

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

THE ACTION-REFLECTION-ACTION OF THE TEACHERS KNOWLEDGE OF THE KARATE MASTERS: BUILDING INDICATORS FOR THE TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICE

Yúri Márcio e Silva Lopes*
Otávio Tavares**

RESUMO

A construção de uma prática emancipatória para o ensino do *Karatê* foi o maior motivo para a realização deste estudo. Para isso, adotamos as categorias dos “saberes docentes” (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 2006) para interpretar e analisar a prática pedagógica dos mestres. O objetivo foi buscar indicadores que permitam a transformação didático-pedagógica do *Karatê*. A pesquisa-ação foi o método investigativo utilizado. Observamos que os recursos materiais e simbólicos que os mestres mobilizam para ensinar são fatores cruciais que limitam as transformações dos valores que tem orientado a prática pedagógica. Para que os referidos mestres possam adotar uma postura comprometida com a construção de saberes docentes orientada a luz da perspectiva pedagógica histórico-crítica é necessário fornecer subsídios para tal.

Palavras-chave: Saberes docentes. Prática pedagógica. *Karatê*.

INTRODUÇÃO

O *Karatê* é uma luta nipônica em cujo seio da tradição se operacionalizam tanto o ensino das técnicas quanto o próprio processo de formação dos futuros mestres. Tais processos, contudo, ainda são pouco estudados. Segundo Lopes (2002) os valores da tradição (inventada, nos termos de Hobsbawm e Ranger (2006) e do esporte moderno exercem um papel considerável nos discursos e ações pedagógicas mobilizadas pelos mestres de *Karatê* para ensinar. Segundo este autor, o conjunto das práticas pedagógicas e conteúdos ensinados são justificados por serem oriundos de uma arte milenar (valor da tradição) e/ou por sua eficiência (racionalidade instrumental).

No entanto, a configuração dos processos pedagógicos do ensino do *Karatê* pode ser contextualizada historicamente. A transformação das relações sociais nipônica na passagem do Período *Edô* (1603-1867) para a Restauração *Meiji* (1868-1912) permitiu que a prática dos

valores clássicos do *karatê*, oriundos do *bushidô* (uma filosofia de combate constituída de sete virtudes ético-morais: justiça, honra, sinceridade, lealdade, coragem, cortesia e benevolência) fossem gradativamente reelaborados. Os preceitos éticos e morais do *bushidô* regiam a vida dos japoneses e eram os fundamentos orientadores para que os samurais pudessem controlar o poder. O interesse mercantilista pela quebra dos princípios do *bushidô* e do poder do *Shogun* era necessário para vencer os focos de resistência e permitir que a expansão comercial ocidental pudesse prosperar no território nipônico. O processo de abertura econômica japonesa permitiu a perfusão dos valores do mundo ocidental em seu território e a transformação do modo de produção feudal para o sistema capitalista (CARVALHO, 2007).

No contexto do processo de industrialização que passou a sociedade japonesa é que se inicia a esportivização e a reinvenção das tradições do *Karatê*. São

* Mestre. Professor do Instituto Federal - Espírito Santo, Campus Aracruz, Aracruz-ES, Brasil.

** Doutor. Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

incorporadas a essa prática corporal um conjunto de elementos tradicionais e ritualísticos que auxiliam na elaboração de uma identidade própria. Neste caminho, é importante citar as contribuições do mestre Gichin Funakoshi para com a agregação/transformação do *Karatê* no propósito de permitir que essa prática corporal pudesse ter visibilidade nacional e internacional (FUNAKOSHI, 1999). É neste contexto que os valores do *bushidô* são traduzidos sob um novo enfoque para que o *Karatê* pudesse ser, simultaneamente, internacionalizado e reconhecido oficialmente como parte integrante da cultura japonesa.

A partir da segunda metade do século XX, a ampliação de sua prática no mundo ocidental, implicou em um deslocamento de seus sentidos e significados no sentido de uma aproximação com duas vertentes axiológicas: os valores da cultura judaico-cristã e o modo de produção capitalista. No contexto do modo de produção capitalista, os significados sócio-culturais das artes marciais japonesas orientados em valores de uso são substituídos pela primazia do ter (CARVALHO, 2007). O *Karatê* passa a situar-se numa dimensão de tempo/espaço social onde a ética e moral humanas passam a sofrer pressão de interesses econômicos e financeiros.

