

Tecendo o Mosaico das Lutas/Artes Marciais na Educação Física Escolar: a pedagogia crítica como parceira de luta

Weaving the Mosaic of Fighting/Martial Arts in School Physical Education: critical pedagogy as a partner in fight

Álex Sousa Pereira¹, Elaine Prodocimo², Fábio Pinto Gonçalves dos Reis³

Como citar esse artigo. PEREIRA, S. P. PRODOCIMO, E. REIS, F. P. G. Lutas, artes marciais e esportes de combate do Brasil: Análise e panorama de modalidades marciais brasileiras. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 15, n. 1, Edição Especial, p. 65-75, jan./abr. 2024.

Resumo

Esse artigo aborda a complexidade da integração das Lutas/Artes Marciais (L/AM) na Educação Física escolar enquanto unidade temática na busca de analisar a posição muitas vezes contraditórias dessas práticas no currículo da área. De forma específica, investiga-se as tensões entre a rejeição histórica das L/AM, as abordagens de ensino tradicionais, o uso de jogos de oposição e a necessidade de uma pedagogia mais crítica e problematizadora nas aulas de Educação Física. Com uma metodologia de ensaio teórico, o trabalho se aprofunda na análise de argumentos estabelecidos à negação de tal manifestação na escola, contrastando-os com a realidade prática e engajando-se em um diálogo crítico com literatura especializada e com aporte da pedagogia crítica. Nesse contexto, destaca-se a relevância das L/AM não apenas pelo seu valor corporal e de movimento, mas em razão do seu rico substrato cultural e histórico. Sendo assim, discutimos os desafios e potencialidades da inclusão das L/AM na Educação Física escolar, enfatizando a necessidade de superar preconceitos e mal-entendidos associados a essas práticas. O texto conclui que as L/AM devem ser tematizadas nas aulas de Educação Física escolar como parte da cultura corporal, ressaltando a importância de abordagens pedagógicas que respeitem sua complexidade e contribuam à formação integral dos(as) estudantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Lutas/Artes Marciais; Pedagogia Crítica; Jogos de Oposição; Cultura Corporal; Inclusão Educacional.



Abstract

The article addresses the complexity of integrating Fighting/Martial Arts (F/MA) into school Physical Education. Analyzing the ambivalent position of these practices in the school curriculum, the essay investigates the tensions between the historical rejection of F/MA, traditional technical approaches, the use of opposition games, and the need for a more critical and problematizing pedagogy. With a theoretical essay methodology, the work delves into the analysis of established arguments, contrasting them with the practical reality in schools and engaging in critical dialogue with key literature in the field. The study highlights the relevance of F/MA not only for their physical value but also for their rich cultural and historical substrate. The article discusses the challenges and potentials of including F/MA in school Physical Education, emphasizing the need to overcome prejudices and misunderstandings associated with these practices. The text argues that F/MA should be thematized in school Physical Education classes as part of the body culture, underscoring the importance of pedagogical approaches that respect their complexity and contribute to the comprehensive development of students. The analysis includes the denial of F/MA in schools, technicism, the role of opposition games, and the need for a broader and more critical approach that values the technique and cultural history of F/MA, promoting a more meaningful and inclusive education.

Keywords: School Physical Education; Fighting/Martial Arts; Critical Pedagogy; Opposition Games; Body Culture; Educational Inclusion.

Introduções alvissareiras

No contexto contemporâneo da Educação e da Educação Física, a incorporação de práticas culturais diversificadas nas escolas surge como um campo promissor de investigação e aplicação. Entre estas práticas, as L/AM destacam-se não apenas pela sua relevância corporal e de movimento, mas também pelo seu rico substrato cultural e histórico. A relevância deste estudo reside na crescente necessidade de diversificarmos e, ao mesmo tempo, aprofundarmos o escopo pedagógico da Educação Física, alinhando-o com uma abordagem mais crítica do ensino. As L/AM, com suas variadas origens e culturas, oferecem

Afiliação dos autores:

¹Universidade do Estado de Minas Gerais, Passos, MG, Brasil.

²Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

³Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.

Email de correspondência: alexjhowsp@hotmail.com

Recebido em: 07/12/2023. Aceito em: 27/05/2024

atravessamentos a respeito das construções históricas de questões como violência, racismo, desigualdade de gênero e muitas outras.

Neste contexto, o artigo em tela surge da necessidade de reforçarmos que as L/AM devem ser tematizadas nas aulas de Educação Física escolar, pois fazem parte da cultura corporal. Esta afirmação vem sendo feita há muitos anos, com destaque às obras que reforçam essa afirmativa desde a década de 1990 (SOARES, 1992) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998), além de outros autores. Na outra ponta, vários trabalhos foram publicados afirmando a importância e apresentando caminhos para se tematizar as L/AM na escola, assim como os que denunciam a sua ausência e inconsistência nesse ambiente (SCAGLIA, GOMES, 2011; RUFINO, 2012; FABIANI 2017; PEREIRA *et al.* 2021; PEREIRA, 2023). Entretanto, é perceptível que ainda precisamos publicar, discutir e dialogar mais sobre isso, pois as L/AM ainda não são tão valorizadas e tematizadas de forma ampla nas escolas brasileiras.

Essas práticas corporais fazem parte da cultura humana, são algumas das manifestações mais antigas, significativas, criadas e desenvolvidas pelos seres humanos. Essas práticas corporais são parte inerente à cultura corporal das sociedades em todos os momentos de sua história, seja na guerra, no jogo, no esporte ou na arte, sempre estiveram presentes como forma de expressão nas linguagens humanas (PEREIRA, 2023).

