

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Artes Marciais e Educação Física Escolar: por articulações concretas
possíveis no ensino

Lázaro Rocha Oliveira

São Paulo

2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Artes Marciais e Educação Física Escolar: por articulações concretas
possíveis no ensino

Lázaro Rocha Oliveira

São Paulo

2016

LÁZARO ROCHA OLIVEIRA

Artes Marciais e Educação Física Escolar: por articulações concretas
possíveis no ensino

Dissertação apresentada à Escola de
Educação Física e Esporte da
Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Ciências

Área de Concentração: Pedagogia do
Movimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Walter Roberto
Correia

São Paulo

2016

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Oliveira, Lázaro Rocha

Artes marciais e educação física escolar: por articulações
concretas possíveis no ensino / Lázaro Rocha Oliveira. -- São
Paulo : [s.n.], 2016.

86p

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte
da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Walter Roberto Correia

1. Educação física escolar
2. Artes marciais
3. Currículo
4. Ensino médio I. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Autor: OLIVEIRA, Lázaro Rocha

Título: Artes Marciais e Educação Física Escolar: por articulações concretas possíveis no ensino

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências

Data: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Ao meu Mestre, Gladson de Oliveira Silva.

AGRADECIMENTOS

À Aline, minha amada companheira, por todo o apoio.

Ao meu mestre, Gladson de Oliveira Silva, pelo sim; pelo não; pelo carinho.

Ao mestre Leo Imamura pelo apoio, mas, principalmente, pelo que o seu trabalho inspira no campo das Artes Marciais.

Ao meu orientador e tutor nessa jornada de mestrado, professor Walter Roberto Correia, pelos aprendizados dos últimos anos.

À professora Marlene Guirado pela orientação paciente e precisa.

Ao professor Go Tani pelos apontamentos no exame de qualificação que possibilitaram a reorganização deste trabalho.

Aos parceiros do grupo de estudos em AID pelas leituras e comentários.

À Nany, Leo, Valneuton e Ilton. Às crianças, adolescentes e familiares do Projeto Porta Aberta, por tudo que partilhamos.

Ao senhor Claudinho Morgado e à sua senhora, Jane Alberti.

Aos amigos Fabio Sousa e Roberto Parente pelos anos de convívio no CRUSP... Sei que ficarão felizes por eu escrever aqui que vocês dois me servem, ao menos, de mau exemplo.

Ao meu camarada Rafael Dombrauskas, cuja fama nunca subiu à cabeça. Ao seu companheiro Emildo, ao seu mestre Ivan Junior, e aos demais amigos que o mantêm no caminho.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos que me permitiu a dedicação exclusiva ao mestrado.

À minha mãe, por grande parte do que sou.

À minha tia Rosa, pelos cuidados desde cedo.

À minha tia Gilva, por cuidar de mim como se eu fosse seu filho.

Por fim, apenas pelo destaque que merece, à minha tia Maria de Lurdes, pela coragem de provocar uma inflexão na história da nossa família.

“O Tao é vazio, mas quando alguém se serve dele, não há quem o esgote.”

Laotzu

RESUMO

OLIVEIRA, L. R. **Artes Marciais e Educação Física Escolar:** por articulações concretas possíveis no ensino. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

O trabalho com a temática das Artes Marciais na Educação Física Escolar consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo do Estado de São Paulo. Através da Análise do discurso de professores de Educação Física que lecionam exclusivamente para o Ensino Médio verificou-se que há um desalinhamento entre o conhecimento que os professores levam para a escola e o que deles se espera. No discurso dos professores as Artes Marciais aparecem no limite da impossibilidade de serem trabalhadas na Educação Física Escolar como o conhecimento que nenhum professor de Educação Física detém. O modo profissional de proceder em Educação Física que os professores reconhecem como exitoso apresenta *ensinar* como *ensinar a fazer*. Este modo de proceder destaca no discurso as potências do professor, confere ao aluno um papel coadjuvante na cena de ensino e instaura uma relação de contrariedade entre as Artes Marciais e a Educação Física Escolar, reservando para as Artes Marciais um lugar privilegiado no circuito da teoria em Educação Física. Esse lugar nas Artes Marciais no discurso dos professores atribui responsabilidade aos cursos de formação inicial, todavia, a análise mostrou que não há desalinhamento entre a maneira que os professores são preparados em sua formação para trabalhar com a temática das Artes Marciais e a forma como desenvolvem na escola outras atividades do currículo. As possibilidades de articulações concretas apontadas no discurso apoiam-se, invariavelmente, no rompimento com a pressuposta potência do modo profissional de proceder e na consideração de que na cena de ensino em Educação Física Escolar o aluno deve possuir um lugar de enunciação.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Lutas; Análise institucional do discurso; Análise do discurso.

ABSTRACT

OLIVERA, L. R. **Martial Arts and Physical Education in School:** towards possible concrete formulations in teaching. 2016. 86 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

The work with the central theme of Martial Arts in Physical Education in school is in conformity with the National Curricular Parameters and included in the Curriculum of São Paulo State. Through the discourse analysis of Physical Education teachers who specifically teach high school students, a misalignment was observed between the knowledge teachers bring to schools and what is expected of them. According to teacher discourse, teaching Martial Arts appears unviable in Physical Education during high school, being that no teacher has the proper knowledge to teach such theme. The professional way to proceed in Physical Education, which teachers recognize as successful, presents *teaching* as *teaching how to do something*. This mode highlights the potency of the teacher in the discourse, attributes a secondary role to students, and instills contrariness in the relationship between Martial Arts and Physical Education in school. In the discourse of teachers, this contrariness concedes a privileged place for Martial Arts in theoretical Physical Education. Such a place holds graduate courses responsible for this difficulty, nevertheless, the analysis showed that there is no misalignment between the preparation of teachers during formative years to work with the theme of Martial Arts, and the way they develop other curricular activities. The possibilities of concrete articulations between Martial Arts and Physical Education showed in the discourse are invariably supported by the breakage of the presumed potency of the professional way to proceed. In addition, there is a consideration that in the teaching of Physical Education, students should have an enunciatory voice.

Keywords: Curriculum; High School; Fights; Institutional analysis of discourse; Discourse analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ARTES MARCIAIS: FRAGMENTOS DA CENA HISTÓRICA	16
2.1 HISTÓRIAS QUE SE CONTAM	17
2.2 ALGUNS ASPECTOS PROEMINENTES SEGUNDO AUTORES DA ACADEMIA.....	24
3 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
3.1 ASPECTOS LEGAIS	29
3.2 A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SEGUNDO AUTORES DA ÁREA.....	30
3.3 O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SEGUNDO AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES OFICIAIS	34
4 SOBRE O EIXO LUTAS: AS ARTES MARCIAIS NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	38
4.1 AS LUTAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	38
4.2 AS LUTAS NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	39
5 SOBRE O MÉTODO	42
6 SOBRE AS ANÁLISES	44
Profissional de Educação Física x professor de Educação Física: um embate que eclode no currículo.....	45
O lugar do aluno	50
Das bagunças, lutas sangrentas e do esporte de verdade: o lugar das artes marciais no discurso de Beatriz.....	54
Lutas, um dos cinco elementos da Educação Física escolar: o lugar das Artes Marciais no discurso de Vicente.....	59
Quando o currículo não dá certo: o lugar das Artes Marciais no discurso de Helena	62

Conhecimento das lutas x conhecimento da Educação Física escolar: o lugar das Artes Marciais no discurso de Joaquim	67
7 ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES MARCIAIS: DO LUGAR DO PROFESSOR AO DESAFIO NA APROPRIAÇÃO DAS ARTES MARCIAIS COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	71
7.1 O PROFISSIONAL, O PROFESSOR, AS ARTES MARCIAIS E O ALUNO: OPOSIÇÕES, EMBATES E SOLUÇÕES CONFIGURADAS EM UM CURRÍCULO OBRIGATÓRIO.....	71
7.2 ARTES MARCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: OS LIMITES DA TEORIA, OS LIMITES DA PRÁTICA.....	75
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARTES MARCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, POR ARTICULAÇÕES CONCRETAS POSSÍVEIS NO ENSINO	78
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	84
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	85

1 INTRODUÇÃO

Artes Marciais e Educação Física Escolar. Cogitar uma articulação como esta na escola pública brasileira talvez pudesse parecer, há poucas décadas, algo absurdo. A formação em Educação Física de mestres de Artes Marciais que vieram a trabalhar esta articulação, por exemplo, se intensificou apenas a partir da década de 70¹. Segundo Tralci Filho (2005), a primeira disciplina de Artes Marciais a ser incluída em um currículo de um curso de graduação em Educação Física e com reconhecimento do Ministério da Educação é datada de 1992². Além disso, as crescentes discussões sobre a especificidade da prática pedagógica em Educação Física na escola por especialistas da área, que reconfiguraram o campo de atuação possível do professor, se deram principalmente a partir das décadas de 80 e 90.

Eis que, nos dias atuais, sob a alcunha *lutas*, o trabalho com as Artes Marciais na Educação Física escolar é delineado por proposições curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000) e o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012). Este estudo passa pelas proposições curriculares anteriormente mencionadas, mas não para discutir o seu rigor acadêmico e, conseqüentemente, não para discutir se o que se desenvolve no âmbito da Educação Física na escola está adequado ou não. As proposições curriculares interessam aqui pela interface que estabelecem: o trabalho com Artes Marciais no âmbito da Educação Física na escola não é apenas possível, como também recomendado pelo currículo oficial.

Este estudo trata de pensar os termos da relação entre Educação Física escolar e Artes Marciais a partir da prática concreta dos professores. Foram tomadas em entrevista as falas dos professores de Educação Física que trabalham integralmente em escolas públicas dedicadas exclusivamente ao Ensino Médio na rede estadual de ensino de São Paulo na zona oeste da capital (vide seção V).

O roteiro de questões utilizado é propositalmente abrangente: permite ao entrevistado contar sobre o exercício deste lugar, professor de Educação Física na escola, descrevendo as facilidades e as dificuldades de seu trabalho, os sucessos e as

¹ Yasuyuki Sasaki, por exemplo, concluiu a graduação em Educação Física no ano de em 1972; Hellio Campos, em 1975; Gladson de Oliveira Silva, em 1976, dentre outros.

² Ministrada na Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA) sob os cuidados de Leo Imamura.

frustrações, a relação com os alunos, com a escola, com a Educação Física e com as Artes Marciais (vide roteiro no apêndice A).

A partir da análise desse *corpus* pretende-se expor os efeitos de reconhecimento e desconhecimento que se dão exatamente na prática de ensino em Educação Física, distribuindo os lugares nas relações estabelecidas entre os atores da cena de ensino e legitimando o que é e o que não é feito em relação às Artes Marciais.

Afinal, este estudo trata de práticas concretas ou de discurso? O que se entende por efeitos de reconhecimento e desconhecimento? Que estratégia de pensamento é esta?

Este estudo parte da estratégia de pensamento, do método da Análise Institucional do Discurso (AID), proposta por Marlene Guirado (2010). Pensar a partir da Análise Institucional do Discurso implica em considerar um campo conceitual mínimo, no qual se destacam os seguintes conceitos: instituição; discurso; análise.

O conceito de instituição utilizado na AID não se confunde com a ideia de organizações. É estritamente entendido na perspectiva sociológica de Guilhon Albuquerque (1978): conjunto das relações que se repetem e, nessa repetição, se legitimam, causando, segundo Guirado (2010), efeitos de reconhecimento e desconhecimento. Reconhecimento de que tais relações sempre foram assim e desconhecimento de sua relatividade. A instituição não é “um algo”, não é “uma coisa” apartada da ação dos atores; constitui-se, pelo contrário, na e pela prática dos mesmos em uma *relação de clientela* entre agentes institucionais que intervêm nas relações sociais submetidas ao âmbito da instituição e clientes que demandam tal serviço.

Segundo Guilhon,

Se atentarmos para os diversos elementos que estruturam a prática institucional, veremos que a prática dos atores concretos não é resultado, mas componente estrutural da ação das instituições; e que a prática institucional não existe senão encarnada na prática dos atores concretos que a constituem (GUILHON ALBUQUERQUE, 1978, p. 70).

Como se pode notar, na origem, o conceito de instituição implica práticas concretas, atores concretos. Nele, Guirado destaca que toda instituição dá-se em nome de um *objeto institucional*, “aquilo (ou a relação básica) em nome de que ela se faz, e cujo monopólio é reivindicado numa delimitação de âmbito de ação com outras instituições” (GUIRADO, 2010, p. 45). Cita, ainda, Guilhon para dizer do caráter imaterial desse (concreto) objeto institucional.

[...] o objeto institucional não pode ser um objeto material, como os recursos de uma organização, mas imaterial, impalpável, e o processo de apropriação

desse objeto é permanente, como processo de desapropriação dos indivíduos ou de outras instituições, no que concerne ao objeto em questão. O caráter impalpável do objeto é o que permite sua desapropriação e a tendência de toda instituição a negar os limites de seu objeto. (GUILHON ALBUQUERQUE, 1978, p. 70).

Segundo Guirado (2010), o jogo de forças pela posse e/ou alienação do objeto institucional se expressa no e pelo discurso, este tomado na perspectiva de Foucault que foi apresentada em *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*: como ato, acontecimento, implicando uma vontade de verdade. Para Foucault o discurso não circula livremente. Ordena-se, entre outros procedimentos, por uma rarefação dos sujeitos que falam:

ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. (FOUCAULT, 1970, p. 35).