Segundo Lopes e Tavares (2008), o processo de esportivização e da reinvenção das tradições do *Karatê* tem condicionado uma prática pedagógica onde os mestres desconsideram a mobilização integral dos valores originários da luta. A concepção mecânica do movimento humano orientado sob a égide das ciências modernas de ordem estritamente biológica tende a reduzir a prática pedagógica dos mestres apenas à dimensão da técnica do movimento e a desconsiderar todo o espectro suas raízes tradicionais clássicas. É importante fazer uma distinção entre o caráter tradicionalista da prática pedagógica dos mestres de *Karatê* dos conteúdos tradicionais da própria luta. Propomos ser possível associar a ideia de conteúdos tradicionais do *Karatê* com o entendimento de Saviani (1997) em torno da noção de conteúdos 'clássicos'. Para este 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" (SAVIANI, 1997, p. 18). Portanto, a compreensão do caráter tradicionalista do ensino do *Karatê* e sua eventual superação está situada nos saberes dos mestres de *Karatê* para atuar na prática.

Os estudos sobre os saberes docentes (TARDIF, 2002; TARDIF; BORGES, 2001; GAUTHIER et al., 2006; THERRIEN; LOILA, 2001) apresentam possibilidades de aproximação com a problemática a ser investigada nesta pesquisa. Guardadas as características específicas do trabalho docente escolar, procuramos 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 sobre a 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.

Na busca por referências para uma investigação sobre os saberes docentes dos mestres em academias ou 'escolinhas' de *Karatê* como um problema a ser investigado e transformado, observamos que a literatura a respeito do tema tem sido produzida com maior predominância para refletir sobre o âmbito escolar. A utilização de um referencial teórico produzido neste marco institucional para refletir sobre os saberes dos mestres de *Karatê* precisou considerar as devidas mediações para dar conta das características peculiares de processos de ensino em ambiente não-escolar. Isto se deve as proximidades e distanciamentos existentes entre as escolas, especialmente as públicas, e as academias ou escolinhas de esportes enquanto instituições sociais. O caráter institucionalizado, legal, formal, compulsório e de pluralidade de objetivos formativos, saberes e práticas da escola se coloca em comparação com o caráter de institucionalização limitada à federação esportiva, de curso livre, voluntário e cujo objetivo central e quase exclusivo é o ensino do esporte das academias / escolinhas de ensino de esportes. Todavia, como veremos abaixo, o

processo de mediação de suas objetivações formativas encontra sustentação teórica na própria literatura.

Libâneo (2001) ao discutir acerca da distinção da natureza do enfoque educativo faz uma análise das diversas concepções de educação e elabora uma síntese da concepção histórico-social abordando dois conceitos gerais 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” (LIBÂNEO, 2001, p. 74, grifo nosso).

Avançando nas condições de possibilidade de se investigar os saberes docentes dos mestres de Karatê como um fenômeno da educação extra-escolar, encontramos em Libâneo (2006) uma sistematização das diferentes modalidades de educação presente nas diferentes relações sociais em intencionais e não-intencionais.

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.

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 (LIBÂNEO, 2006, p. 17-18).

Para Libâneo (2001), as modalidades de educação intencional podem dividir-se em duas: a formal e não-formal. A educação formal 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 (LIBÂNEO, 2001, p. 81).

No bojo destas diferentes modalidades de educação, na concepção de Libâneo, o objeto de interesse para o trabalho pedagógico delimitar-se-á a focar a modalidade de educação intencional, classificada anteriormente em formal e não-formal.

Outra contribuição importante reside na teorização de Demailly (1995) a respeito dos diversos modelos de educação enquanto formação. Demailly (1995) denomina 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. Neste contexto, a mesma autora distinguiu duas categorias de formação, a saber:

- 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 (DEMAILLY, 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 do saber e do saber-fazer. Isso significa dizer que uma relação pedagógica depende da natureza intencional e formativa. Nesta perspectiva, podemos conceber que as formações extra-escolares estão situadas no conjunto das práticas sociais que envolvem uma consciência pedagógica da transmissão de conteúdos e saberes. Como afirma Demailly (1995, p. 142), “[...] nem todas as formações formais são escolares, por oposição às outras que se desenvolvem em situação”.

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”. No caso em tela, a Educação Física Escolar é normatizada pela Lei 9394/96 (LDB) (BRASIL, 1996) como componente curricular obrigatório da Educação Básica e, conseqüentemente, a prática pedagógica dos professores deve ser orientada segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 26) a Educação física é entendida como “[...] área que

trata de um tipo de conhecimento, denominado de cultura corporal de movimento e que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, as lutas, a dança, a capoeira e outras temáticas”.