Por compreender a importância dessas manifestações dentro da história da humanidade é que conseguimos reconhecer claramente como tais expressões aparecem nos documentos que são base das escolas brasileiras. Desde os PCNs, aqui já mencionados, as L/AM são pautadas para serem tematizadas na Educação Física escolar. Pereira (2018) verifica que 75% dos documentos curriculares de cada Estado, ou seja, ordenamentos criados pelas Secretarias Estaduais de Educação que constituem as propostas curriculares à área apresentam as L/AM como conteúdo a ser tematizado na Educação Física escolar. Nesse ínterim, Pereira (2018) também realizou uma pesquisa em relação aos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais Brasileiras, e encontrou que em 89% deles existe pelo menos uma disciplina obrigatória que tematiza as L/AM. Menciona-se igualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2020), que também confirma a importância e a necessidade de se trabalhar com essas práticas corporais no ambiente escolar.

Dessa forma, fica claro que a proposição cujas as L/AM devam ser problematizadas na Educação Física escolar, todavia essa abordagem crítica ainda se configura como uma perspectiva inalcançável para parte dos professores e professoras. Em última análise, cabe destacar que não temos a intenção de simplesmente culpabilizar os(as) professores(as), pois muitas coisas estão “em jogo” nessa luta pelas L/AM na escola, logo, é importante debatermos sobre os processos, argumentos e reflexões que envolvem as presenças e ausências dessas manifestações nas aulas de Educação Física escolar.

Nessa perspectiva, o vasto espectro da Educação Física escolar, a integração das Lutas/Artes Marciais (L/AM) representa um domínio repleto de nuances, experiências e desafios. Este artigo propõe uma análise crítica da posição que tais manifestações ocupam no currículo escolar, navegando entre a aceitação e a resistência enfrentadas no ambiente educacional (VENTURA, CRUZ, 2019). O objetivo central deste estudo foi levantar reflexões acerca das complexidades que permeiam a inclusão das L/AM na Educação Física escolar, focando particularmente nas tensões entre a sua negação histórica, as abordagens técnicas tradicionais, o uso de jogos e a necessidade de um gesto pedagógico mais problematizador.

Para alcançar este objetivo, adotamos uma metodologia qualitativa e de um ensaio teórico ao buscarmos fontes acadêmicas que possuem um enfoque especial em estudos brasileiros que refletem sobre essa temática (MENEGETTI, 2011). Seguindo uma abordagem qualitativa, este artigo se aprofunda na análise e interpretação de argumentos já estabelecidos, contrastando-os com a realidade prática observada nas escolas. Além disso, busca-se engajar em um diálogo crítico com os textos-chave no campo, identificando tanto os avanços quanto as lacunas na atual abordagem pedagógica no ensino-aprendizagem dessas práticas corporais.

Da negação ao tecnicismo: não necessariamente nessa ordem

As L/AM vêm sendo negadas em parte na Educação Física escolar e os argumentos são múltiplos para a sua não ou pouca tematização no transcórre das aulas. Nascimento e Almeida (2007) afirmam que alguns dos argumentos são a falta de experiência com a prática corporal pelos professores e professoras, a compreensão de uma relação intrínseca com a violência e falta de equipamentos oficiais. Nessa direção, Pereira (2023) acrescenta a relação das L/AM com religiões não cristãs, com as questões de gênero e sexualidade, a aversão de certas escolas ao contato corporal entre os(as) educandos(as), a resistência deles(as) e da gestão da escola em relação ao tema, dentre outros.

Segundo Pereira (2023), uma das maiores angústias entre os professores e professoras em relação a tematizar as L/AM na escola está relacionada a sua falta de experiência de vida com alguma modalidade. Parece simples dizer que basta o(a) professor(a) estudar, visto que tais linguagens corporais não devem ser percebidas meramente como conjuntos de técnicas físicas, mas de forma transcendente ao se revelarem como ricas e complexas.

Esta perspectiva linguística abre um vasto campo de interpretação, na qual cada movimento, postura ou técnica vai além da sua funcionalidade objetiva, agindo como uma ponte à expressão de identidades culturais, históricas e sociais. Neste contexto, as L/AM são entendidas não apenas como práticas motoras, mas como sistemas simbólicos por meio dos quais os(as) praticantes “falam” com seus corpos, articulando narrativas que refletem tradições, valores e filosofias. Esta complexidade se torna evidente quando consideramos a variedade global dessas práticas, cada qual imbuída de um léxico específico, profundamente enraizado em contextos culturais e históricos singulares. Assim, ao estudar e tematizar as L/AM como linguagens, emerge uma compreensão contextualizada de tais fenômenos, revelando-os como formas de comunicação que transcendem as barreiras verbais, podendo oferecer *insights* valiosos sobre as sociedades que os originaram e continuam a forjá-los.

Diferente de outras práticas corporais como os esportes coletivos, algumas modalidades do atletismo, as danças e outras, que, em alguma medida, grande parte das pessoas tem oportunidade de vivenciá-las, mesmo fora de espaços específicos como clubes e academias. Encontramos pessoas jogando bola com as mãos/pés no campinho de terra ou na quadra do condomínio, dançamos no carnaval, no ensaio da quadrilha, nas festas tradicionais de nossas cidades. De igual modo já apostamos corrida e competimos salto em distância com os(as) colegas da escola, assim como, notadamente experimentamos modalidades esportivas (sobretudo, futsal, basquete, handebol e voleibol).