Nesse sentido, o discurso pressupõe – invariavelmente - tomada de posição; a prática discursiva dá-se a partir de

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1995, p. 136).

Para Foucault, tomar o discurso nesta perspectiva possibilita uma análise que

[...] não desvende a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante. (FOUCAULT, 1970, p. 66).

Pelo fato do discurso ser entendido na perspectiva de Foucault – com a suspensão da soberania do significante por sua obra sugerida -, o conceito análise da AID é posicionado por Guirado (2010) no campo da *Pragmática*.

Na Pragmática, a AID dialoga com a obra do linguista e analista do discurso Dominique Maingueneau. Para Maingueneau (1997, p. 30) uma perspectiva pragmática implica em considerar a linguagem como uma forma de ação:

cada ato de fala (batizar, permitir, mas também prometer, afirmar, interrogar, etc.) é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado. Ao dar uma ordem, por exemplo, coloco-me na posição daquele que está habilitado a fazê-lo e coloco meu interlocutor na posição daquele que deve obedecer; não preciso, pois, perguntar se estou habilitado para isto; ao ordenar, ajo como se as condições exigidas para realizar este ato de fala estivessem efetivamente reunidas. Dito de outra forma, não é porque tais condições estão reunidas que o ato pode ser efetuado, mas é porque este ato foi efetuado que se consideram reunidas estas

condições. Através da própria enunciação, este ato de fala é considerado pertinente.

A perspectiva pragmática não considera a enunciação isolada de um contexto. A identificação do contexto de enunciação é um pré-requisito para a produção de inferências. Na obra de Guirado (2000, p. 101) Maingueneau afirma:

Um contexto não é uma realidade objetiva, é algo que os parceiros de fala têm na cabeça. Cada um define, por meio de sua fala, o contexto no qual está falando. Os falantes cooperam ou brigam para definir o contexto no qual estão falando. O discurso não está somente no contexto, mas está sempre construindo este contexto. O contexto é uma realidade negociada. Não é uma coisa dada.

Guirado (2010) destaca que na pragmática o discurso é algo além da palavra, embora este não a dispense. Está invariavelmente implicado com legitimação de posição, mostração, co-enunciação.

Instituição; discurso e análise não seguem na Análise Institucional do Discurso como conceitos isolados, pelo contrário, exigem-se mutuamente. Norteadas por estes conceitos, a AID nos facultará apontar nos modos de dizer dos professores de Educação Física, nos lugares que eles estabelecem para si e para os seus co-enunciadores e na configuração das cenas montadas por eles no discurso os indícios do lugar atribuído às Artes Marciais e os desdobramentos que tal lugar dinamiza.

A hipótese que este estudo delinea é a de que há um desconhecimento da relatividade da aproximação entre o componente curricular Educação Física e as Artes Marciais na escola e que tal desconhecimento traz dificuldades no momento de colocar em prática as atribuições conferidas pelas proposições curriculares oficiais.

Nessa perspectiva, a pergunta norteadora que mobiliza este trabalho é:

Qual é o lugar das Artes Marciais no discurso dos professores de Educação Física no âmbito do componente curricular Educação Física no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo?

2 ARTES MARCIAIS: FRAGMENTOS DA CENA HISTÓRICA

Escrever sobre Artes Marciais se trata de um desafio delicado. Combina-se a lacuna de documentos em diversas passagens históricas, como concluiu Shaha (2008), com o fato de que, em muitas destas práticas, possibilidades de linguagens que não sejam as inscritas nos movimentos não são necessariamente uma preocupação. Há também de se considerar uma artilosa posição assumida ao tratá-las no plural, Artes Marciais, quando se sabe que muitas destas práticas talvez mais guardem diferenças do que semelhanças quando opostas.

Braunstein (1999) desafiou-se a pensar as práticas marciais a partir de aspectos *esotéricos* e *exotéricos*³, enquanto Tokitsu (2004) parte da junção entre o *omote* e o *ura*⁴. Parece que o discurso das Artes Marciais tem se construído também nesta dinâmica de articulação entre a visão geral sobre estas práticas e o que os praticantes o fazem concretamente, sem muitas vezes dizer uma palavra.

Neste estudo, optou-se por dividir esta seção em duas partes. Na primeira delas serão apresentadas algumas construções genéricas sobre as Artes Marciais, bem como a sua exposição no âmbito de políticas públicas. Na segunda parte serão descritos alguns elementos apresentados como particularidades das Artes Marciais em trabalhos que tomaram estas práticas como objeto de estudo acadêmico.

Esta seção não tem como objetivo definir o que seriam as Artes Marciais. Ao invés de assumir um caráter prescritivo, limita-se a apresentar alguns aspectos que talvez nos aproximem do entendimento destas práticas.

³ *Esotérico* refere-se a um ensinamento transmitido a um círculo restrito e fechado de ouvintes, enquanto *exotérico* diz respeito a uma parte do ensinamento destinada ao público geral.

⁴ Tokitsu (2004) destaca que no Japão do período *Edo* (1600-1868 d.c.) a transmissão das Artes Marciais começou a se guiar pela oposição de dois aspectos: *omote* (superfície) e *ura* (oculto). “O aprendizado em uma escola particular, sempre começava com as técnicas abertas (*omote waza*), e, em seguida, alguns alunos selecionados iriam aprender as técnicas reservadas (*ura waza*). Passar do *omote waza* ao *ura waza* requeria uma posição privilegiada que implicasse confiança na escola e pertença a ela.” (p. 35, tradução livre).

2.1 HISTÓRIAS QUE SE CONTAM

No campo das Artes Marciais os mitos prosseguem muitas vezes sem jamais serem contestados. Isso se explica, em parte, porque para o praticante de Artes Marciais a factualidade de um mito não importa tanto quanto as imagens que este evoca. Para Donohue, esta característica faria com que os mitos das práticas marciais sustentassem uma especificidade: “são histórias destinadas a transmitir significados que são importantes para aqueles que as ouvem. Como resultado, elas são verdadeiras, de alguma forma simbólica, mas não historicamente precisas” (DONOHUE, 2012, p. 4, tradução livre).

Segundo Grady (2012), a tomada das Artes Marciais como um gênero rentável à indústria cinematográfica, sobretudo na década de 70, teria promovido uma ampla divulgação destas práticas, mas também inaugurado o estabelecimento de novos mitos sobre as mesmas. Em “*Penser les arts martiaux*”, Florence Braunstein aponta que este seria um aspecto de desserviço da mídia em relação às Artes Marciais; a redução destas práticas a um desempenho motor sobrenatural estaria acompanhada do mito do homem centralizado e invencível: “Assim, nos propuseram um novo tipo de homem invencível graças às doutrinas secretas das artes marciais, tão diversas quanto esotéricas” (BRAUNSTEIN, p. 13, tradução livre). Paulatinamente, os mitos passariam a compor o sistema e suas tradições⁵.

Desta forma, a cada novo mito estabelecido externamente, inaugurar-se-iam outras maneiras de conceber as práticas marciais. Para Braunstein esta questão possuiria um caráter problemático, pois as Artes Marciais não seriam o que se pode chamar de uma prática monolítica:

As Artes Marciais constituem uma cultura à parte inteira, herança transmitida, mas que também pode ser modificada; elas não são, de modo algum, um patrimônio monolítico, no qual os diferentes elementos que os compõem seriam adicionados, colados uns aos outros. Ao contrário, religados entre eles, os elementos formam uma totalidade. Uma vez que um dos elementos é modificado, todos os outros passam por transformações, cada um se manifestando em solidariedade ao conjunto. (BRAUNSTEIN, 1999, p. 28, tradução livre).

⁵ Barreira (2014) sustenta que a tradição desenvolveria o papel de reposicionar os praticantes em relação ao que deve ser perseguido. Para o autor, isto configuraria as Artes Marciais em *práticas existenciais*: “Ao vivenciarem as tensões próprias à prática, questões de violência, questões de justiça e questões éticas não são questões banais, mas questões sensíveis, cujo desrespeito tem o testemunho de toda uma tradição lembrando-lhe visceralmente que há motivo para sentir vergonha”. (BARREIRA, 2014, p. 269).

No Brasil, as Artes Marciais envolvem indivíduos de faixas etárias e condições socioeconômicas diversas. Tal popularidade favorece a inserção destas práticas em políticas públicas para o esporte (o *judo* praticado nos *clube-escolas* espalhados pela cidade de São Paulo, por exemplo); cultura e lazer (como a capoeira no projeto *Segundo tempo* do governo federal); saúde (a utilização do *taijiquan* por técnicos em medicina tradicional nas Unidades Básicas de Saúde); educação (como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo do Estado de São Paulo), etc. Corriqueiramente, as Artes Marciais são também transformadas em produtos que movimentam a economia e, por consequência, ditam as políticas públicas⁶.

A relevância dos mitos para a prática concreta das Artes Marciais e para a utilização midiática das mesmas não surpreende. Todavia, o fato de assumirem papel fundamental na justificação de políticas públicas envolvendo as Artes Marciais possivelmente esteja na contramão do esperado. A título de exemplo, pode-se ler no texto de justificação do Projeto de Lei 7813/2010⁷ que:

A origem das artes marciais confunde-se com os primórdios da humanidade, quando o homem das cavernas lutava para se sobressair, para acasalar e para garantir sua sobrevivência e a dos de sua espécie, tribo ou família. Sua fundamentação remonta a Índia, a China e ao Japão milenares, confundindo-se com o desenvolvimento da civilização, quando, logo após o desenvolvimento da onda tecnológica agrícola, alguns começam a acumular riqueza e poder, ensejando o surgimento de cobiça, inveja, e seu corolário, a agressão. A profissionalização da proteção pessoal, portanto, decorreu da própria necessidade de defesa do dia a dia – os indivíduos passaram a observar animais na natureza e a adaptar suas habilidades de luta. Com base nessas observações e adaptações, surgiu o que hoje conhecemos como artes marciais.

Na proposição das *lutas* como conteúdo da Educação Física escolar, realizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebe-se que a tônica não muda muito:

As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro, até práticas mais complexas da capoeira, do judô e caratê. (BRASIL, Parâmetros Curriculares

⁶ Tramita no Congresso Nacional o PL 2051/2011, que dispõe sobre a regulamentação da atividade de Artes Marciais Mistas – MMA. Na justificativa do Projeto de Lei, pode-se ler que: “Em 2007 o UFC, berço dos lutadores das Artes Marciais Mistas – MMA, tornou-se a maior organização de MMA do planeta. Hoje o UFC tem um preço estimado de mais de 1 bilhão de dólares e domina mais de 90% do mercado mundial de MMA, com centenas de lutadores brasileiros, e que no futuro serão milhares e milhares, que precisam de uma legislação para amparar suas carreiras no Brasil”. Neste trecho confunde-se a empresa (Ultimate Fighting Championship) com o próprio esporte e se sugere uma mudança na legislação nacional. No momento o projeto segue apensado ao PL 6933/2010.

⁷ Visa a regulamentação do exercício da atividade do Profissional em Lutas e Artes Marciais, sua discussão tramita no Congresso Nacional apensado ao PL 6933/2010.

Os extratos anteriormente citados apresentam construções comuns a projetos de lei⁸ e políticas públicas que envolvem as Artes Marciais: *são milenares; são orientais; servem para a defesa pessoal; disciplinam*. De aspectos relevantes para a prática das Artes Marciais à *ethos* de textos que seguem para condição de lei, estes mitos merecem ser apresentados de maneira pormenorizada.

O mito da arte milenar

Para um praticante de Artes Marciais, considerar-se no âmbito de uma prática milenar evoca uma dimensão que inverte o que se toma comumente por genealogia. No pensamento clássico chinês, por exemplo, a noção de genealogia como pertencimento se sobressai em relação à ideia de genealogia como uma sucessão concreta e provável de fatos que venham a estabelecer a origem de uma família. A sutileza desta noção tem sido trabalhada por sinólogos e mestres no resgate de alguns elementos das Artes Marciais, destacando-se, no Brasil, os esforços de Leo Imamura.

No âmbito das políticas públicas, no entanto, o mito da arte milenar apresenta-se como sustentador da relevância das Artes Marciais. Eclipsa que, embora técnicas de combate sejam descritas em diversos períodos da história da humanidade e em várias culturas, as manifestações contemporaneamente conhecidas como Artes Marciais talvez não sejam tão antigas assim.

Tokitsu (2004) relata que a maior parte das técnicas de combate japonesas, por exemplo, teriam sido criadas nas grandes guerras feudais dos períodos *Azuchi Momoyama* [1573-1602 d.c.] e *Edo* [1603-1868 d.c.], entretanto, as configurações que hoje conhecemos surgem apenas no período *Meiji* [1868-1912 d.c.]. No que diz respeito às Artes Marciais chinesas de combate de mãos vazias, Shahr (2008) aponta que um grande número delas surgiu na transição entre as dinastias *Ming* [1368-1644] e *Qing* [1644-1911], o século XVII.

O mito da arte milenar transmite a ideia de que as Artes Marciais contemporâneas replicam técnicas e costumes de combate de vários séculos. Em seu trabalho sobre a vida do legendário samurai Miyamoto Musashi, Tokitsu aponta para o que seriam os limites desta construção:

⁸ Como pode ser verificado no PL 2889/2008; PL 6933/2010; PL7890/2010; PL 1127/2011; PL 2051/2011; PL 3280/2012.