Devemos reconhecer que o ensino do *Karatê* em sua forma contemporânea (academias e escolinhas) não é exatamente semelhante ao ensino escolar, uma vez que a institucionalização por meio do arcabouço legal e a objetivação política, social e filosófica da instituição escolar a tornam diferente em relação aquele. Por outro lado, o ensino do *Karatê* também possui intencionalidade formativa e condições previamente preparadas com objetivos explícitos, conteúdos, métodos e procedimentos didáticos que caracterizam o ensino formal e extra-escolar, nos termos de Libâneo (2001) e Demailly (1995).

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

O MÉTODO DA PESQUISA

Em face das questões do estudo, era necessário envolver os mestres de *Karatê* com os problemas da prática pedagógica no sentido de produzir uma reflexão pedagógica conjunta para compreender as suas limitações e possibilidades de ações transformadoras. Em consonância com a necessidade de aproximação deste problema de pesquisa com os saberes docentes concretamente mobilizados pelos mestres na prática pedagógica, realizamos um estudo por meio da abordagem da pesquisa-ação. 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.

Nesta perspectiva, procura-se que os sujeitos atuem como pesquisadores de sua prática. Para estudar os saberes docentes dos mestres de *Karatê* foi adotada a estratégia da indagação no sentido propiciar o estímulo para a reflexão sobre a 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.

A 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 em um contexto que propicie a co-responsabilidade e o desenvolvimento da autonomia docente.

A estrutura das fases deste estudo seguiu a seguinte organização: [a] Contextualizando a prática pedagógica do *Karatê* e mobilizando o interesse para estudá-la; [b] Relato sistemático e reflexão sobre a própria prática; [c] Estudo das limitações e possibilidades pedagógicas para a construção de uma nova prática. O desenvolvimento deste trabalho foi acontecendo ao longo de um período de oito meses entre as reuniões e seminários.

Neste trabalho foram levadas em consideração as fontes de dados constituídas pelos depoimentos dos mestres registrados e gravados nas reuniões e seminários, os relatórios sobre as experiências da prática pedagógica, os registros de reflexões feitas durante todo o processo de pesquisa e os relatórios das observações *in loco* das aulas dos mestres.

Como é característico das pesquisas-protagônicas (LAJONQUIÈRE, 1993), o critério

de escolha básico é o interesse voluntário em refletir sobre a própria prática pedagógica em busca de sua transformação. O estudo teve início quando tivemos a concordância de uma associação de *Karatê* estilo Shotokan cujos mestres declararam interesse e concordância em participar da pesquisa.

Os dados foram objeto de uma reflexão interpretativa de caráter sistemático e participativo, operacionalizado no formato de grupo operativo. Isto visou garantir a valorização da participação dos sujeitos participantes, a integração das experiências pessoais e uma intencionalidade operativa para que as aprendizagens grupais tenham uma influência direta na ação.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE MESTRES DE KARATÊ

A Associação de *Karatê* é uma organização esportiva instituída e estruturada com base em seu próprio estatuto que funciona no município de Serra (ES). Ela é reconhecida e filiada à Federação Espiritossantense de *Karatê* (FEK) que, por sua vez, está vinculada à Confederação Brasileira de *Karatê* (CBK). A sede está situada no município de Vila Velha (ES) e seu mestre fundador é registrado como faixa preta no nível de 4º Dan (4º grau) na FEK e CBK. Entre os fatores positivos que tornava um campo propício para a investigação podemos citar: [i] A presença de um trabalho colaborativo, cooperativo e de ajuda mútua entre os professores da Associação; [ii] Os mestres desta Associação mostraram-se interessados e procuraram engajar-se na resolução das dificuldades que estava enfrentando para realizar as reuniões; [iii] As duas academias filiais situam-se em bairros vizinhos. Esta proximidade teve um peso relevante para viabilizar as reuniões e na construção de um calendário fixo; [iv] Havia a presença de uma pré-disposição para a mudança e a preocupação dos professores em “desenvolver um trabalho mais social e educativo no *Karatê*”.