Mesmo que os professores e professoras não sejam especialistas nessas práticas corporais, decerto que têm mais oportunidades de experimentá-las em nossa sociedade do que as L/AM. Sem desprezar a brincadeira de “lutinha”, que na maioria das vezes não é baseada em regras constituídas de alguma modalidade de combate, e sim pautada no imaginário das crianças e jovens, em decorrência da cultura midiática presente nos filmes, desenhos, jogos de videogame e outros. Essa experiência “visual” talvez seja a única forma de contato com as L/AM de muitas pessoas, tal como no caso do filme *Karatê Kid*, por exemplo. Em resumo, as experiências prévias com a mencionadas manifestações geralmente ocorrem nesse contato com a cultura midiática ou no caso de algum(a) professor(a) de Educação Física ter se graduado(a) em alguma modalidade específica ou a vivência que teve na formação inicial. E essas oportunidades são exponencialmente menores do que bater uma bola com os(as) amigos(as) no recreio.

O que estamos dizendo com isso? Que se o(a) professor(a) não for faixa preta, não vai ter como tematizar as L/AM na escola? Não é isso, é possível abordá-las sem ser especialista, entretanto, a demanda de estudo e dedicação para compreendê-las, de certa forma pode Ser Mais¹ dispendiosa do que de outras práticas corporais. Afora, é preciso defender sua presença na escola para os educandos(as), a gestão, a família e a sociedade em geral, pois ainda existe resistência e pré-conceitos contra essas manifestações.

1 SER MAIS - A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano, inconcluso, está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, 2019, p. 426).

Dessa maneira, não basta simplesmente culpabilizar o professor e a professora como se fosse simplório compreender e tematizar essas práticas corporais. E, ao mesmo tempo, não é “passar a mão na cabeça” e dizer que está tudo bem não perspectivar tais conteúdos.

Saindo da negação, uma das primeiras possibilidades observadas por professores e professoras, é convidar um especialista, um mestre de uma ou outra L/AM para ministrar aulas às crianças e jovens. É um problema convidar um especialista de qualquer modalidade para conversar com as(os) estudantes? Compreendemos que não porque ele(a) pode ter conhecimentos mais aprofundados sobre a modalidade, experiências técnicas sistematizadas e talvez um conhecimento histórico e cultural peculiar. Entretanto, um especialista não é, necessariamente, formado em Educação Física que tem domínio pedagógico relativos às pedagogias críticas, podendo até pode ser e ter conhecimentos sobre o ensino a partir da sua vivência e anos de prática na academia

Logo, o especialista pode sim complementar e ajudar o(a) professor(a) e as crianças e jovens a ampliar suas visões de mundo em relação àquela prática corporal, mas o processo como um todo não pode ser terceirizado. O que acontece em certas ocasiões é o(a) professor(a) de Educação Física convidar um(a) ou vários(as) especialistas e atribuir a ele(a) toda ou uma porcentagem muito grande da tematização do conteúdo L/AM. Essas aulas acabam se tornando treinos tradicionais que o(a) especialista tem domínio, os quais geralmente o foco é no aprendizado da técnica, da repetição para a automatização, de treino na performance, entre outros. Tal situação pode dar a sensação de desobrigação da necessidade do(a) professor(a) de Educação Física estudar sobre aquele conteúdo, o que acarreta em aulas numa perspectiva bancária segundo as quais as crianças e jovens vão apenas repetir os gestos apresentados pelo(a) especialista, memorizar o que foi dito e não desenvolver problematizações e reflexões mais elaboradas.

Dessa forma, o professor e a professora não precisam ser especialistas, saber demonstrar um soco por exemplo, mas é necessário que pesquisem e estudem, desde a biomecânica dos gestos da luta até as suas origens, as transformações históricas, como, quando e porque aconteceram tais modificações. Sem o estudo profícuo das L/AM, mesmo com a presença de um especialista, a construção de conhecimento poderá ser superficial, simplória, o que contribui para manter a consciência ingênua intacta e amortecida pelas técnicas aprendidas, mas descontextualizadas de seus processos históricos e culturais.

Outro ponto a ser destacado é a grande preocupação de alguns professores e professoras em não saber executar a técnica refinada dos golpes e movimentos para demonstrar aos educandos e educandas. Compreendemos que o objetivo da Educação Física escolar não deve centrar-se no ensino tecnicista, ou seja, a aprendizagem padronizada de gestos técnicos de certas práticas corporais, assim como o professor e a professora não precisam ser especialistas e demonstrar tais habilidades. Compreendemos que a Educação Física escolar não pode ser tecnicista porque essa abordagem se concentra apenas no desenvolvimento de habilidades motoras e na aprendizagem de gestos específicos. Isso leva a exclusão de estudantes que não têm as habilidades supostamente adequadas, assim como se caracteriza como uma educação bancária, domesticadora, em que o objetivo é apenas o saber fazer.

Dessa maneira, a Educação Física escolar não deve focar apenas no desenvolvimento do gesto técnico, mas nas diferentes manifestações do movimento humano na sociedade, entendendo-o como linguagem, como expressão cultural e social. Logo, deve-se valorizar a história e a cultura dos diferentes povos e comunidades, reconhecendo a importância das práticas corporais na construção da identidade, da memória coletiva e a própria história dos gestos, como foram se elaborando. Além disso, buscar promover a inclusão e a diversidade, respeitando as diferenças culturais, de gênero, de orientação sexual e de habilidades físicas, tudo isso sendo construído com processos de ensino que privilegiem as problematizações, discussões e tomadas de consciência sobre as L/AM e suas realidades.