Quando olhamos para as artes marciais da época de Musashi do ponto de vista das artes marciais de hoje, corremos o risco de não tomar a evolução intervindo na conta, e assim, caímos na ilusão de que as várias disciplinas continuam a existir como era há vários séculos. Esta ilusão é mais forte porque essas artes marciais são praticadas em trajes tradicionais, que criam a impressão de viver no passado. [...] Quando a estratificação social feudal foi abolida no período Meiji, os ex-guerreiros já não tinham motivos ou necessidade de praticar todas as artes marciais, muito menos as menos importantes. [...] Uma disciplina da arte dos guerreiros pode sobreviver na sociedade moderna apenas se responder a uma expectativa implícita de parte da sociedade, seja uma prática ou uma que promova certa identidade cultural. (TOKITSU, 2004, p. 45, tradução livre).

Nesta mesma perspectiva arremata Dohrenwend:

Conforme as sociedades e os valores modernos mudam em qualquer lugar com o aumento da densidade da população humana, descobrimos que as artes marciais muitas vezes mudaram seus propósitos e práticas originais, de maneira marcante em alguns casos, para melhor corresponderem aos valores sociais modernos. Técnicas mortais são eliminadas para a segurança na competição e para evitar litígios. A instrução individual foi abandonada em nome das grandes classes necessárias para o sucesso comercial. Técnicas difíceis são eliminadas para manter tantos alunos quanto possível. Essas distorções nas modernas artes marciais tornam mais difícil de rastrear as influências históricas entre artes marciais através de aspectos relacionados à instrução técnica. (DOHRENWEND, 2012, p. 12, tradução livre).

O mito da arte oriental

A proeminência das Artes Marciais oriundas da China e do Japão no cenário mundial, em grande parte devido à difusão destas práticas pela indústria cinematográfica, faz com que se sustente uma perspectiva na qual as Artes Marciais seriam práticas exclusivamente orientais. Não é preciso ir muito longe para atingir os limites desta construção, já que no Brasil desenvolveu-se a capoeira; registros históricos também apontam para o *Pankration* grego por volta de 648 a.c. (REID & CROUCHER, 2003).

Uma particularidade do mito da arte oriental mostra-se no seguinte exercício: ao arrolar às pressas os nomes das Artes Marciais orientais que venham à cabeça não se sai, geralmente, do eixo Japão-China-Coréia. Por mais incrível seja a produção em relação às Artes Marciais nestes países, seria redundante falar que não encerra o campo das Artes Marciais orientais.

Braunstein (1999) aponta que o oriente destacado no horizonte deste mito no campo das Artes Marciais seria um determinado oriente, extremamente estereotipado por uma visão que teria o ocidente como o centro do mundo. Talvez por isso, no exercício anterior de por em rol, práticas como o *Kalaripayit* dificilmente entrem na conta.

O mito da defesa pessoal

Tokitsu inicia “*Budo: le ki et le sens du combat*” com uma comparação metafórica que toca o mito da defesa pessoal no campo das artes marciais ao apresentar o que seria um caráter propositivo destas práticas:

Uma faca é feita para cortar. Da mesma forma, a técnica das artes marciais era originalmente concebida para dominar o outro, ferindo-o ou matando-o. Quaisquer que sejam os objetivos ou as justificativas feitas ao longo do tempo, a técnica das artes marciais é elaborada para que homens lutem contra outros homens. As atividades de combate em nossa sociedade tomam muitas vezes a forma de disciplinas com objetivos mais ou menos educacionais ou utilitários. Se compararmos a técnica de combate com a lâmina de um sabre, dependendo de onde será usada, esta lâmina deve ser coberta com diferentes proteções para aliviar a qualidade do seu fio. Para a aplicação policial ou militar, ela só precisa ser revestida como um tecido fino, mas para atividade desportiva ou de educação física, as lâminas são cuidadosamente inseridas nas bainhas, às vezes decoradas com bandeiras nacionais ou cores correspondentes aos valores sociais. (TOKITSU, 2000, p. 1, tradução livre).

Se por um lado o mito da defesa pessoal atrela às Artes Marciais uma nobreza que seria derivada apenas em seu uso reservado a casos limites, por outro, também reflete uma concepção anteriormente destacada: as Artes Marciais como técnicas espetaculares de combate. O mito da defesa pessoal dispõe as técnicas de combate em uma relação meio-fim: utiliza-se a técnica para resolver o conflito.

É François Jullien que apresenta como as práticas marciais podem ter sido concebidas a partir de outro ponto de vista:

O sábio ‘age’, diz-se, mas enquanto a realidade ainda não estiver atualizada. Existe um bem agir, mas é um agir *a montante de*; e isso atua tão bem a montante que não se vê agir. É que, em vez de pretender gerar a realidade, atacando diretamente a situação presente e esperar sem bem sucedido de repente na sua proeza, o sábio sabe (é sábio aquele que sabe) que é preciso passar sempre por um processo para alcançar o efeito. [...] As artes da guerra na China insistem no fato de que se vence tanto mais facilmente o inimigo quanto ele é vencido num estado em que a situação antagonista ainda não assumiu forma. (JULLIEN, 1998, p. 166-167, tradução livre).

Como veremos no próximo item, o mito da defesa pessoal esbarra também no fato de que talvez as Artes Marciais repousem sobre outra noção de eficácia.

O mito da disciplina

A recomendação que as artes marciais disciplinam se apresenta de maneira bastante forte nas políticas públicas. Talvez porque ela permaneça sem necessariamente esclarecer o que se entende por indivíduo disciplinado. Ora, se tomarmos como disciplinado aquele que foi sujeitado a uma disciplina e, em consequência disso,

tornara-se mais obediente e manipulável, o número de pessoas que enxergam o porte de disciplina como uma característica derivada das Artes Marciais corre o risco de cair subitamente. Por outro lado, se considerarmos o sujeito disciplinado como aquele que, através da experiência em uma disciplina, tornou-se mais atento a valores que regem as regras de convivência humana em determinada comunidade, o número de indivíduos que reconhece a disciplina como um potencial das Artes Marciais pode aumentar exponencialmente.

Disciplina diz tanto do conjunto de regulamentos destinados a manter uma ordem quanto da própria ordem resultante da observância de tais regulamentos. Talvez a coincidência histórica, até certo ponto, seja que as duas noções anteriores de disciplina estariam em alta na criação de uma das Artes Marciais que mais teria influenciado a forma dos outros sistemas.

Para Foucault (1984), no século XVIII teria ocorrido uma ascensão⁹ das disciplinas como fórmulas gerais de dominação baseada em uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1984).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”. (FOUCAULT, 1984, p. 127).

Naquele período, a bandeira do progresso estaria atrelada às novas formas de produção. Teria se tornado necessário, sob a nova lógica, o controle minucioso dos corpos:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1984, p. 127).

As novas formas de produção e organização do trabalho – e a arte da disciplina que a elas seriam muito úteis – dispostas principalmente na Europa, atingiriam o Japão apenas na segunda metade do século XIX, no período Meiji. Em “*L’Origine et le*

⁹ É também neste período que os trabalhos de Jean Jacques Rousseau e Johann H. Pestalozzi, dentre outros, começam a apontar para a importância da inclusão dos exercícios físicos nas escolas, o que subsidiaria o surgimento da Educação Física. Para o Coletivo de Autores a Educação Física teria surgido para a promoção “um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53).

Développement des Arts Martiaux”, Kim Min-Ho conta que o período *Meiji* foi marcado pelo fim do feudalismo no Japão e início de uma aproximação aos modelos ocidentais, sobretudo econômicos. A maior parte das Artes Marciais japonesas contemporâneas teria sido configurada neste período; destaquemos, apenas a título de exemplo, a criação do *Judo*, em 1882 por Jigoro Kano.

Segundo Tokitsu (2004) a disseminação da disciplina marcial, como entendida por Kano, teria encontrado nas demandas sociais do período *Meiji* uma afortunada compatibilização. Em tempos de industrialização crescente, um dos princípios chave da escola *Kodokan*¹⁰ dizia, segundo Tokitsu, o que o estado japonês do período *Meiji* estaria inclinado a ouvir: *seiryoku saizen katsuyo*¹¹. Abaixo, nas palavras de Kano, o objetivo de sua criação:

O objetivo final do Judo, portanto, é de inculcar na mente do homem um espírito de respeito pelo princípio da máxima eficiência e do bem-estar e benefício mútuo, guiando-o de modo a praticá-los para que o homem, individual e coletivamente possa atingir o mais elevado estado e, ao mesmo tempo, desenvolver o corpo e aprender a arte de ataque e defesa. (KANO, 1932, p. 6, tradução livre).

Para Jigoro Kano, os princípios vivenciados com o treinamento do *Judo* poderiam ser transpostos a outros campos de atuação. Os possíveis desdobramentos de sua criação se apresentavam da seguinte forma:

Este princípio pode ser aplicado a outros campos da atividade humana? Sim, o mesmo princípio pode ser aplicado para a melhoria do corpo humano, tornando-o forte, saudável e útil, e assim constitui educação física. Ele também pode ser aplicado para a melhoria da capacidade intelectual e moral, e deste modo constitui educação mental e moral. Ele pode, ao mesmo tempo, ser aplicado para a melhoria da dieta, vestuário, moradia, relações sociais, e métodos de negócio, constituindo, assim, o estudo e a formação no próprio viver. Eu dei a este princípio que tudo permeia o nome de "Judo". Então Judo, em seu sentido mais pleno, é um estudo e método de treinamento da mente e do corpo, como regulação da vida e dos negócios. (KANO, 1932, p. 1, tradução livre).

Como efeito da grande aceitação social do *Judo*, outros sistemas de Artes Marciais japonesas teriam passado a empregar elementos deste, como por exemplo, o modelo de organização hierárquica (TOKITSU, 2004).

Para além da coincidência histórica anteriormente apontada, vale destacar que a qualidade da disciplina gerada a partir da experiência no campo das Artes Marciais está intimamente ligada ao tipo de mediação que o responsável pela prática estabelecerá

¹⁰ *Kodokan* pode ser traduzido como “um lugar onde se estuda o caminho” (KIM MIN-HO, p. 175, tradução livre).

¹¹ O princípio pode ser traduzido como “utilização máxima e adequada da energia” (TOKITSU, 2004, p. 307, tradução livre).

na relação de acesso do discípulo ao sistema. Isto faz com que disciplina e Artes Marciais não possam ser dispostas em uma relação de causalidade. Por outro lado, no Projeto de Lei 7813/2010 apresentam-se os resultados deste processo:

Mesmo sendo composto por conhecedores e praticantes de diversas idades que normalmente possuem outras atividades remuneradas, o perfil do profissional de artes marciais tem características que são cobradas e desejadas pela maioria das empresas: ensino médio; facilidade de absorção de cultura; grande disciplina pessoal; profunda noção social; ênfase na busca de aprimoramento; profunda noção ética; agilidade de raciocínio; raciocínio lógico; grande facilidade de trabalho em equipe; capacidade de liderança e motivação; facilidade de lidar com metas; alto nível de concentração; elevado nível de autocontrole; conhecimento aprofundado em análise do ser humano; correta compreensão verbal; conhecimentos básicos e avançados de idiomas; voz agradável; escuta ativa; capacidade de análise de problemas; capacidade de aprendizado complexo; alta tolerância ao estresse; sensibilidade interpessoal; boa argumentação; empatia, etc.

Além dos mitos, o que a prática concreta das Artes Marciais produz especificamente? Há pouco mais de meio século a academia tem se lançado na perseguição desta indagação. No próximo item serão apresentados alguns aspectos que aparecem de maneira proeminente em alguns destes trabalhos.

2.2 ALGUNS ASPECTOS PROEMINENTES SEGUNDO AUTORES DA ACADEMIA

A obra de Donn Draeger, na década de 60, foi pioneira na tentativa de aproximar a academia das práticas humanas que possuem elementos de combate corporal, principalmente as de origem asiática. É a partir de Draeger que se dá conta que estas práticas surgiram em contextos sociopolíticos muito específicos e que não podem ser compreendidas se analisadas apenas sob o ponto de vista motor.

É a partir de Draeger e Smith (1969) que o estudo destas práticas se mostra como uma tarefa arduosa para a tendência em lançar mão de definições na academia: os próprios autores não escaparam disso. Destarte, assume-se neste estudo o posicionamento de DeMarco (2012, p. XIV) quando questionado sobre de que se tratam especificamente as Artes Marciais:

“Infelizmente, a grande maioria das explicações fica muito aquém, demonstrando ou uma falta de conhecimento ou um forte viés na percepção”. (tradução livre).

Correia e Franchinni (2010), ao percorrerem a produção acadêmica relacionada às Artes Marciais a partir da área da Educação Física utilizaram três termos: lutas; modalidades esportivas de combate e artes marciais.

As lutas, no contexto das manifestações corporais de combate, são entendidas por Correia e Franchinni (2010, p. 1) como os “embates físicos/corporais por intenções de subjugações entre os sujeitos a partir de conflitos interpessoais e, invariavelmente, por conteúdos humanos contraditórios e ambivalentes”. Enquanto as modalidades esportivas de combate dizem respeito a:

[...] uma configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados em manifestações culturais modernas, orientadas a partir das decodificações propostas pelas instituições esportivas. Aspectos e conceitos como competição, mensuração, aplicação de conceitos científicos, comparação de resultados, regras e normas codificadas e institucionalizadas, maximização do rendimento corporal e espetacularização da expressão corporal são alguns exemplos dessa transposição moderna de práticas seculares de “combate”. (CORREIA & FRANCHINNI, p. 2).