Os dois professores (AP e AN) apresentam características bem diferenciadas em torno da formação e da realidade aos quais estão inseridos. O professor AP, 34 anos, tem formação superior em Comunicação Social e

está cursando especialização (lato-sensu) em Gestão Estratégica. Ele teve um percurso docente instável e com experiências em contextos diversificados durante os oito primeiros anos. O professor AP formou-se faixa preta em 1996 pela Federação Espiritossantense de *Karatê* (FEK). Como foi constatado durante a pesquisa, determinadas crenças e práticas pedagógicas são aprendidas durante as experiências adquiridas ainda como aluno, todavia suas primeiras experiências objetivas como docente tiveram início em 1991 quando ainda era faixa marrom e era assistido pelo fundador da Associação de *Karatê*. Desde o início de sua atuação como mestre de *Karatê*, ele adquiriu experiência em cinco academias diferentes e permanecendo no máximo dois anos em cada local que trabalhou.

Atualmente, o professor AP trabalha com o ensino do *Karatê* na sua própria academia, três vezes na semana. As aulas duram cerca de noventa minutos e sua turma, que oscila entre vinte e trinta alunos, apresenta uma característica bastante heterogênea em relação aos níveis de aprendizagem e de faixa etária.

O professor AN, 35 anos, segundo grau completo, formou-se faixa preta pela Federação Espiritossantense de *Karatê* (FEK) no ano de 2007. Tal como o professor AP, ele começou a adquirir experiências objetivas como docente de *Karatê* ainda quando era faixa marrom. Até o momento da pesquisa, havia acumulado um tempo de experiência com o ensino do *Karatê* de 3 anos. Este período também foi marcado por uma intensa instabilidade nos lugares de trabalho. 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 atual, o professor AN trabalhava a cerca de 2 anos.

O professor AN ministra aulas de sessenta minutos duas vezes por semana, e sua turma não apresenta diferenças significativas quanto ao nível de graduação. Por outro lado, as diferenças são notáveis ao considerar o aspecto da faixa etária e gênero dos alunos onde, numa mesma aula, estão presentes crianças a partir dos oito anos de idade até adultos de quarenta anos e de ambos os sexos.

REPENSANDO A PRÁTICA NA PRÁTICA

Ao observar a prática de ensino dos mestres de *karatê* podemos identificar características semelhantes ao ensino tradicional. De maneira sucinta, uma prática de ensino orientada nesta perspectiva tende a iniciar uma aula com um aquecimento, seguido de alongamentos, treinamento técnico e alongamento final. Os saberes são transmitidos através da explicação oral e demonstração das técnicas numa relação verticalizada entre professores e aluno. As avaliações procuram aferir, prioritariamente, o aprendizado dos saberes procedimentais.

Para desenvolver este trabalho foi preciso começar um diálogo pedagógico com os mestres de *Karatê* que pudesse colocar em questão os modos e finalidades formativas concebidas e praticadas no ensino. Era preciso convidar e partilhar com os mestres uma reflexão sobre as questões pedagógicas do ensino do *Karatê* com as quais nos deparamos e nos incomodam ao longo da experiência docente.

A primeira etapa deste estudo, denominada de *contextualização da prática*, foi realizada em um período de três meses. Assim, a partir dos componentes da prática pedagógica (conteúdos de ensino, métodos, pressuposto de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e avaliação) foram identificadas problemáticas sobre o ensino que nós e os professores entendemos como fundamentais de serem discutidas. Nesta fase, foi tratado didaticamente nas reuniões cada um dos componentes do ensino citados anteriormente. O entendimento e o esgotamento das questões levantadas foram pressupostos básicos para partir para o componente do ensino seguinte.

O segundo momento, denominado de *reflexão sobre a prática pedagógica*, foi realizado durante quatro meses. Nesta fase do estudo, estivemos interessados em aproximar o trabalho de reflexão 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 relacionar com aquilo que 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’ (SHÖN, 1995) em um contexto de trabalho colaborativo entre mestres e pesquisadores.

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 realizam no dia-a-dia.

Para o mestre ensinar é preciso atuar entre o desenvolvimento do programa de ensino que entende ser relevante para a formação do aluno e o atendimento aos interesses dos alunos. Assim, observamos que o conflito de intencionalidades entre mestre e alunos na atividade interativa é um ‘motor’ da atividade pedagógica. Este aspecto da prática exige que o mestre desenvolva habilidades para a mobilização de decisões imediatas em seu repertório de conhecimentos para agir. 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). Neste contexto, eles mesmos percebem uma tensão entre o interesse, a motivação e o gosto das crianças e as formas tradicionais de ensino do *Karatê*.

[...] até o momento a gente pega as crianças que na realidade vê [sic] 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).

Uma fala como esta evidencia que os mestres entendem que as expectativas e os anseios oriundos do mundo vivido dos alunos no processo de ensino-aprendizado são princípios necessários para a escolha dos conteúdos. Ignorar este aspecto da prática pode significar o começo de um processo de desmotivação do aluno e uma desistência em potencial 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 do aluno no *dojo* 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 *dojo*.