Nesse momento nós chegamos em um ponto crucial no qual a maioria dos professores e professoras se percebem encurralados(as): por um lado, se considerar a presença de um especialista para auxiliar as intervenções, não posso terceirizá-la abandonando a função docente. Por outro, assenta-se a necessidade de problematizar tanto as transformações históricas das L/AM quanto os respectivos gestos técnicos, contudo, sem uma vivência aprofundada do tema. Afinal, se o único recurso que se tem são os vídeos

da internet para tanto, como vou proceder se ainda não me sinto preparado? Alguns caminhos foram construídos para responder essa e outras questões metodológicas, mas as que mais se popularizaram foram as baseadas epistemologicamente em tratar as L/AM enquanto uma manifestação de jogo, é o que discutiremos na seção a seguir.

Potências e limites da luta/arte marcial como jogo

O jogo é um fenômeno muito estudado nos últimos tempos. Na área da Educação Física, muitos professores e professoras vêm se debruçando sobre pesquisas que envolvem o jogo para compreender melhor essa manifestação da cultura corporal, assim como para utilizá-lo como ferramenta para potencializar o ensino e aprendizagem. O jogo é um fenômeno complexo e com enorme disposição de cooptar os(as) jogadores(as) que a ele se entregam, uma manifestação potente que proporciona alegria, tensão, prazer de se colocar em risco e, a depender do jogo jogado e da subjetividade de cada um, o desejo de não querer deixar de jogar (HUIZINGA, 1999).

Dentre as várias perspectivas de estudo e tratamento do jogo no campo da Educação Física, uma se destacou nas últimas três décadas e fora subsidiada pelas novas tendências da Pedagogia do Esporte. Nessa direção, Reverdito, Scaglia e Paes (2009) compreendem que as propostas metodológicas concebidas em meio às influências advindas de tais perspectivas tendem a valorizar o jogo, principalmente quando metodologicamente se baseiam na constatação de que o esporte é nada mais do que o jogo na sua forma mais socializada. Segundo os autores, pensar o esporte como manifestação de jogo permite conceber uma metodologia construída com a interação entre diferentes jogos. Eles compreendem os esportes como uma complexa teia de conhecimentos, o que justifica a existência de uma grande família de jogos, com ramificações muito peculiares, os chamados jogos de bola com as mãos, com os pés, de invasão, de rede e outros. Os autores ainda afirmam que esses jogos, por sua vez, constroem-se exponencialmente por intercâmbios e ressignificações da cultura lúdica.

Na tentativa de compreender o esporte e outras práticas corporais enquanto jogo, Mariana Gomes (2008) vislumbrou a perspectiva de se trabalhar as L/AM como jogo considerando processos de ensino com a utilização dos intitulados jogos de oposição, ou mesmo, a família dos jogos de luta. Ela se baseou em autores do campo da Pedagogia do Esporte para propor uma perspectiva de ensino das L/AM caucionada nas novas tendências da Pedagogia do Esporte, constituindo, por assim dizer, uma inflexão em relação às abordagens mais tradicionais centradas na técnica. Na esteira do debate e, alinhando-se ao itinerário metodológico produzido por Gomes (2008), vários autores e autoras surgiram acrescentando e contribuindo, tais como Luiz Rufino (2012), Debora Fabiani (2016), Marcos Pereira (2017), Álex Pereira (2018) e Marcelo Antunes (2020).

A perspectiva de ensino das L/AM pelos jogos de oposição ampliou consideravelmente as possibilidades de sua tematização na Educação Física escolar, razão pela qual os professores e professoras conseguiram “enxergar uma luta possível” de se trabalhar na escola. A perspectiva de poder olhar às L/AM com base nos jogos de oposição possibilitou vislumbrar o ensino global pautado nos Princípios Condicionais das Lutas². Isso significa perscrutar essas manifestações não mais apenas pelas suas peculiaridades e diferenças, mas pelas suas semelhanças e o tenham em comum, ou seja, ao invés de ensinar a especificidade do soco do Karatê, do Boxe ou do Kung Fu, o(a) professor(a) cria jogos de oposição para ensinar a socar, sem necessariamente ter de especificar a modalidade.

Nessa perspectiva, Pereira *et al.* (2021) afirmam que é importante constituir situações-problema no interior dos jogos de oposição que desafiem as crianças e jovens desenvolverem ataques/defesas eficazes, tanto técnica quanto taticamente. De igual modo, isso pode permitir ao professor e a professora a diversificar suas estratégias metodológicas visto que não necessitam ensinar a técnica de socar do Karatê ou do Boxe, por exemplo. Todavia, dever-se-á enveredar no sentido de contextualizar a constituição

2 Esses princípios foram formulados baseados nos Princípios Operacionais dos Jogos Desportivos Coletivos, nas lutas são eles: regras, contato proposital, oponente é o próprio alvo, fusão ataque defesa e imprevisibilidade (GOMES, 2008).

histórica da gestualidade e as transformações sociais ocorridas, dado que a técnica deve ser entremeada à tática no âmbito dos jogos de oposição.