Já as artes marciais poderiam ser entendidas, segundo Correia e Franchinni (2010), a partir de uma noção articuladora denominada *metáfora da guerra*. Se por um lado, o termo arte (do latim *ars, artis*) faz alusão à sensibilidade, ao inventivo, ao criativo, ao lúdico e ao estético; o termo marcial¹², por sua vez (do latim *martialis*, de *martis*, deus romano da guerra) remonta ao bélico, ao destrutivo e ao conflitivo.

As fronteiras entre lutas, modalidade esportivas de combate e artes marciais apresentadas por Correia e Franchinni (2010) não são fixas. Sua provisoriedade instaura-se sobre o fato de que algumas práticas deslizam entre as três noções. Contudo, pensar as Artes Marciais através da *metáfora da guerra* nos parece uma opção profícua, simplesmente pelo movimento que as metáforas nos permitem, uma vez que a oposição dos termos *arte* e *marcial* pouco nos diz sobre estas práticas.

Reid e Croucher (2003) sinalizam que:

O termo foi escrito pela primeira vez em língua inglesa no ano de 1357, por Geoffrey Cahucer, que se referiu ao “tourney marcial” da época medieval. Em 1430, o termo já era usado em referência ao treinamento para guerra, aos próprios atos de guerra e também aos esportes (REID & CROUCHER, 2003, p. 12).

¹² Marte, deus romano da guerra, teria sido inspirado no deus grego Ares. Nos contos, a mitologia grega teria apresentado a guerra através de duas deidades distintas, Athena e Ares: Athena como a sabedoria e, por consequência, a guerra estratégica; Ares como a ferocidade sanguinária nas batalhas. No mito, Athena é mais venerada do que Ares, mas seria o segundo o responsável pela origem de personificações distintas da experiência humana: a Consternação (Fobos); o Pânico (Deimos); a Concórdia (Harmonia) e o Amor (Eros).

Braunstein (1999, p. 41) aponta que no idioma japonês, a tradução equivalente para Artes Marciais estaria compreendida nos termos *bujutsu* (técnica de combate) e *bugei* (*bu* significando combate e *gei* arte). Todavia, as Artes Marciais são referidas principalmente pelo termo *budo* (*Bu* significando combate e *Do* significando caminho, o que pode ser entendido como “caminho do guerreiro”). Tokitsu apresenta que a noção *budo* abarca todas as disciplinas e sistemas marciais nipônicos.

A noção de *budo* implica em refletir a prática técnica das artes marciais, *bu*, em ligação com a noção de caminho, *do*. O termo data do período Edo [1600-1868 d.c.] e significa “o caminho do guerreiro”; Após Meiji [1868-1912 d.c.], seu significado foi infletido para designar o caminho marcial em uma sociedade que se transformava através da importação de modelos ocidentais. Atualmente, é uma noção bastante ambígua. (TOKITSU, 2000, p. 3, tradução livre).

Kim Min-Ho (1999) destaca que o termo se trata de um neologismo empregado por Jigoro Kano e teria implicado em uma revitalização das Artes Marciais japonesas. A noção de *budo* se estabelece sobre uma noção de ordem do universo compartilhada com algumas tradições do xintoísmo e do budismo, o que impõe às práticas marciais uma espécie de dilema ao buscar o equilíbrio entre a agressividade da técnica de combate e a busca por uma plena harmonia com o universo. De lados opostos deste espectro, duas tendências requerem contemporaneamente o reconhecimento como o autêntico *budo*:

Uma enfatiza uma abordagem austera, que é violenta e até mesmo sangrenta. Esforço e até mesmo sofrimento físico são aspectos proeminentes. Enquanto a outra se liga com a espiritualidade, com uma atitude de transcender a agressão, e critica a outra tendência como sendo primitiva e indigna do nome *budo*. (TOKITSU, 2004, p. 311, tradução livre).

Para Tokitsu (2004), o *budo* disseminado por Kano resgataria, mas também romperia com aspectos fundamentais à noção de *caminho* (*Do*) praticada da era *Meiji*. Diferente do *caminho* trilhado pelos guerreiros do período *Edo*, que estaria caracterizado como uma totalidade concreta inalienável da pessoa que o buscava, na proposta de Kano, seria o próprio método analítico empregado o responsável pelo desenho e objetivação do *caminho*.

A temática do *caminho* mobilizaria o praticante no estudo de sua Arte Marcial. Barreira (2014) destaca que nas Artes Marciais apresentar-se-ia um aspecto de prática existencial. O *como lutar* seria, segundo o autor, a ação mimética fundamental:

Para o praticante, *como lutar* é a mais concreta das questões e a mais decisiva das questões. *Como lutar*. Sim, trata-se menos de uma pergunta, mais de uma ativa posição na própria existência. É a ação mimética, não a pergunta, aquilo que faz a continuidade tradicional da arte marcial, enquanto técnica corporal que é. Seu questionamento crucial é prático e se faz em ação. (BARREIRA, 2014, p. 270)

François Jullien apresenta como a noção de *caminho* poderia se opor abruptamente à ideia de *método*. Segundo o autor, o pensamento clássico chinês teria concebido a temática do *caminho* (*Tao*) e da marcialidade a partir de uma noção particular de eficácia. No limite, as práticas marciais poderiam estar fora de uma dicotomia teoria-prática:

Agir, da forma mais geral, é preparar os meios tendo em vista um determinado fim, estando a eficácia na adequação entre o fim e os meios utilizados [...] Pode-se voltar a trabalhar esse quadro, redefinindo uma das bordas – mas é difícil ultrapassá-lo. O quadro permanece – precisamente enquanto quadro do pensamento. Ora, eis que encontramos na China um pensamento da eficácia que, não projetando nenhum plano no decorrer das coisas, não pretende encarar a conduta sob este ângulo meio-fim: esta, à partida, resulta não de uma *aplicação* (a teoria concebida previamente vindo sobrepor-se ao real, de forma a poder depois decalcá-lo sobre si), mas antes de uma *exploração* (aproveitando o potencial envolvido numa dada situação) [...] não se privilegia nem a montagem, por meio de operações preconcebidas e sistematicamente agenciadas, nem o alinhamento no tempo, pela programação a partir do fim visado. Em suma, não há termo, perfeito em si e conhecido antecipadamente, que ordene a diligência e nos guie no andamento; e o ‘caminho’, tal como é entendido tradicionalmente na China (o *tao*), é entendido como estando o mais longe possível do nosso ‘método’ (*méthodos*: o ‘caminho’ pelo qual se ‘persegue’, que conduz *em direção a*). (JULLIEN, 1998, p. 52, grifos do autor, tradução livre).

Braunstein (1999) expõe que a noção de *caminho* seria um aspecto diferenciador entre as Artes Marciais e outras práticas físicas, especialmente os esportes de combate. Ainda que se possam empregar as mesmas técnicas corporais nas Artes Marciais e nos esportes de combate, as primeiras seguiriam inseparáveis de noções de *modo de vida* que no segundo apareceriam, na melhor das hipóteses, em uma condição de acessório.

Que não se suponha, todavia, que aspectos éticos antecedem a técnica nas Artes Marciais; originam-se nela. Para Tokitsu (2004) a sutileza da técnica no campo das Artes Marciais repousaria sobre o fato de que nestas práticas a técnica não seria um meio, mas um gesto tomado como expressão total de quem o manifesta. Desta forma, para o autor, as práticas marciais estabeleceriam outra leitura para a máxima “*Se a mente é justa, a espada é justa; se a mente não é justa, a espada não é justa*”: não se trataria de destacar a moralidade, mas antes, a técnica. Segundo Kim Min-Ho (1999), isso se explicaria pelo fato de que para prosperar nas Artes Marciais o praticante deve diminuir progressivamente as falhas, os medos, as angústias e as tensões no plano técnico. Apenas assim concorreria para um não distanciamento entre o que se faz com o corpo (no plano da técnica) e o que se passa na mente. Só então a espada apresentaria a justeza do movimento espontâneo. Nesse sentido, Kim Min-Ho adiciona:

Esse desenvolvimento não se realiza gratuitamente. Ele é resultado da mobilização de recursos pessoais dentro de uma prática assídua e regular. Mais tarde, essa capacidade se aplica à vida em sociedade. Consequentemente, a prática dá oportunidade de tomar consciência de si mesmo. Os praticantes percebem as técnicas marciais como um *savoir-faire* e como princípios de vida. Da aquisição das técnicas de combate, eles vão extrair os valores essenciais para sua existência. A prática marcial exige, no primeiro plano, uma atitude moral: sinceridade, fidelidade, abertura de espírito. Ela conduz os praticantes a uma outra maneira de ver, de viver em uma sociedade onde reina o individualismo. Assim, as técnicas físicas se transformam em questão filosófica, espiritual ou religiosa. A harmonia entre 'eu' e o 'outro'. (KIM MIN-HO, 1999, p. 258, tradução livre).

Se as Artes Marciais não são milenares ou exclusivamente orientais, não se enquadram na lógica meio-fim da defesa pessoal e não garantem disciplina, por que, ainda assim, estas práticas intrigam de sobremaneira alguns autores da academia? Donohue (2012) especula que as Artes Marciais encerram em si uma experiência fundamental da produção humana. Talvez todas as sociedades tenham desenvolvido sistemas de combate, mas nem todos os sistemas de combate dispõem posicionamentos aparentemente opostos de maneira articulada como fazem as Artes Marciais.

As Artes Marciais possuiriam uma concretude técnica aguda, precisa e perspicaz, mas a sua prática teria passado a se sustentar desde o século XVII em um combate concreto que evitaria danos ao adversário (TOKITSU, 2004). Combate concreto, porém simbólico. Instaura-se o seu grande paradoxo: se antes se buscava vencer o adversário a qualquer custo, o que poderia corresponder a matá-lo, passa-se a vencer o adversário sem machucá-lo. “A preocupação central anteriormente era: ‘Quantos inimigos você matou?’ Mas passa a ser: ‘Como você venceu seu inimigo sem matá-lo?’” (TOKITSU, 2000, p. 16, tradução livre).

Técnicas concretas, combate simbólico. Metáforas da guerra de diversas tradições de pensamento. Mitos. As Artes Marciais tratar-se-iam de um dos mais sofisticados sistemas de educação. Nestas práticas, aspectos físicos, emocionais, sociais e afetivos convergiriam no que seria a busca por uma plena harmonia com o universo.

3 SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O campo da Educação Física tem se configurado historicamente como um campo de disputas entre múltiplas abordagens, as quais concorrem para a fixação da especificidade a ser trabalhada na prática profissional.

Nesta seção, serão apresentados alguns elementos destes modos de conceber Educação Física. Vale ressaltar que, embora esta apresentação tenha um caráter descritivo, não pretende esgotar o tema, tampouco pretende analisar o discurso destas abordagens ou mesmo defender alguma delas.

Esta seção está dividida em três partes, na primeira serão apresentados alguns aspectos legais que subsidiam a prática pedagógica em Educação Física na escola. Na segunda parte será exposta a especificidade da prática pedagógica em Educação Física segundo alguns autores da área. Por fim, na terceira parte, será descrita a especificidade do componente curricular Educação Física no âmbito do Ensino Médio conforme proposições curriculares oficiais.

3.1 ASPECTOS LEGAIS

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) estabelece que a educação básica nacional compõe-se pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo o art. 22º da LDB, educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

O art. 26º da LDB antecipa que o currículo da educação básica deve possuir uma base nacional comum, ”a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

A Educação Física é citada no 3º§ do art. 26º da LDB, como um componente curricular que deve estar integrado à proposta pedagógica da escola. Em 2001, pela Lei 10.328, foi fixada como um componente curricular obrigatório. Isto implica que as práticas em Educação Física na escola devem se guiar pelos princípios e fins da educação nacional, pelas finalidades da educação básica e pelas finalidades específicas de cada etapa de ensino. No Ensino Médio, por exemplo, a prática pedagógica em Educação Física deve se atentar ao estabelecido no art. 35º da LDB:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998 e posteriormente revistas em 2012, apresentam a Educação Física no parágrafo único do art. 9º como um componente curricular da área de linguagens:

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012).

3.2 A ESPECIFICIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SEGUNDO AUTORES DA ÁREA

Em *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988), Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias Proença partem de subsídios da Psicologia do Desenvolvimento para defenderem o movimento humano como objeto de estudo e aplicação da Educação Física Escolar. Esta abordagem contém proposições de uma aprendizagem *do movimento, para o movimento, e sobre o movimento*:

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. (TANI et. al, 1988, p. 2).

Embora estivesse voltada apenas para pré-escola e para as séries iniciais, *fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* apoiou-se em um cabedal de conhecimentos científicos que influenciou a prática pedagógica em diversos níveis de ensino, ao romper com uma preocupação que estaria voltada apenas ao aspecto muscular:

Embora a Educação Física defenda a importância da integração mente-corpo, na prática, observam-se várias situações onde ainda predomina a preocupação com o aspecto muscular, com pouca atenção ao desenvolvimento global da criança. (TANI et al, 1988, p. 10).

Partindo também de subsídios da Psicologia, João Batista Freire (1989) defendeu uma *educação de corpo inteiro* em uma abordagem que ficou conhecida como *construtivista*. Para Batista Freire (1989), o professor de Educação Física deveria observar o aluno em sua totalidade, valorizando as dimensões afetivas e cognitivas que seriam inerentes ao dinamismo do fazer e do compreender no movimento humano.

