ensinar.

Durante a prática pedagógica os mestres operacionalizam modos de ensinar semelhantes aos quais haviam aprendido quando eram discentes. Porém, a singularidade contextual dos problemas que emergem durante a prática pedagógica exigirá que os mestres construam modos de agir situados em condições específicas onde os saberes da tradição pedagógica não são suficientes para resolver. Neste âmbito, foi observada também que o caráter instável e complexo do trabalho interativo entre mestre e aluno para atuar no dojô também estabelecem fundamentos para a construção dos saberes experienciais dos mestres de karatê.

Observei neste trabalho que a autoridade do mestre é desafiada constantemente pelos alunos e, na medida em que o mestre e alunos avançam no processo de ensino-aprendizagem, torna-se necessário a adequação do repertório de saberes dos mestres para circunstâncias mais específicas. Neste contexto, o caráter não obrigatório da presença do aluno no dojô é determinante na produção de relações de saber e poder entre o mestre e os alunos na dinâmica da atividade interativa.

Nos relatos dos mestres sobre a prática pedagógica foi registrado o caráter da eficácia e provisoriade dos saberes experienciais. De acordo com o contexto e os problemas que os mestres se deparam no dia-a-dia são construídos por meio de ‘macetes’ específicos do ofício docente necessários para mobilizar na prática pedagógica. O incômodo dos mestres de karatê com a repetitividade das mesmas atividades pedagógicas durante as aulas constituía-se em incômodo e questão para a tentativa de inovação e mudança. A aprendizagem docente que ocorre no cotidiano do trabalho pedagógico é a base de construção do repertório de saberes experienciais (Tardif, 2002 e Gauthier et. al., 2006). A partir destes saberes é que os mestres irão mobilizar em situações semelhantes para agir na prática. Os argumentos dos mestres enunciam certezas pedagógicas que foram ao longo dos anos sendo validadas na prática. Porém, estes saberes têm sido aprendidos e transmitidos de maneira assistemática, espontânea e sem passar por uma

reflexão crítica entre os interessados com a prática pedagógica do karatê. Neste contexto, durante as reuniões, procurei assumir uma postura de catalisador das idéias e possibilidades de ação em torno das inquietações que incomodavam os mestres com a prática pedagógica. A participação de ambos os mestre nas reuniões eram fundamentais para proporcionar a partilha de idéias e pontos de vista divergentes sobre os problemas da prática que ambos enfrentavam. No relato dos mestres sobre a prática pedagógica revelava o interesse comum de estimular com maior ênfase a capacidade reflexiva dos alunos sobre a aprendizagem dos conteúdos ensinados no karatê.

Os saberes docentes mobilizados pelos mestres na prática pedagógica são construídos numa rede de relações com o mundo em que vivem. Assim, os mestres de karatê mobilizam saberes docentes de diferentes fontes que entram em confluência na prática cotidiana constituindo modos de transmissão e apropriação característicos. A tarefa de explicitar as contradições entre os discursos e as ações realmente mobilizadas na prática pedagógica pode demonstrar dois aspectos relevantes a ser considerados durante este trabalho de pesquisa. Primeiro, o peso que os saberes da tradição pedagógica imprime aos mestres para resistir às mudanças para dar continuidade às práticas anteriores. Segundo, a demonstração dos mestres pelo interesse de construir uma reelaboração dos valores orientadores da própria prática. Este segundo aspecto nos desperta para o fato de que a transformação da prática pedagógica precisa, primeiro, passar por uma transformação da pessoa do mestre.

As limitações para a transformação da prática pedagógica estão inseridas na percepção e compreensão apreendida pelos mestres, pais dos alunos e alunos em torno dos fundamentos dos saberes disciplinares e curriculares do karatê, assim como dos respectivos processos de transmissão. Durante este trabalho de pesquisa pude perceber que a sensibilidade dos mestres com a injustiça social que assola o bairro em que estão inseridos constitui em elemento potencial para reflexão e transformação da prática pedagógica.

Assim, o exercício reflexivo e a reconstrução pelo mestre sobre o próprio modo de ser e viver acerca do mundo sócio-cultural, histórico, político e econômico em que está inserido e no qual foi desenvolvido o karatê precisa ser considerado como uma tarefa contínua. Assim como, as devidas reflexões em torno dos fins e meios que tem orientado a própria prática pedagógica. Para isso, acredito que seria fundamental que as Federações de karatê pudessem constituir uma estrutura organizacional para o desenvolvimento de cursos para aperfeiçoamento pedagógico dos mestres. Entendo que por esta via as Federações estariam possibilitando aos mestres de karatê o