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 campo das decisões pedagógicas no *dojo* para gerenciar a transmissão dos conteúdos. 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. Ambos os aspectos dos saberes docentes dos mestres, o modo de compreender e de fazer, estão indissociados na prática pedagógica.

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 et al. (2006), 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 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, 2006).

A caracterização do contexto em que está inserido o trabalho docente dos mestres de *Karatê* no município mais violento do Estado do Espírito Santo constitui em elemento para compreender os discursos e representações que mobilizam para a atuação. 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 pudemos perceber que a sensibilidade dos mestres com a injustiça social que assola o município em que estão inseridos constitui em elemento potencial para reflexão e transformação da 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.

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 relembrarem os saberes apreendidos com os mestres anteriores são acionados ao mesmo tempo conteúdos e os modos de agir e pensar docentes.

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 demonstra 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 representam uma continuidade com os saberes disciplinares e curriculares mobilizadas no passado e que parece resistir às transformações. Neste sentido, pode-se entender que a construção dos saberes experienciais pré-

profissionais não está dissociada 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, estas características dos saberes que os mestres mobilizam para ensinar se assemelham com o saber da tradição pedagógica, a qual segundo Gauthier et al. (2006, p. 32) “[...] 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”.

Ao considerar as características da prática pedagógica dos mestres de *Karatê* observadas em um estudo anterior (LOPES, 2002), foi possível reafirmar que os mestres de *Karatê* mobilizam saberes disciplinares para ensinar (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 2006). Isto se deve ao fato que, para eles, é preciso demonstrar que conhecem os conteúdos que pretendem transmitir. Os mestres mobilizam determinados aspectos da sua compreensão sobre o *Karatê* e, ao mesmo tempo, o modo de ensinar apreendido por eles. Como demonstrou Marcel Mauss (2003), os processos de aprendizagem das técnicas corporais fazem parte do seu próprio processo de constituição identitária. O *Karatê*, portanto, não é ‘apenas’ um conjunto de técnicas, regras e tradições orais. Faz parte de sua identidade os modos como ele é ensinado. O fundamento que explica os recorrentes processos de ensino do *Karatê* é o da “imitação prestigiosa” (MAUSS, 2003, p. 404-405).

Todavia, os mestres que participaram deste estudo, conseguiram identificar que a escolha dos conteúdos de ensino sofre determinações sociais externas e internas ao *Karatê*, afastando-se em pouco de uma compreensão naturalista do ensino desta luta, geralmente expressa em expressões como: ‘é ensinado assim porque sempre foi assim’. A demanda externa traduz-se pela perspectiva de pais e alunos iniciantes sobre que se aprende em uma academia de *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 um mesmo estilo de *Karatê* exigem que as práticas

no *dojô* sejam semelhantes para evitar estranhamentos internos quando realizarem 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, 1996) 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 plano de ensino era desenvolvido pelos mestres por etapas no quais após o aquecimento eram tratados o ensino e aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos e táticos de luta (*kihon kumitê*) e das *katas* (*kihon kata*). Para o aluno aprender a lutar precisava executar, primeiramente, movimentos analíticos. 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 possível referir-se ao conhecimento de um programa tradicional de saberes curriculares (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 2006) que os mestres possuem para desenvolver as aulas em um processo contínuo. Entendemos que o 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, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, etc. Estes componentes do ensino se 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 e 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.

Apesar do mestre se basear no argumento de tipo tradicional para resistir às transformações, existe 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 a rotina das aulas foi identificada como um dilema.

A busca por algo diferente nas aulas evidencia a necessidade de uma contraposição aos saberes oriundos de uma aprendizagem docente não-profissional baseada na imitação prestigiosa. Neste sentido, entendemos que os saberes da tradição pedagógica específica do *Karatê*, de maneira semelhante 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

apresentam na prática. É neste contexto que a construção pessoal dos saberes experienciais docentes ganham relevo por permitir uma ruptura – e uma percepção de uma ruptura –, ainda que parcial, com as práticas anteriores durante o processo de ação-reflexão-ação docente.

[...] 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 (Professor AN).

Os mestres de *Karatê* são protagonistas na produção de uma espécie de cultura docente desta luta que está sendo construída ao longo da experiência com a prática pedagógica e nela estão se formando. Porém, estes saberes têm sido aprendidos e transmitidos sem passar por uma reflexão crítica entre os pares interessados na construção de uma pedagogia do *Karatê* que aponte suas responsabilidades maiores para o processo de formação humana.