Já Elenor Kunz (1991), partindo da teoria da ação comunicativa de Habermas, defendeu que o princípio chave da Educação Física estaria em um *movimentar-se*, pois, segundo o autor, seria preciso ter consciência de uma complexidade que envolveria o sujeito do movimento, abandonando a visão de que o movimento seja uma mera expressão de um gesto ou ato mecânico. Para o autor, a linguagem sobre o *movimentar-se* humano deveria circunscrever-se, do ponto de vista do trato metodológico, em uma didática crítica e emancipatória:

Não só o movimento em si, como fenômeno físico deve receber atenção das pesquisas em Educação Física, mas também o Homem que o realiza e, ainda, o Contexto onde este se-movimentar do homem se concretiza. (KUNZ, 1991, p. 166).

Em Pesquisa-Ação realizada no sul do Brasil, Kunz (1991) detectou que o desporto, principal conteúdo de ensino da Educação Física na época, não era identificado pelos docentes como uma realidade socialmente construída. Somar-se-ia a isso a organização do espaço físico escolar reservado à Educação Física. Seguindo geralmente as normas dos clubes esportivos, esta organização proporcionava, segundo o autor, tipificação dos movimentos e controle social:

O esporte tornou-se, assim, um saber evidente e inquestionável, aquilo que “historicamente assim-se-tornou”, e é repassado nas escolas sem que haja um mínimo de transformação estrutural ou didática nas diferentes situações e

contextos onde é realizado. E Educação Física é, então, para os alunos, um assunto de rotina, e o papel que é atribuído a cada um já é por demais conhecido e aceito. (KUNZ, 1991, p. 182).

Na perspectiva de Kunz (1991), a Educação Física deveria mudar não apenas no plano de uma *Ação*, mas também de uma *Reflexão* sobre o que seriam seus condicionantes histórico-sociais. Nesse sentido tornar-se-ia importante, segundo ele, o trabalho com uma *cultura de movimento* na qual os alunos estariam inseridos, contudo:

Nesta utilização das culturas tradicionais, deve-se tomar o cuidado para não somente trabalhar pela manutenção do sentido prático destas Culturas do Movimento, e sim tentar dar novos sentidos às mesmas, ou seja: as múltiplas formas e funções do movimento nestas culturas tradicionais (função comunicativa, expressiva nas danças, por exemplo) podem, pela iniciativa e criatividade dos alunos, e a prática independente, de acordo com as condições pessoais dos mesmos, adquirir uma nova interpretação e com isto redimensionar o seu sentido prático. E na prática reflexiva há de se questionar sobre os valores e ideologias que estão implícitos nestas culturas de movimento. (KUNZ, 1991, p. 188).

O Coletivo de Autores (1992) (grupo composto por Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht), por sua vez, apresentou em uma análise marxista que a Educação Física deveria configurar-se através de uma abordagem *crítico-superadora*. Seria necessário partir da premissa de que

A materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), os conhecimentos da Educação Física seriam tomados em sua totalidade se, metodologicamente, estivessem presentes “o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída” (p.11). Tal abordagem superaria, para os autores, o paradigma da aptidão física enquanto norteador da prática pedagógica e romperia também com um “projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (p.53). Nesta perspectiva:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Já Paulo de Tarso Veras Farinatti e Marcos Santos Ferreira (2006) defenderam para o componente curricular Educação Física deveria posicionar-se na perspectiva da *Saúde Renovada*.

Apoiando-se no ideário da promoção da saúde¹³, os autores lançaram-se na elaboração de um novo sentido para a aptidão física: para eles, a Educação Física deveria tratar a aptidão física não a partir de uma visão estritamente biológica e apresentada como objetivo em curto prazo, mas, deveria tratar-se de uma aposta no futuro, que poderia ser buscada a partir da adoção de estilos de vida ativos, ou, nas palavras dos autores, de *modos de vida desejáveis*.

Entendemos que o cumprimento desse papel [de relacionar a educação física à promoção da saúde] deve ser feito com base nos conteúdos da educação física, sob pena de descaracterizá-la como disciplina escolar. Nesse sentido, vemos que a educação física escolar deveria ter como grande objetivo habilitar os alunos a praticar e a compreender a atividade física e o desporto na sociedade. (FARINATTI & FERREIRA, 2006, p. 147).

Para Farinatti e Ferreira (2006), a Educação Física deveria legitimar seu lugar na escola a partir dos objetos de ensino que lhe são próprios (na perspectiva dos autores, os essenciais seriam a atividade física, o desporto e a aptidão física):

Encarar a Educação Física como veículo da promoção da saúde, mediada por uma visão de aptidão física para toda a vida, parece englobar problemas pedagógicos envolvidos com a adoção de modos ativos de vida, o que remete à aprendizagem de habilidades motoras e ao desenvolvimento de uma autonomia para o gerenciamento de qualidades físicas referenciadas à saúde. Isso implicaria situações de ensino-aprendizagem que dificilmente poderiam ser trabalhadas na escola por outra disciplina que não a Educação Física. (FARINATTI & FERREIRA, 2006, p.155).

Já Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes (2006) postularam que a Educação Física escolar deveria pautar sua especificidade não apenas em uma leitura crítica do currículo, mas fundamentar-se também em um pensamento *pós-crítico*. Para os autores, uma abordagem cultural requereria, invariavelmente, cuidados com uma *pedagogia da cultura corporal*. O desafio de tornar a escola um ambiente multicultural que favoreça as relações humanas deveria, segundo os autores, ser enfrentado considerando que

A prática pedagógica na abordagem cultural, pautada nos pressupostos da pedagogia crítica e pós-crítica, visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significado de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais. É criar códigos de comunicação que favoreçam a interlocução democrática dos significados. É

¹³ Segundo Farinatti e Ferreira (2006) o referencial da promoção da saúde surgiu como uma crítica visando à superação do paradigma de saúde exclusivamente biomédico (saúde como ausência de enfermidades).

proporcionar aos educandos condições para estabelecerem uma relação dialética com seus pares, mediante a sua produção e conhecimentos culturais. (NEIRA & NUNES, 2006, p. 228).

No entendimento de Neira e Nunes (2006) a Educação Física não deveria tratar tal *cultura corporal* como conteúdo, mas tomá-la como experiência valorosa por seus próprios significados:

Nesta abordagem da Educação Física escolar, não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar o rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. (NEIRA & NUNES, 2006, p. 228).

Neira e Nunes criticam também o que seria uma *descaracterização do lúdico* nas aulas de Educação Física, os autores consideram:

[...] exclusão o alijamento do âmbito escolar das formas de manifestação cultural com suas lógicas e códigos próprios, além de suas intercorrências sociais. A escola exclui certas manifestações lúdicas, atribuindo-lhes concepções desviantes ou problemáticas (a competição, os jogos de azar, o axé, o jiu jitsu, por exemplo) para a ação pedagógica. Em detrimento destas, os professores apresentam seus jogos educativos, muitas vezes, absolutamente desprovidos de lastro cultural". (NEIRA & NUNES, 2006, p. 232).

Em linhas gerais, os textos apresentados neste item que delineiam o trabalho da Educação Física partindo de uma *cultura corporal* ou de uma *cultura de movimento* diferenciam-se da seguinte maneira: em Kunz (1991), o trabalho pedagógico na Educação Física deveria construir novos significados a partir de uma *cultura de movimento* dos alunos. Já segundo o Coletivo de Autores (1992), o trabalho na Educação Física deveria permitir, em relação a uma *cultura corporal*, o que haveria de singular e de geral na linguagem de cada tema. Em Neira e Nunes (2006) o professor de Educação Física estaria imbuído da tarefa de promover tematizações a respeito dos sentidos e significados que se manifestariam culturalmente em torno do movimento.

3.3 O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO SEGUNDO AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES OFICIAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN's) partem de princípios apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 para

apresentar uma reforma curricular nacional. Uma das mudanças é a organização da base curricular nacional por áreas de conhecimento ao invés de disciplinas, são elas: *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Segundo os PCN's, o modelo concorreria para a efetivação da organicidade demandada pela LDB,

superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (BRASIL, 2000a, p. 17).

A Educação Física é citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma disciplina em potencial na área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, cuja importância é apresentada com a seguinte exposição:

A prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação. (BRASIL, 2000a, p. 19).

O texto específico sobre os conhecimentos da área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, parte II dos PCN's, apresenta o seguinte comentário a respeito de como o componente curricular Educação Física estaria sendo trabalhado no âmbito do Ensino Médio:

A visão legal [do ensino médio], quando confrontada com a realidade do ensino de Educação Física, apresenta-nos um paradoxo: a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos [científico-tecnológicos do processo produtivo], para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação ética. nesse sentido, uma vinculação das competências da área [linguagem códigos e suas tecnologias] com os objetivos do Ensino Médio e a opção pela aproximação desses com o ensino de Educação Física parece-nos a “saída” para o impasse no qual nos deparamos. O motor dessa transformação é a real constatação de que o educando vem, paulatinamente, se afastando das quadras, do pátio, dos espaços escolares e buscando em locais extra-escolares experiências corporais que lhe trazem satisfação e aprendizado como parques, clubes, academias, agremiações, festas regionais. (BRASIL, 2000b, p. 34).

A partir destas considerações, os PCN's sugerem que o trabalho em Educação Física se dê sobre uma *Aptidão Física e Saúde*:

Atravessando um período de discussões parecido com o nosso, os educadores de diversas origens encontraram no trabalho com a Aptidão Física e Saúde uma alternativa viável e educacional para suas aulas. Aponta-se uma linha de pensamento que se aprofunda nesse sentido: uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas

orientações centrais, a da educação para a saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação a saúde, um meio de concretização de suas pretensões. (BRASIL, 2000b, p. 34).

Sugerem também o trabalho com uma *cultura corporal*:

O aluno do Ensino Médio, após, ao menos, onze anos de escolarização, deve possuir sólidos conhecimentos sobre aquela que denominamos cultura corporal. Não é permitido ao cidadão do novo milênio uma postura acrítica diante do mundo. A tomada de decisões para sua auto-formação passa, obrigatoriamente, pelo cabedal de conhecimentos adquiridos na escola. A Educação Física tem, nesse contexto, um papel fundamental e insubstituível. (BRASIL, 2000b, p. 37).

O objetivo da Educação Física no Ensino Médio apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais é levar o aluno a uma ampla compreensão e atuação nas manifestações de uma *cultura corporal*:

A linguagem corporal – desenvolvida não somente pela Educação Física, como também pela Arte – aglutina e expõe uma quantidade infinita de possibilidades, que a escola estimula e aprofunda. Nesse sentido, o que se deseja do aluno do Ensino Médio é uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal” (BRASIL, 2000b, p. 40).

No Estado de São Paulo, além das proposições apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), uma proposta curricular foi ofertada em 2008:

Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos. (SÃO PAULO, 2008, p. V).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo atingiu, um ano após a sua configuração, um público estimado de 200.000 professores e de 5.000.000 de alunos, conforme dados apresentados por Correia (2009). Em 2012, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo passou a se chamar Currículo do Estado de São Paulo (CESP). No que diz respeito à Educação Física, o currículo apresenta dois conceitos principais: *Se-movimentar e Cultura de Movimento*.

O entendimento deste *Se-Movimentar* é prescrito da seguinte maneira:

[...] a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir

de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. (SÃO PAULO, 2012, p. 225).

Já *Cultura de Movimento* é apresentada com os seguintes termos:

[...] o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas, etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. (SÃO PAULO, 2012, p. 225).

Segundo o CESP estaria ocorrendo “uma dissociação entre a vida e a escola” (p. 223), potencializada por um afastamento dos alunos da Educação Física:

Os adolescentes e jovens revelam afinidades com certas manifestações da cultura de movimento (hip-hop, capoeira, artes marciais, skate, musculação etc.), dependendo de suas vinculações sócio-econômicas e culturais. Muitas vezes, o mesmo jovem que resiste a participar das aulas de Educação Física na escola, se movimenta espontaneamente no contexto da sua “galera”. (SÃO PAULO, 2012, p. 222).

O trabalho da Educação Física escolar deveria então ocorrer a partir dos seguintes eixos de conteúdos: jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas.

Tais eixos de conteúdos referem-se às construções corporais humanas – seus jogos, suas lutas, suas danças e atividades rítmicas, suas formas de ginástica, seus esportes –, que devem ser organizadas e sistematizadas a fim de que possam ser tematizadas pedagogicamente como saberes escolares. (SÃO PAULO, 2012, p. 225).

De acordo com o CESP, os eixos de conteúdos devem ser analisados sob o prisma de eixos temáticos, que ilustrariam os principais aspectos do que seria uma *cultura de movimento* na sociedade moderna: *corpo, saúde e beleza; contemporaneidade; mídias; lazer e trabalho*. Os eixos temáticos apresentados seriam, segundo o CESP, responsáveis por possibilitar a pluralidade, simultaneidade e a continuidade dos eixos de conteúdos ao longo da educação básica.

O Currículo do Estado de São Paulo delineia os seguintes objetivos para a Educação Física no âmbito do Ensino Médio:

A compreensão do jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica como fenômenos socioculturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento; e o alargamento das possibilidades de Se-Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se-Movimentar no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica. (SÃO PAULO, 2012, p. 228).

Se-movimentar e Cultura de Movimento são estabelecidos como conceitos norteadores da prática pedagógica.

4 SOBRE O EIXO LUTAS: AS ARTES MARCIAIS NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

O trabalho com as Artes Marciais na Educação Física escolar é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo do Estado de São Paulo sob um *eixo de conteúdo* denominado *lutas*.

Esta seção visa descrever o que os documentos apresentam especificamente sobre este *eixo* e está dividida em duas partes. Na primeira será descrito o que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam, enquanto na segunda será exposto o que consta no Currículo do Estado de São Paulo.