Com efeito, o(a) docente necessita se apropriar dos saberes sobre a biomecânica de um golpe, quando utilizá-lo, com qual estratégia e finalidade, entre outras palavras, preconizando as situações de luta³. A ideia é que o aprendizado da especificidade de cada L/AM seja introduzido paulatinamente diante das situações-problema compartilhadas. Por essa razão, parte-se dos jogos de oposição diversificados, introduz-se os aspectos e elementos de jogos com os mesmos princípios condicionais, depois chega-se a modalidade por intermédio das situações de luta.

Compreendemos que essa perspectiva de ensino rompe com certos métodos tradicionais e tecnicistas L/AM cujo foco é a fragmentação dos gestos, o seu treinamento descontextualizado desvinculado da tática. Essa pedagogia das lutas permite, no mínimo, desvincular a dependência do(a) estudante em relação ao(à) professor(a), pois diferentemente de descrever situações e já resolvê-las, ou mesmo reproduzir os gestos apresentados, cria-se a oportunidade dos(as) envolvidos(as) resolver problemas criativa e criticamente. A potencialização da autonomia discente ocorre porque as respostas não são dadas a priori pelo(a) educador(a), mas são construídas pelos próprios educandos e educandas no contexto dos jogos de oposição ou de alguma situação de combate.

Podemos destacar como o jogo e a experiência lúdica podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens se comparados ao ensino tradicional tecnicista que citamos anteriormente. E é enxergando esse potencial que muitos professores e professoras se apropriaram da multiplicidade dos jogos de oposição tendo em vista tematizar as L/AM na Educação Física escolar. Se apropriaram de tal maneira que acompanharam os avanços nas respectivas classificações dessas manifestações em lutas de contato contínuo (curta distância), contato intermitente (média distância), contato mediado por implemento fixo (longa distância), contato mediado por implementos de lançamento e contatos mistos (GOMES, 2008; RUFINO, 2012, PEREIRA, REIS, 2023).

Pereira (2023) destaca que a maior parte dessas perspectivas de ensino das L/AM como jogo visa um ensino mais significativo às crianças e jovens, porém, é fundamental ir além dos jogos de oposição e sistematizar os conhecimentos, bem como, problematizar de forma ampla as suas transformações históricas visto as relações de poder atuantes na produção de violências, desigualdades e representações.

Nessa perspectiva, ratificamos a necessidade de avançarmos com estudos que apresentem caminhos metodológicos para partimos dos jogos de oposição e ‘chegarmos’ às especificidades ou modalidades. De fato, os jogos de oposição auxiliam as crianças e jovens a compreenderem como construir a técnica de socar e como utilizá-la em uma situação de luta, desenvolvendo uma inteligência da tática de luta. No entanto, o soco do Karatê não é o mesmo do Boxe ou do Kung Fu e também não é o desferido em uma briga, pois além das diferenças biomecânicas dos gestos, o que eles representam pode ser significativamente diferente no interior de cada prática de combate.

Enquanto que para algumas L/AM da atualidade o objetivo do soco é nocautear o(a) oponente, nos diferentes estilos de Karatê o intuito consiste em tão somente controlar finamente a execução da técnica. No Karatê os(as) lutadores(as) devem desferir o soco com toda a potência e velocidade possíveis, simultaneamente controlá-lo visando apenas tocar levemente o(a) adversário(a), sem contundi-lo(a).

No Boxe inglês busca-se sempre ataques contundentes para nocautear o adversário, ao passo que no Karatê (estilo Shotokan), Ginchin Funakoshi considerado pai da modalidade ‘moderna’, traz uma célebre frase sobre essa arte marcial, qual seja: “No Karatê não existe atitude ofensiva” (NAKAYAMA, 1996, p. 18). Essa frase carrega uma grande carga de reflexão sobre uma prática corporal que foi criada historicamente à defesa pessoal do povo de Okinawa⁴. Modalidade essa composta por socos e chutes que, em uma primeira impressão, são considerados ataques ofensivos, mas, como anotado, contraditoriamente o mestre criador

3 Como exemplo: distância entre os oponentes, fintas para ampliar a imprevisibilidade, formas de bloqueio e esquiva, acertar o alvo no local permitido e outros aprendizados necessários para as situações mais próximas da luta.

4 Okinawa é uma ilha do Japão onde foram desenvolvidos os primeiros estilos de Karatê, Naha-te, Tomari-te e Shuri-Te (NAKAYAMA, 1996).

diz isso inexistir, o que isso pode significar? Pode-se presumir múltiplas interpretações, mas nos interessa aqui é essa diversidade de representações em torno de um soco, por mais semelhanças que possa ter nas diversas modalidades, seus sentidos e significados são diversos em razão do contexto social, cultural e histórico de sua elaboração.

É oportuno dizer, portanto, que nós podemos tematizar as L/AM utilizando dos jogos de oposição com vistas a ludicidade, o aprendizado das questões táticas e de técnicas rudimentares, contudo não podemos parar por aí, posto que o saber lutar de modo eficaz deve ser ensinado, sobretudo, na escola. A técnica, não o tecnicismo, é uma construção humana que compõe parte da linguagem corporal das L/AM cuja finalidade é compartilhar e perpetuar saberes atinentes ao corpo e a motricidade aperfeiçoada historicamente. Em face do exposto, se olharmos com sensibilidade e problematizarmos com rigorosidade metódica poderemos encontrar uma carga cultural profunda e significativa em um “simples” soco.