desenvolvimento de um trabalho qualitativo e autônomo por meio de estratégias que considere o exercício reflexivo e crítico sobre os saberes adquiridos em sua própria prática. Com este tipo de trabalho, as Federações poderiam romper com o paradigma da racionalidade técnica que tem orientado os cursos para os mestres e alunos aprenderem fórmulas estereotipadas de luta e katas. Os cursos deveriam estar orientados para fornecer subsídios aos mestres no sentido de ampliar a compreensão em torno das raízes históricas e culturais do karatê e dos processos de ensino-aprendizagem.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.
2. BORGES, C. M. F.: *Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, 2001, pp. 59-76.
3. BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. 3ª edição. Porto Alegre, Magister, 2005.
4. _____. *Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular*. (In) CAPARROZ, Francisco (Org.) – *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vol. 1. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. p. 67-79.
5. _____. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
6. _____. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Unijuí, Ijuí, 1999.
7. CARVALHO, Hamilton Cesar de Castro. *Max Weber e o capitalismo japonês*. Poiésis - Literatura, Pensamento & Arte - nº 88 - julho de 2003.
8. CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. ARTMED, Porto Alegre, 2000.
9. COTRIN, Gilberto. *Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação*. 4ª Edição. Editora Saraiva, São Paulo, 1991.
10. DEMAILLY, L. C. *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*. (In) Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139-158.
11. FIGUEIREDO, Danilo José. *Japão: de suas origens à restauração Meiji*. Disponível em: < <http://www.klepsidra.net/klepsidra4/japao.html> >. Acesso em: 5 de ago. 2008, 12:06.
12. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25ª Edição. Edições Graal, 2008.
13. FUNAKOSHI, Gichin. *Karatê-dô: o meu modo de vida*. 9ª Edição. Editora Cultrix, São Paulo, 1999.
14. GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8ª Edição. Editora Ática, São Paulo, 2004.

15. GARCIA, Carlos Marcelo. *A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque*. (In) Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.
16. GAUTHIER, C. [et al]: *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes*. 2ª Edição. Unijuí, Ijuí, 2006.
17. HISAMOTO, Williams. – *Método prático de aprender a lutar karatê: como iniciar e seus segredos, os pontos vitais*. 5ª edição, Rio de Janeiro, Editora América, 1993.
18. História do Japão: Período Edo. In. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Per%C3%ADodo_Edo> Acesso em: 15 de janeiro de 2008.
19. HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 4ª Edição. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2006.
20. KUNZ, Elenor – *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
21. LIBÂNIO, José Carlos. *A prática pedagógica da educação física nos tempos e espaços sociais*.
22. _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2006 a.
23. _____. *Didática*. 26ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006 b.
24. _____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
25. LOPES, Yuri Marcio e Silva - *Karatê x tendências pedagógicas: um estudo da prática pedagógica dos mestres da Grande Vitória*. 2002. 52 f. Monografia (graduação em Educação Física), Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
26. MAGNANE, George. *Sociologia do esporte: debates*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1969.
27. MARIANO, Ricardo. *Secularização do Estado, liberdades e pluralismo religioso*. Ciudad Virtual de Antropologia y Arqueologia es un emprendimiento del Equipo Naya. Última modificación de esta página 26/6/07. <http://www.antropologia.com.ar/>
28. MAUSS, Marcel. *As técnicas do corpo* (p. 401-424). In: *Marcel Mauss, Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

29. PÉREZ-GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. (In) Nóvoa, Antônio (Org.) Os professores e sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
30. POPKEWITZ, Thomas S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. (In) Nóvoa, Antônio (Org.) Os professores e sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 37-50.
31. PRUDENTE, Wilson. *O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana*. (In) _____. *Crime de escravidão*. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2006, pp. 33-41.
32. SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
33. _____. *Escola e democracia*. 27 Edição. Campinas, SP. Autores Associados, 1993.
34. _____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6ª Edição. Campinas, SP. Autores Associados, 1997.
35. SHÖN, A. Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. (In) Nóvoa, Antônio (Org.) Os professores e sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
36. SOUZA JÚNIOR, M. *A prática pedagógica da educação física nos tempos e espaços sociais*. Texto preparado para palestra na mesa redonda de mesmo tema do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, 2001.
37. STEVENS, J. *Três mestres do budô: Kano (judô), Funakoshi (karatê), Ueshiba (aikidô)*. São Paulo: Cultrix, 2007.
38. STTIGER, Marco Paulo. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
39. SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 5ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte, 2000.
40. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª Edição Vozes, 2002.
41. TARDIF, M.; BORGES, C. M. F. *Apresentação*. Editorial. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, 2001, pp. 11-26.
42. THERRIEN, J.; LOILA, F.A. *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. Editorial. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, 2001, pp. 143-160.

43. THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. 1988.
44. VEIGA, Ilma Passos. *A Prática pedagógica do professor de didática*. 9ª Edição. Campinas, SP: PAPIRUS, 2005.
45. ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.