4.1 AS LUTAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) descrevem do que se tratariam as *lutas* com as seguintes considerações:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê. (BRASIL, 1998a, p. 70).

Segundo os PCN's (BRASIL, 1998a), o trabalho com um *eixo lutas* na Educação Física seria responsável por destacar especificamente dois aspectos destas práticas: *histórico-sociais* e *a construção do gesto nas lutas*. No que diz respeito ao primeiro aspecto os PCN's apresentam os seguintes objetivos:

Compreensão do ato de lutar: por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar; compreensão e vivência de lutas dentro do contexto escolar (lutas x violência); vivência de momentos para a apreciação e reflexão sobre as lutas e a mídia; análise sobre os dados da realidade das relações positivas e negativas com relação a prática das lutas e a violência na adolescência (luta como defesa pessoal e não "arrumar briga"). (BRASIL, 1998a, p. 96-97).

Em relação ao segundo aspecto, *a construção do gesto nas lutas*, os Parâmetros Curriculares Nacionais delineiam que o trabalho na Educação Física deveria ressaltar:

Vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas lutas praticadas na

atualidade (capoeira, caratê, judô etc.); vivência de situações em que seja necessário compreender e utilizar as técnicas para resoluções de problemas em situações de luta (técnica e tática individual aplicadas aos fundamentos de ataque e defesa); vivência de atividades que envolvam as lutas, dentro do contexto escolar, de forma recreativa e competitiva. (BRASIL, 1998a, p. 97).

4.2 AS LUTAS NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo do Estado de São Paulo (CESP) não apresenta considerações sobre de que se tratariam especificamente as *lutas*. O entendimento do eixo que compõem permanece atrelado aos conceitos “*Se-Movimentar*” e “*Cultura de movimento*”, como apresentados na seção III.

Os conteúdos deste *eixo lutas* são exibidos em um “*Quadro de Conteúdos e Habilidades em Educação Física*¹⁴”, organizados por séries e bimestres. Na edição de 2012, aparecem especificamente:

- No quadro 8, referente ao 4º bimestre do 7º ano do Ensino Fundamental;
- No quadro 9, referente ao 1º bimestre do 8º ano do Ensino Fundamental;
- No quadro 13, referente ao 1º bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental;
- No quadro 18, referente ao 2º bimestre da 1ª série do Ensino Médio;
- No quadro 20, referente ao 4º bimestre da 1ª série do Ensino Médio;
- No quadro 25, referente ao 1º bimestre da 3ª série do Ensino Médio;
- No quadro 28, referente ao 4º bimestre da 3ª série do Ensino Médio.

O quadro 8 estabelece que aula de Educação Física se dê em torno de *princípios de confronto e oposição nas lutas; classificação e oposição nas lutas e a questão da violência nas lutas*. Espera-se que ao final do bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

Identificar e caracterizar os movimentos e gestos de equilíbrio e desequilíbrio em diferentes posições de lutas; Reconhecer a importância de se equilibrar e de desequilibrar o oponente nas lutas; Estabelecer estratégias para manter-se em equilíbrio durante certo tempo e esquivar-se das investidas de ataque do oponente e recorrer a elas. (SÃO PAULO, 2012, p. 239).

O quadro 9 estabelece que a aula de Educação Física se dê em torno de *princípios técnicos e táticos, principais regras e processo histórico do judô, caratê, taekwondo*.

¹⁴ Como pode ser verificado a partir da página 232 do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

kwon do, boxe ou outra luta. Espera-se que ao final do bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

Comparar as diferentes modalidades de luta; Reconhecer as diferentes etapas do processo histórico de desenvolvimento do caratê (ou outras modalidades de luta); Identificar alguns exercícios específicos que mobilizem as capacidades físicas mencionadas no caratê (ou outras modalidades de luta); Identificar e comparar os diferentes grupos musculares mobilizados nas sequências de movimentos do caratê (ou outras modalidades de luta). (SÃO PAULO, 2012, p.240).

O quadro 13 estabelece que a aula de Educação Física se dê em torno de *capoeira como luta, jogo e esporte; princípios técnicos e táticos; processo histórico*. Espera-se que ao final do bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

Identificar os movimentos característicos da capoeira; Identificar costumes e elementos ritualísticos da capoeira; Elaborar movimentos, associando-os aos da capoeira; Identificar fases do processo histórico da capoeira; Identificar e adaptar instrumentos utilizados em uma roda de capoeira. (SÃO PAULO, 2012, p. 244).

O quadro 18 estabelece que a aula de Educação Física se dê em torno de *ritmo vital e ritmo como organização expressiva do movimento; tempo e acento rítmico; o ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança*. Espera-se que ao final do bimestre os alunos desenvolvam as habilidades de “reconhecer a importância do ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança e identificar características do ritmo em vivências do esporte, da luta, da ginástica e da dança” (SÃO PAULO, 2012, p. 249).

O quadro 20 estabelece que a aula de Educação Física se dê em torno de *princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos*. Espera-se que ao final do bimestre os alunos desenvolvam a habilidade de “*identificar os movimentos básicos da esgrima (ou da luta selecionada para o bimestre)*” (SÃO PAULO, 2012, p. 251).

O quadro 25 estabelece que aula de Educação Física se dê em torno de uma *modalidade de luta já conhecida dos alunos: capoeira, caratê, judô, tae kwon do, boxe ou outra*. Espera-se que ao final do bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:

Identificar e nomear golpes, técnicas e táticas inerentes à modalidade de luta trabalhada no bimestre; Reconhecer e valorizar o conhecimento das técnicas e táticas da modalidade de luta trabalhada no bimestre como fator importante na apreciação do espetáculo esportivo; Analisar do ponto de vista técnico e tático uma luta da modalidade de luta trabalhada no bimestre, assistida presencialmente ou pela televisão; Simular a realização de algumas técnicas dos golpes e preceitos táticos da modalidade de luta trabalhada no bimestre. (SÃO PAULO, 2012, p. 256).

Por fim, o quadro 28 estabelece que a aula de Educação Física se dê em torno de uma *organização de eventos esportivos e/ou festivais (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança*. Espera-se que ao final do bimestre os alunos desenvolvam as habilidades de “planejar, vivenciar e avaliar as várias etapas do evento; documentar as atividades realizadas, vinculando esse registro à preservação do processo histórico da unidade escolar e da comunidade” (SÃO PAULO, 2012, p. 259).

5 SOBRE O MÉTODO

Uma vez que a seção I tenha sido dedicada a apresentar o método, a estratégia de pensamento da Análise Institucional do Discurso e a sua implicação na construção do *corpus* a ser analisado neste estudo, esta seção tratará apenas dos procedimentos que permitem concretizá-la.

Segundo Guirado (1995, 2007), fazer uma análise de discurso consiste em ter a atenção voltada tanto para o dito quanto para o dizer: o que é dito e o como se diz. Nesse sentido, preserva-se a atenção aos lugares que os parceiros de fala se atribuem na cena discursiva; as expectativas desenvolvidas e a possível inevitabilidade das cenas relatadas. Mantêm-se a preocupação em assinalar possíveis repetições, sequências e/ou interrupções que a fala mostra ao ser dita.

Guirado (1995) apresenta alguns indicadores analíticos: palavras que se repetem e as que surgem aparentemente deslocadas de um contexto; relação entre adjetivos e substantivos, atributos designados a nomes e/ou situações; o enredo das histórias ou das situações descritas; a categoria gramatical das referências aos personagens e os sentidos atribuídos a alguns termos ou frases.

Torna-se assim possível para este estudo configurar o lugar do professor de Educação Física em seu próprio discurso, assim como o lugar atribuído à escola, ao aluno, à Educação Física e, finalmente, às Artes Marciais.

Após a análise de cada uma das entrevistas estas foram organizadas conjuntamente a partir de alguns temas transversais, como pode ser verificado na seção VI.

Os aspectos que se repetem na fala dos diferentes entrevistados, bem como aqueles que surgem como diferenças entre um e outro estão destacados na seção VII, que também apresenta o modo como as Artes Marciais aparecem no discurso dos entrevistados em relação às outras atividades do currículo de Educação Física. Ainda na seção VII, apresenta-se uma contraposição entre o quadro das Artes Marciais configurado na seção II e o modo como as Artes Marciais aparecem no discurso dos professores.

Foram entrevistados dois professores e duas professoras de Educação Física que trabalham integralmente com Ensino Médio em escolas públicas dedicadas

exclusivamente a este nível de ensino na rede oficial de ensino da zona oeste da cidade de São Paulo.

A escolha do Ensino Médio justifica-se por este nível de ensino estar diretamente sob a tutela do Estado de São Paulo (responsável pelo currículo que se soma aos Parâmetros Curriculares Nacionais com a proposição das *lutas*). A escolha da zona oeste justifica-se por esta ser a região da cidade de São Paulo que mais possuía, na rede pública oficial, escolas dedicadas exclusiva e integralmente ao Ensino Médio no ano letivo de 2015 (quatro no total). Todos os professores que trabalham no âmbito deste recorte foram entrevistados.

As entrevistas semiabertas possuíam um roteiro apenas orientador, garantindo que os mesmos temas fossem tratados com cada entrevistado (vide roteiro no apêndice A). As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos professores, após esclarecimentos quanto às suas finalidades (vide termo de consentimento livre e esclarecido no apêndice B).

6 SOBRE AS ANÁLISES

Contexto das entrevistas

Beatriz, Vicente, Joaquim e Helena [nomes fictícios], lecionam Educação Física exclusivamente para o Ensino Médio na rede pública oficial de ensino da zona oeste da capital de São Paulo. Concederam entrevista em suas respectivas escolas após abordagem direta do entrevistador. Mostraram-se todos bastante participativos e interessados desde os primeiros esclarecimentos sobre o estudo até a realização da entrevista.

Beatriz foi entrevistada em sua sala na escola onde leciona, às 6:00 da manhã (seu único horário disponível para a semana). Esta foi a segunda tentativa de realização da entrevista, a primeira havia sido cancelada por solicitação da entrevistada. Beatriz concluiu o curso de Educação Física em 2001, trabalha desde 2012 na escola em que a entrevistei.

Já Joaquim foi entrevistado cinco dias após o primeiro contato, me recebeu em sua sala na escola onde trabalha. Joaquim concluiu o curso de Educação Física em 1982. Como Beatriz, trabalha desde 2012 na escola em que o entrevistei.

Vicente, por sua vez, foi entrevistado na mesma tarde do dia em que nos conhecemos. Em seu discurso de poucos casos concretos os sujeitos permanecem, na maior parte do tempo, genéricos... Vicente concluiu o curso de Educação Física em 2003, trabalha há um ano na escola em que foi entrevistado.

Ao contrário de Vicente, o discurso de Helena esbanja exemplos bastante específicos, cenas com personagens de reações distintas. Entrevistei Helena na terceira tentativa, em uma tarde após o seu expediente. Helena concluiu o curso de Educação Física no ano 2000, trabalha na escola em que a entrevistei há um ano.

O que o discurso destes entrevistados apresenta a respeito da relação entre Artes Marciais e as práticas em Educação Física na escola? Após a análise de cada uma das entrevistas a organização dos seguintes temas transversais de análise mostrou-se fundamental para a compreensão do lugar que as Artes Marciais ocupam no discurso dos professores: o lugar que o entrevistado ocupa no próprio discurso, o lugar do aluno e, por fim, a potência dos lugares em que as artes marciais aparecem. Estes temas serão apresentados agora de maneira pormenorizada.

Profissional de Educação Física x professor de Educação Física: um embate que eclode no currículo

O lugar que os entrevistados atribuem a si próprios em seu discurso apresenta uma superposição, por vezes tensa, entre dois papéis: *profissional de Educação Física* e *professor de Educação Física*. Trata-se de um jogo de forças que opõe de um lado o modo de praticar Educação Física que estes trazem desde a sua formação inicial até a escola, do outro, o lugar de professor que nesta encontram.

No discurso de Beatriz esse embate começa a se desenhar logo no início da sua fala. Ao ser convidada a contar um dia de trabalho na escola a entrevistada afirma que suas fontes primárias de pesquisa são os seus próprios livros. No entanto, afirma também que o *caderno do professor* (um dos documentos oficiais da Proposta Curricular do Estado de São Paulo) oferece suporte equivalente aos seus livros, ou seja, um bom suporte:

Como é um dia seu de trabalho na escola?

Em linhas gerais é assim: eu chego e começo a preparar aula que nessa escola é integral, né? Eu tenho... Dois tipos de aula... Três na verdade, eu dou uma aula de eletiva, que é de livre escolha dos alunos, dou aula de educação física pra todas as salas e dou aula de projeto de vida [...] E pra aula de educação física eu tento chegar, preparar a aula, às vezes eu tenho uma aula pra fazer isso durante o dia e eu aproveito da melhor forma possível, com pesquisa e... Às vezes meus livros mesmo ou às vezes até o caderno do professor também dá um bom suporte, não que eu consiga realizar tudo que tá escrito ali... E nem tão pouco do que tá ali, porque às vezes o currículo se... Se esmiúça de um jeito que você fala: “Como que o aluno? O aluno não vai ter nem um breve...” Eu odeio falar que eles precisam ter noção de algumas coisas... Eles precisam aprender algumas coisas, e aí o currículo é tão pequenininho [ênfase]... Às vezes o que o conteúdo... Eles esmiúçam de um jeito que passa a não ter nenhum significado pro aluno, então eu dou minha aula do meu jeito, não vou mentir... É... Eu procuro usar o caderno do aluno porque aqui eu sou obrigada a usar, mas de uma forma assim... Bem informal. Gostaria de fazer outras questões, eu gostaria de criar uma aula bem melhor pra eles, às vezes até um conteúdo é... Teórico né? Falando de um modo até errôneo. Gostaria, de criar um conteúdo pra eles, mas eu utilizo isso aqui porque eu sou obrigada a usar... Mas eu tento oralmente construir com eles outras perguntas, formular outras ideias sobre o mesmo assunto, então eu não fico resumida a isso... Não, não fico.