Dessa maneira, compreende-se que se a tematização das linguagens das L/AM repousar-se apenas sob o manto dos jogos de oposição sem a devida contextualização, correremos o risco de avançarmos no processo de sistematização do conhecimento, vale ratificar, tão necessário. Esvazia-se, assim, os sentidos e significados das identidades culturais dos(as) combatentes e um desvirtuamento das representações sociais que tais manifestações possuem, reduzindo o ensino a diversificação dos jogos de oposição. Por outro lado, não podemos abandonar o jogo e o papel do seu componente lúdico tendo em vista a sua importância para os professores e professoras vislumbrarem possibilidades de trabalhar as L/AM na Educação Física escolar.

Constata-se nesse contexto um paradoxo de quatro ângulos, de um lado temos a negação das L/AM no ambiente escolar por diversas argumentações que já foram citadas anteriormente. De outro, identificamos o ensino mais tradicional das L/AM baseado nos códigos e valores das práticas corporais inspiradas na instituição esportiva, ou seja, a exclusão de muitos(as) pela performance de poucos(as), códigos de um fenômeno capitalista e desigual. No terceiro aspecto constatamos a legitimidade pedagógica das L/AM enquanto manifestações de jogo, que as distanciam de certos argumentos restritivos como a violência, a falta de equipamentos e até a pouca experiência de vida dos professores e professoras em relação a essas práticas corporais. Por fim, compreendemos que os jogos de oposição têm suas potencialidades, mas precisam avançar rumos à complexidade e sistematicidade das práticas. Ocorre que as referidas tipologias de jogos cumprem seu papel pedagógico criando oportunidades de ensino e aprendizagem que se afastam do tecnicismo tradicional. Em última análise, pensá-los enquanto metodologia de ensino requer que a intencionalidade docente, chamada na pedagogia do jogo de ambiente de aprendizagem, atravesse as experiências do ato de jogar problematizando-as, pois, assim, a criticidade se apresentará como instância formadora.

Sob o manto de uma pedagogia crítica, institui-se o paradoxo no ensino das Lutas/Artes Marciais, ora constituindo sua legitimidade na díade jogo/luta abrindo caminhos à ampliação da presença do conteúdo na Educação Física, ora quase que estagnando e centralizando a didática aos jogos de oposição não atingindo as especificidades dos conhecimentos ‘lutantes’. Afinal, como mitigar tal contradição?

(Des)construindo e (re)construindo as lutas/artes marciais da escola

Não temos a intenção aqui de resolver todos os conflitos da área em relação ao ensino de L/AM na Educação Física escolar, nem se quiséssemos poderíamos fazê-lo, o que pretendemos é levantar reflexões necessárias para discutir cada vez mais profundamente sobre caminhos e possibilidades metodológicas. Vago (1996) torna-se uma inspiração no intuito de pensarmos em composições didáticas ao dialogar com Bracht em um texto supracitado na produção acadêmica a respeito do “Esporte na Escola” e o “Esporte da Escola”. A ideia era contrapor a negação radical do esporte na escola, razão pela qual seria necessária uma tensão permanente entre a instituição esportiva e o ambiente educacional no que concerne aos seus códigos, sentidos e valores próprios. Logo, assim como Vago (1996), compreende-se que a instituição escola tem independência na construção de uma cultura escolar integrada às L/AM, assim como o professor e a

professora têm autonomia pedagógica para escolher quais caminhos percorrer juntos às crianças e jovens.

Em uma primeira instância argumentativa, afirmamos que as Lutas/Artes Marciais estão na escola, seja pelos sujeitos que praticam/praticaram alguma modalidade, ou pelo seu potencial interdisciplinar em estar presente nas aulas de geografia, história, filosofia, artes e outras. Apresentam-se nas batalhas, lutas e guerras na história da humanidade, na influência midiática intermediada pelos desenhos, filmes, seriados, jogos de vídeo games e outros que atravessam cotidianamente a vida dos(as) estudantes. As L/AM fazem parte da sociedade e a escola como tal, às vezes na sutileza do currículo oculto, permite o encontro/confronto de tais manifestações com a cultura escolar.

Ainda em diálogo com Bracht (1992), ao advogar que a Educação Física deve realizar uma “filtragem crítica” das práticas corporais, compreendemos tal aspecto como fundamental para constituição de sua identidade pedagógica. Nessa mesma direção, Kunz (1994) se refere à “transformação didático-pedagógica” da cultura corporal de movimento como necessária à escola. Ou seja, essa instituição não se limita a fazer apenas uma seleção da cultura humana e transmiti-la aos educandos e educandas de forma linear, pois segundo Forquin (1992, p. 32), “toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino”.

Assinalamos que é fundamental transpor essa transformação às L/AM, mas talvez não seja suficiente, conforme Nóvoa (1994), tendo em vista que grande parte das escolas funcionam como um espaço de seleção e transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Com efeito, Nóvoa (1994) e Vago (1996) defendem que não podemos ignorar o trabalho interno de produção da cultura escolar e ir além, dado que a escola “tem condições de estabelecer uma relação de tensão entre o saber erudito e o saber escolar, não se limitando apenas a realizar uma transposição didática, ou uma filtragem crítica” (p. 12).