O interesse dos mestres que aceitaram participar desta pesquisa 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 ideia 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 a procuram.

Os saberes mobilizados pelos mestres passam então por um duplo processo de

continuidade e de ruptura, quando estabelecem 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 pelos mestres de *Karatê* parecem ser incipientes desde o período que antecede a investidura do 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 menos tediosa em si, 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 está baseada, fundamentalmente, no saber experiencial adquirido na prática cotidiana para superar especificamente o tédio da turma com a repetição 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 pedagógica

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 permitem 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* parecem aproximar das constatações de Gauthier et al. (2006, p. 32-33)

[...] 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.

Esta análise é reforçada com a concepção de que o repertório de saberes da experiência docente está integrado com a construção pessoal dos saberes experienciais do mestre segundo o modo de ser, compreender e agir no mundo em que vive. Segundo Nóvoa (1995), o imbricamento entre a experiência, a formação e a personalidade docente, são elementos fundantes da formação do ser professor.

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 (NÓVOA, 1995, p. 25).

CONCLUSÃO

O empreendimento de um trabalho que pretenda reelaborar 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. É necessário que as problematizações sobre a prática pedagógica dos mestres provoquem uma reflexão e reconstrução dos conhecimentos, valores e habilidades que a pessoa do mestre se orienta para ser e estar no mundo.

Ao considerar as características da prática pedagógica dos mestres de *Karatê* observadas em um estudo anterior (LOPES, 2002), entendemos que a produção da experiência pedagógica dos mestres constitui elementos que permitem 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 que os mestres mobilizam para ensinar são fatores cruciais que limitam as transformações dos valores que tem orientado a prática pedagógica. Nesta esteira, para que os referidos mestres possam adotar uma postura comprometida com a construção de saberes docentes orientada a luz da perspectiva pedagógica crítica e emancipatória é necessário fornecer 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.

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 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. Assim podemos afirmar a importância e as possibilidades de se pensar de maneira mais aprofundada as formações dos docentes que vêm da prática e se formam na prática.

THE ACTION-REFLECTION-ACTION OF THE TEACHERS KNOWLEDGE OF THE KARATE MASTERS: BUILDING INDICATORS FOR THE TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

The construction of an emancipatory practice for teaching karate was the biggest reason for conducting this study. For this, we adopt the categories of “teacher knowledge” to interpret and analyze the pedagogical practice of the masters. We aimed to find indicators that allow the pedagogical and didactic transformation of karate. Research- Action was the investigative method used. We observe that the material and symbolic resources that masters mobilize to teach are crucial factors that limit the transformations of the values that have guided their pedagogical practice. For those masters can adopt a posture committed to building knowledge under historical-critical pedagogical perspective is necessary to provide such subsidies.

Keywords: Teachers knowledge. Teaching practice. Karate.

REFERÊNCIAS

BOUDON, R. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. **Lei nº 9394/96**. Educação Física Escolar, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 3o e 4o ciclos. Brasília: SEF, 1998. v. 7b.

CARVALHO, M. **Judô, ética e educação**: em busca dos princípios perdidos. Vitória: EDUFES, 2007.

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.

FUNAKOSHI, G. **Karatê-dô: o meu modo de vida**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

GARCIA, C. M. 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.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes. 2. ed. Unijuf: Ijuí, 2006.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias. **Educação & Sociedade**, v. 14, n. 46, p. 460-475, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOPES, Y. M. S. **Karatê x tendências pedagógicas**: um estudo da prática pedagógica dos mestres da Grande Vitória. 2002. 52f. Monografia (Graduação em Educação Física)-Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O. G. A prática pedagógica dos mestres de caratê da Grande Vitória (ES). **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 91-97, mar. 2008.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHÖN, A. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOUZA JÚNIOR, M. A prática pedagógica da educação física nos tempos e espaços sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE/DN, 2001. 1 CD-ROM.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; BORGES, C. M. F. Apresentação. Editorial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERRIEN, 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. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

VEIGA, I. P. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

Recebido em 18/03/2013

Revisado em 12/09/2013

Aceito em 12/11/2013

Endereço para correspondência: Yuri Marcio e Silva Lopes. Av. Guarapari, Residencial Mestre Álvaro, 790, Bloco C, Ap. 401, Valparaíso, CEP 29165-791, Serra-ES. E-mail: yurimsl@ig.com.br