Embora ocasionalmente o currículo ofereça um *bom suporte*, é a não equivalência entre este e as próprias fontes da entrevistada que é destacada ao se apresentar um limite: “[...] Não que eu consiga realizar tudo que tá escrito ali”. Esta dimensão de limites no discurso de Beatriz possibilita a mostraçãõ de oposições entre as demandas que traz a profissional e as demandas estabelecidas para a professora: de um

lado um currículo que se *esmiúça*, um aluno que só teria *noções*, do outro uma vontade de *criar coisas novas*, um aluno que *precisa aprender algumas coisas*.

Já no discurso de Joaquim, a tensão entre o profissional e lugar de professor ganha contornos, como veremos adiante, ao aproximarmos o que Joaquim destaca em seu trabalho dos temas que possui mais afinidade para trabalhar:

Há algum fato de destaque que tenha ocorrido em seu trabalho como professor de Educação Física que você possa me contar?

Um caso?

Pode ser

*Um deles ocorreu no ano passado, a gente tava falando sobre suplementos alimentares, né? E a molecada nessa idade gosta muito de ingerir, sem saber o porquê tá tomando, né? Sem saber que faz mal [...] Aí eu tava falando aí um aluninho... Tipo... Sabe, de repente você quer tomar, você pode tomar? Adolescente pode tomar suplemento ou não pode tomar? Procura-se um nutricionista pra ver se você pode tomar ou se você não pode... Ou um médico pra ver se você pode ou se você não pode. **Eu digo sempre assim, que nada que você ingere você pode ingerir sem a orientação de um profissional capacitado. Se está certo ou se está errado o profissional está lá, é responsabilidade dele. Igual o nosso, o moleque tem problema cardíaco você vai mandar ele correr meia hora em velocidade não sei quanto? Você vai acabar com a vida do moleque? [...] Então você tem que saber o que fazer. E o profissional... Se você fizer é responsabilidade sua, se acontecer alguma coisa com aquele aluno seu, é sua responsabilidade. E o médico é a mesma coisa, se ele é um bom profissional ou mal profissional é dele, se vai receitar uma coisa que pode ou que não pode, é com ele. É o que eu sempre falo. Aí o moleque foi, comprou lá um monte de suplementos que nem ele sabia pra que era, porque um cara na academia falou que era bom. Aí coincidentemente ele acabou indo no médico, aí o médico virou pra ele e falou assim: “Para! você não vai tomar nada disso porque você não pode” [...]. O moleque gastou acho que “trezentos pau” e não tomou... Depois falou: “Pô professor, gastei “trezentos pau”... mas quando segui a sua orientação o meu médico não deixou eu tomar”. Então sabe, daí você fala “Pô, realmente o que a gente falou serviu”.***

O entrevistado aparece no caso relatado como um profissional, um profissional potente: “*Se está certo ou se está errado o profissional está lá, é responsabilidade dele. Igual o nosso [...]*”. No discurso, a característica do profissional potente é saber o que fazer e assumir a responsabilidade por isto: “*Então você tem que saber o que fazer. E o profissional... Se você fizer é responsabilidade sua, se acontecer alguma coisa com aquele aluno seu, é sua responsabilidade*”. Vale destacar também que o saber fazer do profissional potente aparece aqui como exitoso: “*Pô, realmente o que a gente falou serviu*”. Adiante, o lugar de profissional potente em que se coloca se chocará com o lugar de professor encontrado na escola:

Quais conteúdos ou temas você tem mais afinidade para trabalhar na Educação Física? Por quê?

Com esporte, o esporte em si é uma coisa que eu tenho mais afinidade pelo fato de que antes de eu vir pra cá eu trabalhei em uma escola regular, onde eu fiquei dez anos nesta mesma escola, não era efetivo, mas era estável na rede... E eu trabalhei dez anos só com esporte, com as turmas de ACD [Atividades Curriculares Desportivas] [...] E vir pra cá foi um desafio meu, porque como eu trabalhei muitos anos só em quadra, com competição, o meu desafio era: sala de aula. Reaprender a dar aula em sala de aula com esses outros parâmetros do currículo novo que a gente é obrigado a seguir.

Desenha-se uma diferença entre o trabalho realizado na escola anterior e o desenvolvido na escola atual. Parece que a diferença entre os lugares que o entrevistado ocupa em cada escola é considerável, de forma a configurar um desafio a si próprio: *um desafio meu*. Se por um lado a diferença entre as práticas em cada escola é evidente, na anterior um trabalho *só em quadra* e na escola atual um trabalho também *em sala de aula*, por outro, a natureza do desafio é sutil: trata-se de aprender outro modo de dar aula, “*Reaprender*”. Este modo de dar aula que se deve aprender segue *outros parâmetros do currículo novo*, atendê-los não é opção do entrevistado na cena: “[...] *A gente é obrigado a seguir*”. O currículo é que faz a resistência sensível ao seu modo profissional de proceder. Isto, talvez, na trilha da pergunta que lhe foi feita.

Na sequência, perguntado sobre quais temas ou conteúdos possui menos afinidade para trabalhar, o entrevistado expõe mais elementos do desafio de reaprender:

Quais conteúdos ou temas você tem menos afinidade pra trabalhar na Educação Física? Por quê?

A minha dificuldade era... Estar aqui, trabalhar com estas outras coisas pertinentes ao currículo. [...] Não que a gente não saiba, a gente tem que tá sempre estudando... Mas assim, como trabalhar isso, reaprender a vivenciar isso dentro de uma sala de aula? [...] em três anos aqui acho que minha evolução foi muita, eu tive que ralar, eu tive que voltar... Reaprender... Tive que me adaptar ao sistema de trabalho aqui exigido. Tanto é que hoje, assim, dentro do currículo tem lá... Não sei se você vai falar aí, mas eu vou adiantar e a gente retoma.

Fique à vontade

Esportes radicais, terceiro ano, tá lá no caderninho... Esporte radical... Então eu trabalho seminários com os alunos, a gente explica o que é o esporte radical, fala sobre isso... Então assim, eu peço pra eles buscarem esportes radicais e apresentarem aqui. Então assim, na apostila fala o que é o esporte radical e te dá um tópico: e eu trago a mais, os alunos acabam trazendo a mais... Então assim, eu consegui me achar dentro do currículo assim: trabalhando os seminários e desenvolvendo a matéria dentro daquilo que a molecada tá trazendo, então é uma coisa que ajuda muito. Eu aprendi a trabalhar, eu tive que aprender a me adaptar dentro de um sistema. Não ficar engessado só dentro da apostila, do currículo que a gente precisa trabalhar, mas dentro do currículo você abrir um leque pra ter mais, pra dar mais conhecimento pra eles. Então assim, dentro da minha diversidade, a teórica, o como vou trabalhar isso, eu acabei me achando num mundo diferente, né? No modo diferente para trabalhar. [...] Então assim, eu acho que a Educação Física Escolar ela não se limita só ao caderninho... Vôlei, futebol, basquete... A parte orgânica, a parte de doença... Não! Você pode

trazer mais coisas para sua aula, você pode diversificar dentro do currículo. Você trabalha aquilo, mas você pode dar um conhecimento maior para os alunos.

É possível assinalar uma diferença entre o que o entrevistado leva para a escola -“*Não que a gente não saiba, a gente tem que tá sempre estudando...*” -, e o que é exigido dele na mesma: “[...] *Reaprender a vivenciar isso dentro de uma sala de aula*”. Podemos supor que se trata de uma grande diferença, dada a comparação metafórica com um mundo e o esforço de Joaquim para superá-la.

Ainda: para ocupar o lugar de professor de Educação Física, os entrevistados devem adequar suas práticas a um modo particular de conceber Educação Física. Todavia, parece ser necessário também superar as expectativas dos outros atores da própria escola. É em Helena que este elemento da tensão professor-profissional aparece de maneira contundente:

Quais conteúdos ou temas na Educação Física você tem mais afinidade pra trabalhar?

Esse de ginástica rítmica, que eu gosto muito, né? Os assuntos relacionados à saúde, assuntos relacionados à fisiologia, que eu acho muito bacana, muito interessante [...] Já quando fala assim... Regras... Que por exemplo, maioria dos professores de Educação Física estão acostumados, né? Eu já tenho mais dificuldade... É, manjo muito de básico, mas se fosse pra dar um treinamento mesmo, como deveria ser se fosse um técnico... Eu já não posso dizer que eu teria essa capacidade, pra ser uma técnica [...] só que as pessoas não entendem isso... Então eles exigem: “Ah, professora de Educação Física? Tem que jogar bem!” Só que eu nunca joguei, eu nunca me destaquei em nada... Só que eu sempre gostei, por causa desse envolvimento, desse movimentar, tal... Dessa dinâmica. [...] Já chego e vou falando: “Gente do céu, se vocês estão achando que vocês vão encontrar uma técnica, alguém pra falar sobre tudo, pra desmistificar tudo... Não, vamos descobrir tudo junto gente!”.

Temos na primeira cena do discurso da entrevistada a apresentação de uma *facilidade por gostar* seguida por um limite: *conhecer regras e possuir a capacidade de ser uma técnica*. A diferenciação entre o lugar que ocupa e o lugar que seria ocupado por uma técnica aparece como uma necessidade que deve ser posta desde o início: “*Já chego e vou falando*”. Esta urgência está relacionada à posição em que os seus interlocutores ocupam nesta passagem, eles *não entendem e exigem*.

Mas o que é exigido para ocupar o lugar de técnico? Parece que é indispensável possuir uma habilidade prática -“*Tem que jogar bem!*”-, além de ter a capacidade de *falar sobre e desmistificar* um assunto. A extensão destas capacidades é assinalada por um pronome indefinido: “*Tudo*”. O *técnico* desenhado no discurso de Helena assemelha-se bastante ao *profissional potente*, do discurso de Joaquim anteriormente citado.

Como cada entrevistado resolve a tensão gerada pela superposição de lugares? Em Beatriz ela se dissipa através de um *fazer de jeito próprio*, pelo visto acima, parece que é este modo de fazer Educação Física dentro da escola que precisa ser ocultado de alguém: “[...] então eu dou minha aula do meu jeito, não vou mentir”.

No discurso de Joaquim, é ao perceber-se em um *mundo diferente*, a escola e o seu novo currículo, que o entrevistado descobre nos seminários um modo de se reencontrar potente, mas não na mesma posição. Na subversão dos limites desse currículo-mundo Joaquim se encontra, enfim, professor potente: “*Eu acho que a Educação Física Escolar ela não se limita só ao caderninho*” “*Eu consegui me achar dentro do currículo assim: trabalhando os seminários e desenvolvendo a matéria dentro daquilo que a molecada tá trazendo [...] Não ficar engessado só dentro da apostila, do currículo que a gente precisa trabalhar, mas dentro do currículo você abrir um leque pra ter mais*”.

Já em Helena, por sua vez, é ao apoiar-se na dimensão de limite do seu discurso - “*não posso dizer que eu teria essa capacidade, pra ser uma técnica*” “*eu nunca me destaquei em nada*” - que se fixa no lugar de professora de Educação Física. Ironicamente, a potência do lugar que assume consiste em se reconhecer diferente da maioria dos professores de Educação Física, através de um *envolvimento* e um *movimentar* implicados em sua própria potência: a capacidade descobrir.

Ao contrário dos demais, em Vicente não se apresenta tensão relacionada à superposição de lugares. Embora se posicione como um professor vigilante aos temas da sociedade, da cultura e da Constituição Federal, o raio de ação delineado pelo currículo não se negocia. O currículo se impõe ao professor e ao aluno:

Em seu programa de Educação Física, o que você ensina?

Esporte individual e esporte coletivo. A parte da ginástica... E a parte do lazer, que eu tento passar pra eles também, a importância do lazer, que a sociedade trata como algo pequeno, sem importância... Se fosse sem importância não estaria na Constituição Federal. Então eu tento passar pra eles isso. [...] A maioria gosta de futsal, isso aí por ser cultural mesmo. A gente pega a proposta curricular no início do ano e eu passo pra eles o que a proposta pede no primeiro e no segundo bimestre... A gente faz planejamento semestral... Isso eu falo pra eles que não dá pra negociar, essas atividades.

Contudo, como veremos mais adiante, o aparecimento das artes marciais no discurso de Vicente e dos demais entrevistados será ocasião de intensificação da tensão entre o professor e o profissional com a seguinte peculiaridade: para assumir qualquer um dos papéis, despreparados se sentem.

O lugar do aluno

No discurso dos entrevistados, o aluno surge geralmente como a potência que legitima a posição destes no jogo de forças com a escola e o seu currículo. Se tratando destas oposições fizemos, no item anterior, alguns destaques sobre o lugar que a fala dos entrevistados dispõem para o aluno quando se trata de posicionar o próprio ofício do professor. Agora, apresentaremos outros aspectos que tornam esse personagem, o aluno, mais complexo na cena do ensino escolar de Educação Física.