Em Paulo Freire (1996), podemos conjecturar sobre o levantamento do universo temático dos educandos e educandas à valorização da cultura popular e não incorrerem em uma invasão cultural impondo valores, hábitos, crenças e modos de vida à comunidade daquela escola ou região. Ele defende que precisamos valorizar e respeitar as diferentes culturas, reconhecendo a importância de cada uma delas na construção da identidade e da diversidade cultural, logo, é importante que valorizemos a escola como produtora de cultura e não como espaço de transmissão de saberes.

Nessa perspectiva, Freire (1996) compreende que a cultura não é algo estático e imutável, mas sim uma construção social que está em constante transformação. Ele defendia que a escola deveria estar enraizada na cultura e na realidade dos educandos e educandas, permitindo que eles e elas se tornassem sujeitos ativos na produção e na transformação da cultura. Nesse ínterim, a escola como produtora de cultura deve buscar promover o diálogo entre os educandos e educandas e entre estes(as) e o conhecimento. Em vez de simplesmente transmitir informações de forma passiva, os(as) estudantes devem ser encorajados a questionar, refletir e criticar o mundo ao seu redor. Para que assim se sintam incentivados(as) a trazer suas experiências, suas histórias e suas perspectivas à sala de aula, contribuindo à construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a escola como produtora de cultura também deve estar atenta às desigualdades sociais e culturais existentes na sociedade, valorizando e respeitando a diversidade cultural, dando espaço para diferentes formas de expressão e reconhecendo os saberes locais e tradicionais. A educação, nessa concepção, deve ser um processo libertador, capaz de empoderar os educandos e educandas e ajudá-los(as) a transformar a realidade em que vivem.

Afirmamos e defendemos a escola como um lugar de produção de cultura, por isso, cabe-nos ao trabalhar com as L/AM fomentar outras formas de nos apropriarmos de seu universo, com isso, a possibilidade de influenciar a sociedade para que os sujeitos as interpretem de forma mais crítica. Ou seja, é mister “buscar uma tensão permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo” (VAGO, 1996, p. 12), no sentido de que o(a) docente problematize as L/AM como fenômeno sociocultural ao construir novos códigos, sentidos e valores que privilegiem uma educação crítica comprometida com a

conscientização de todos e todas e a busca de *Ser Mais* (FREIRE, 1996).

Nessa direção, não precisamos abandonar a técnica e as tradições histórico-culturais das L/AM, uma vez que apresentam o contexto no qual essas práticas corporais se originaram e se ressignificaram de acordo com as necessidades de cada sociedade. As L/AM são práticas corporais que foram desenvolvidas em momentos de conflitos das sociedades, razão pela qual precisamos problematizá-las e criar oportunidades de apropriação crítica. Para tanto, é preciso promover pesquisa, discussão e reflexão elaborada a fim de problematizar os sentidos e significados que foram e são conferidos à prática das L/AM em diversos contextos e momentos.

Não temos a intenção de apresentar uma “receita” sobre como tematizar as L/AM da Educação Física escolar, pois ela não existe, mas queremos levantar a amplitude desse fenômeno cultural. O próprio paradoxo que mencionei antes pode se transmutar em um possível caminho para tematizarmos essas práticas corporais, ou seja, não precisamos negar os jogos de oposição e nem as técnicas tradicionais das L/AM, pelo contrário, tudo isso faz parte da cultura marcial. Os jogos de oposição já são parte da produção cultural referente ao ensino das L/AM na escola, pelo diálogo entre os professores(as) e educandos(a), já é um procedimento didático que pode e deve chegar à sociedade em geral. As técnicas tradicionais e a cultura das L/AM quando compreendidas e problematizadas podem se tornar combustível para reflexões críticas sobre as próprias realidades vividas dos educandos e educandas. A compreensão das forças que transformam essas práticas corporais poderá se constituir em elementos que ajudem os educandos e educandas a superar situações limite⁵ e construir inéditos viáveis⁶. A possibilidade de compreender a história e a cultura marcial em conjunto com a sua experimentação, tanto pelos jogos de oposição quanto pelas técnicas já sistematizadas dão asas a arte de criar outras formas de lutar, novas formas de olhar e sentir o fenômeno.

A perspectiva não é a de negar uma ou outra perspectiva de ensino das L/AM, trata-se de problematizar a prática cultural das L/AM na sociedade, para reinventá-las, recriá-las, reconstruí-las, e, ainda mais, produzi-las a partir da função social da escola, no intuito de tencionar o ensino bancário, tradicional e tecnicista. Assim como não podemos reduzir o ensino das L/AM apenas como jogos de oposição, mas avançar sistematizando o conhecimento por meio de debates críticos, produções e reinvenções. Ora, se queremos o confronto com uma perspectiva de ensino bancário e opressor, façamos a tensão permanente com os códigos, sentidos e valores das L/AM também embebidos no capitalismo, de modo que possamos lutar à construção de outras representações a partir da escola. E mais do que isso, ao problematizarmos e questionarmos tais sentidos e significados, que o façamos em busca de uma educação crítica, comprometida com a libertação de todos e todas, uma luta pelas Lutas/Artes Marciais na escola que seja encorajadora de voos e não engaioladora de sonhos.

Considerações finais

A inserção das L/AM na Educação Física escolar, conforme discutido neste estudo, é uma questão multifacetada que desafia preconceitos arraigados e incentiva uma abordagem educacional mais inclusiva e crítica. Este trabalho reitera a importância cultural e educacional das L/AM, destacando-as não apenas como práticas físicas, mas como rica linguagem corporal entrelaçada com a história e a cultura humanas.

O debate em torno da inclusão dessas práticas na Educação Física escolar revela um paradoxo. Por um lado, enfrentamos a resistência devido à falta de experiência dos professores e professoras, preocupações com a violência, a escassez de equipamentos e outras. Por outro, a aplicação de abordagens lúdicas, como

5 Situações-limite são caracterizadas por contradições que envolvem os indivíduos, resultando em uma aderência aos fatos e, simultaneamente, levando-os a enxergar o que está acontecendo como um fatalismo. Incapazes de se afastar dessas situações e sem perceber qualquer empoderamento, eles aceitam o que lhes é imposto e se submetem aos acontecimentos. Não têm consciência de sua submissão, pois as próprias situações-limite fazem com que cada um se sinta impotente diante dos eventos que enfrentam. (FREIRE, 1996).

6 Os inéditos viáveis, além de representarem sonhos coletivos, devem sempre estar a serviço da coletividade e não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos intrinsecamente democráticos, destinados a promover o que há de mais humano em nós: assim, nos estimulam a criar um novo homem e uma nova mulher para uma sociedade nova, mais justa, menos desigual e mais democrática (FREIRE, 1996). Eles resultam da superação das situações-limite, ou seja, daquilo que impede o ser humano de alcançar seu pleno potencial.

os jogos de oposição, embora eficazes em aumentar a aceitação e o engajamento das crianças e jovens, sem a devida contextualização e problematização, corre o risco de simplificar e não avançar frente as especificidades das modalidades. Este estudo sugere a necessidade de uma abordagem equilibrada que valorize tanto a ludicidade, a técnica e reconheça a complexidade e a riqueza cultural dessas práticas. Isso implica em uma exploração mais profunda dos significados culturais e históricos inerentes às diferentes formas de L/AM, além de uma reflexão crítica sobre o papel dessas práticas no desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Portanto, para avançar na tematização significativa das L/AM na Educação Física escolar, é crucial promover uma formação docente inicial e permanente mais robusta, que proporcione aos educadores e educadoras não apenas no aspecto técnico, mas também no entendimento cultural e histórico de tais fenômenos. Além disso, a Educação Física deve se empenhar em criar um ambiente de aprendizado que respeite a diversidade e promova a inclusão, garantindo que as L/AM sejam abordadas de maneira que enriqueça a experiência educacional das crianças e jovens, respeitando suas subjetividades e promovendo um entendimento mais amplo sobre a cultura e a sociedade.

Em suma, o desafio não é apenas inclui-las no currículo, mas fazê-las de uma maneira que respeite sua complexidade e contribua à formação de cidadãos conscientes e críticos. Este estudo lança luz sobre esse desafio e convida a uma reflexão permanente sobre caminhos possíveis para alcançar esse objetivo.

Conflito de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse de nenhuma natureza.

Referências

- BRACHT, Valter. Aprendizagem social e Educação Física. Porto Alegre: **Magister**, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. **O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças**: criando ambientes de aprendizagem. *Pensar a Prática*, v. 19, n. 1, p. 123-135, 2016.
- FABIANI, Debora. J. F.; SCAGLIA, Alcides. J. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre. **Ludicamente**, v. 7, n. 14, 2017
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação, Porto Alegre: **Pannonica**, n.5, p. 28-54, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Mariana. S. P. **Procedimentos Pedagógicos para o ensino de lutas**: contextos e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Editora Perspectiva, 1999.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí. 1994.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de administração contemporânea**, v. 15, p. 320-332, 2011.
- NAKAYAMA, Massatoshi. **O Melhor do Karate**: visão abrangente-praticas. Cultrix, São Paulo, 1996.
- NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa.; ALMEIDA Luciano. A tematização das lutas na Educação Física Escolar:

restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, 2007.

NÓVOA, António. **História da educação**: perspectivas atuais. qualidade. (Tese de doutorado em Administração de Empresas – FEA/USP), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil. 1994.

PEREIRA, Álex Sousa *et al.* **Pedagogia das Lutas/Artes Marciais**: do ambiente de jogo a sistematização do ensino. 1st ed. Curitiba: Publishing Brazil; 2021.

PEREIRA, Álex Sousa, REIS, Fábio Pinto Gonçalves. **Lutas/Artes Marciais da Educação Física escolar**: entremeando jogo, rizoma e educação-experiência. Itapiranga : Schreiber, 2023.

PEREIRA, Álex Sousa. **Por uma Educação Física da Pergunta**: um curso de formação encorajador de voos pelas linguagens das Lutas/Artes Marciais e Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

PEREIRA, Álex. Sousa. **Livro-Experiência para o ensino-aprendizagem das Lutas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras. 2018.

PEREIRA, Marcos Paulo *et al.* Lutas na escola. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 338-348, jul./ set., 2017.

REVERDITO, Riller Silva.; SCAGLIA, Alcides. José.; PAES, Roberto. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**. Journal of Physical Education. UNESP, p. 600-610, 2009.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **A pedagogia das lutas**: caminhos e possibilidades. Paco Editorial, 2012.

SCAGLIA, Alcides. J.; GOMES, Mariana. S. P. Projeto de Extensão - **Crescendo com as Lutas**. Limeira: FCA/UNICAMP, 2011

SOARES, Carmem Lúcia. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VAGO, Tarcísio Mauro. Esporte na escola e esporte da escola: da negação radical a uma relação de tenção permanente. **Movimento** – Ano III - Nº 5 – 1996.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 60, p. 426-446, 2019.