Como veremos adiante, ao aluno são atribuídas algumas capacidades em potencial: aprender, descobrir, construir, participar, gostar... É pela possibilidade de trabalhar tais capacidades que os entrevistados ocupam o lugar de professor de Educação Física, de tal forma que o lugar que o aluno ocupa no discurso dos entrevistados evidencia primeiramente a ação do professor, capaz doravante de: “colocar na cabeça”, “embutir na cabeça”, “passar o conteúdo”, “conscientizar”, “explicar o que fazer”.

Em Beatriz, o conhecimento explorado pela entrevistada promove um encontro do aluno *com ele mesmo*, ou seja, é da e na sua prática, que sabe quem ou o que é o aluno, que este virá a se encontrar. Vejamos:

E tudo que eu vou explorar com eles com a ginástica no ensino fundamental, né? Agora eu vou falar um pouquinho do fundamental, eu acho fantástico, é um conhecimento... O aluno tem um dia com ele mesmo, né? Fala assim: “poxa, não acredito que eu consigo, quer dizer que eu consigo ficar apoiado só com as minhas mãos?” E às vezes tem alunos que já vem com... Alunos do interior, que eu já dei aula em outros lugares é... Eles já têm uma exploração, um conhecimento corporal muito maior. E um aluno que é restrito, da grande cidade, né? Restrito mesmo, movimentos restritos, quando ele descobre isso nele ele fala: “caramba!”. Aluno que é obeso, ou assim fora do peso, ele fala: “não, eu não vou conseguir professora”. Eu falei: “vai!” Eu dou até um limite, eu falo: “eu dou duas aulas pra te ensinar isso, que você consegue ficar apoiado na sua cabeça e com as duas mãos” “não, não vou conseguir”... E é muito gostoso.

Os “alunos do interior” possuem a característica de “já terem” uma exploração que antecede a ação da professora, desta forma eles “já vem” com um conhecimento corporal muito maior do que o segundo tipo, os “restritos”. Estes últimos por não terem uma exploração que anteceda a ação da professora, precisam da ação desta para se descobrir.

É importante destacar que apesar da nomeação “restrito”, Beatriz afirma qualidades nesse tipo de aluno, por exemplo, a de descobrir: “Ele descobre”. Aí se desenha, ao arripio da consciência da entrevistada, a potência de sua ação como

professora: levá-lo a descobrir as suas potências. Já não aparece tensão entre a profissional de Educação Física e a professora na escola: é na superposição desses lugares exatamente que este *aluno restrito* lhe dá prazer em ensinar: “*E é muito gostoso*”.

No papel de professora, Beatriz afirma a possibilidade de uma boa aula marcada por uma “*verdade na relação*”, algo que seria dificultado no ensino médio:

Com que turma você tem mais facilidade pra trabalhar? E por quê?

[respira fundo] Acho que é o ciclo I, de primeira a quarta série, quinto ano... Eu acredito. Porque acho que existe uma... Uma verdade assim na relação... Uma sinceridade da criança que a gente perde depois, que eles perdem depois de adolescentes... Assim, eles aprendem a dissimular o que eles estão sentindo... A não falar a verdade: “eu não gostei disso”, “eu não entendi”... Eles querem que o tempo passe logo e que eles saiam da aula... Às vezes não, né? Mas é o comum, então eu sinto isso neles, sabe?

Como veremos abaixo, Beatriz destaca também a importância de ainda formar os alunos e diz já encontrá-los *formados* no primeiro ano do Ensino Médio. De onde surgiria esta formação dos alunos? Parece que ela se dá antes de seu encontro com os mesmos e que possui um efeito contundente, oferecer resistência à sua ação:

Você fala: “vamos dançar?” E eles: “Vaamos!”... Você fala pro Ensino Médio: “vamos dançar, a gente vai criar uma dança!” E eles: “Como assim criar uma dança? Tem um vídeo? Você vai mostrar pra gente como é que faz? Você vai fazer na frente e a gente copia?”... Isso não acontece lá e é muito legal, e... Eu acho que... Eu colaborava muito quando eu dava aula pra eles, e hoje eu não... Eu falo: - Caramba! Eu já pego esses marmanjos formados! Eu não consigo colocar as coisas na cabeça deles, né? Pra eles se libertarem de alguns... Ah, de alguns preconceitos né?

Formar, então, aparece como *colocar na cabeça, nessa direção mesmo: da professora para os alunos*. No Ciclo I os alunos aderem facilmente às propostas da professora – há pouca resistência -, tem-se facilidade para trabalhar. No Ensino Médio, por outro lado, as objeções que os alunos recorrentemente apresentam às suas propostas aparecem como indício de que sua ação de “*colocar as coisas na cabeça deles*” e “*livrá-los de alguns preconceitos*” tem sido ineficaz. Em última instância, a professora reconhece como uma formação de verdade, “*a mais significativa do ser humano*”, a de “*se-movimentar*”¹⁵. Essa possibilidade de formação sustenta seu fazer contra os pré-conceitos dos alunos:

Então é... É difícil, eu pego eles formados, né? No primeiro ano no ensino médio, não adianta, não posso negar isso, eu encontro eles formados... Agora primeira série, até a quarta... Você ajuda na formação, você faz parte

¹⁵ “*Se-movimentar*” é o conceito norteador do Currículo do Estado, expressa nos cadernos do professor e do aluno. No discurso de Beatriz, o “*se-movimentar*” da Currículo não é visto apenas como um conceito, mas como algo da “*formação mais significativa do ser humano*”.

da formação mais significativa do ser humano, né? Explorar o semovimentar, da maneira menos inibida, menos restrita que pode existir.

Em Joaquim, a primazia da ação do professor sobre o lugar delineado para o aluno no discurso também aparece. Ao ser perguntado qual tipo de aula os alunos mais gostam, o entrevistado diz que seus alunos gostam de recreação e atividade física. Destaca, contudo, que este gosto seria incomum no Ensino Médio:

Que tipo de aula você percebe que os alunos gostam mais? Como é essa aula? Porque eles gostam?

As aulas práticas... É fatal, né?... O que eles gostam muito, apesar de ser Ensino Médio, são atividades recreativas, por incrível que pareça... Aqui assim, eles adoram brincar... Você pode dar pega-pega eles gostam... Dar pega-pega corrente, duro ou mole, brinquei até de esconde-esconde aqui com eles na escola... [...] aqui a molecada, por incrível que pareça, eles participam... Porque como eu falei, no aquecimento eu costumo dar brincadeira de pega-pega... A molecada se diverte, aí duro-ou-mole... Correr e passar por debaixo da perna... Faz atividade em dupla com “zoeira”... Nossa, eles adoram. Nossa, aqui assim, eu consegui embutir na cabeça deles... Também tem todo esse trabalho, né? Que você acaba fazendo, né? Da importância... Não que seja só isso que eles irão fazer, não! [...] e eu me divirto com eles, eu dou muita risada, porque são todos descoordenados!

[...] O que eles gostam muito de fazer aqui, por incrível que pareça, é atividade física. Que eu trabalho com circuito, com exercício: “Pô professor, vamos fazer uns abdominais que a gente precisa fortalecer aqui...” Muitos falam: “Preciso perder a barriga, então me dá abdominal” Mas você “Abdominal não perde barriga”. Mas assim, naquela consciência de que eles querem emagrecer e querem ficar com um corpinho saudável, porque não têm grana para pagar uma academia ou porque não dá tempo de ir em uma academia, quando você tem na escola essa oportunidade eles querem fazer... Gostam de fazer atividade. Porque eu já venho trabalhando essa conscientização, da importância de fazer alguma coisa.

O gosto de seus alunos é apresentado ao interlocutor como algo incomum: “*por incrível que pareça*”. A particularidade de seus alunos concretos aparece no discurso como resultado da ação do entrevistado: “*Nossa, aqui assim, eu consegui embutir na cabeça deles... Também tem todo esse trabalho, né?*” “*Porque eu já venho trabalhando essa conscientização, da importância de fazer alguma coisa*”.

Como veremos adiante, a ação de Joaquim para “*embutir*” na cabeça ou “*conscientizar*” não ocorre sem resistência dos alunos. Ao ser questionado sobre o que é mais difícil no seu trabalho, Joaquim diz que “*fazê-los fazer*” é o mais difícil, e atrela a sua dificuldade a “*falta de conscientização*” nas séries anteriores:

O que é mais difícil no seu trabalho?

[respira fundo] Fazê-los fazer... Não vou dizer que são todos, mas aquele aluno ou aquela aluna que nos ensinamos básicos aí nunca tiveram a conscientização da importância da Educação Física, eu acho que a pior parte é você conscientizar o aluno da importância de você fazer a aula... Da importância de você saber pular corda... Você pega alunos de 15 anos que não sabem pular corda, que não sabem andar de bicicleta... Porque nunca

vivenciaram isso na sua fase Prézinho... Ensino Fundamental I... Ensino Fundamental II... Nunca fizeram nada... Eu acho que a pior parte, não vou nem dizer material, porque material você adapta. [...] Mas, você fazê-los fazer? Eu acho que é a briga do dia-a-dia com o aluno, você cobrar do aluno que não gosta de fazer e conscientizar que ele tem que fazer... Sabe, eu acho que essa é a pior parte da Educação Física Escolar, a conscientização realmente da importância de você fazer... [...] Eu já venho trabalhando essa conscientização, da importância de fazer alguma coisa. Então a partir do momento que você trabalha isso a aula se torna mais fácil, você não se desgasta em pedir pra fazer: “Meu, você não quer fazer fique sentado. você é dono dos seus atos? Se você acha que você pode responder por você com 14 ou 15 anos então beleza... Segura a bronca lá na frente, falou?” O moleque enfia o rabinho no meio das pernas e vai fazer porque não tem peito de segurar, então você impõe a partir disso. Você conscientizou? Tudo é fácil!

Em que consistiria tal conscientização? Parece que se trata de embutir na cabeça do aluno a importância de fazer aulas, a “*importância da Educação Física*”. No discurso de Joaquim, conscientizar aparece como a capacidade de impor algo: “*Você impõe a partir disso*”. Nesta relação, o tamanho da resistência do aluno é dado através de uma comparação metafórica com uma briga: “*É a briga do dia-a-dia com o aluno*”, esta briga é concebida como parte da Educação Física Escolar, “*a pior parte*”.

Semelhante ao que ocorre em Beatriz, a professora e o “*Se-Movimentar*” se confrontando com o aluno e sua relutância em se livrar de preconceitos, em Joaquim tem-se de um lado o entrevistado e o conhecimento da Educação Física, do outro o aluno e sua resistência. Como veremos adiante, esta cena não aparece em Vicente, devido à proximidade entre o entrevistado e o “*conteúdo em si*”.

Ao ser perguntado sobre com que turma há mais facilidade para trabalhar, Vicente diz que possui a mesma facilidade desde o Ensino Fundamental II ao Ensino Médio:

Com que turma você tem mais facilidade pra trabalhar? E por quê?

Tenho mais facilidade pra trabalhar com Fundamental II e Médio... Sempre tive muita dificuldade pra trabalhar com Infantil e Fundamental I... Pra mim de quinta série até terceiro ano a facilidade é a mesma.

O discurso do entrevistado aponta para duas turmas: uma em que se tem “*muita dificuldade*” para trabalhar, e outra em que “*a facilidade é a mesma*”. Do ensino Infantil ao Fundamental I sua turma de trabalho é homogeneizada, da mesma forma que da “*quinta série até terceiro ano*”. Aparece apenas uma mesma “*dificuldade*” ou mesma “*facilidade*”.

Na sequência, Vicente apresentará outros elementos que permitem compreender esta *mesma facilidade* para trabalhar:

Quais temas ou conteúdos você tem mais afinidade para trabalhar na Educação Física?

Todos eu tenho, assim... Eu gosto muito de dar aula de ginástica localizada... Isso não quer dizer que necessariamente os alunos gostem daquilo, né? Mas eu gosto muito, aqui na escola a gente faz bastante aula de ginástica localizada... Tenho facilidade [...] O que eu acho mais fácil é passar o conteúdo em si, né? Acho que, modéstia à parte, é um conteúdo que eu estudo todo dia... Conheço bastante... Eu tenho muita facilidade em transmitir ele. Eu não tenho nenhuma dificuldade em pegar, por exemplo, o Caderno do Aluno... Ficar por exemplo: “Nossa, eu vou ter que dar isso amanhã?” Provavelmente em pouco tempo eu vou ler e vou compreender ele. Essa é a minha maior facilidade na hora da aula [...] Porque assim, eu sou um leitor de Esportes, e não é de agora... Desde criança... Assim, eu fui assinante de Placar, fui assinante muito tempo... Eu compro jornal de esporte... Eu vejo esporte pela TV. Então assim, é algo que eu gosto de ver fora, mesmo que... Mesmo quando eu não estou trabalhando, então isso traz uma facilidade na hora de trabalhar.

Na cena, Vicente aparece próximo a *todos* os temas/conteúdos trabalhados na Educação Física. Embora o tópico que possua mais afinidade para trabalhar surja em tensão com o aluno, sua aula parece pouco depender deste: *“Aqui na escola a gente faz bastante aula de ginástica localizada”* *“Isso não quer dizer que necessariamente os alunos gostem daquilo”*. É através de uma proximidade com o *“si”* do conteúdo, entendido como *esporte*, que Vicente encontra facilidade para trabalhar, não obstante à possibilidade de resistência do aluno.

No discurso dos entrevistados, a tensão mostrada entre o lugar do professor e o lugar do aluno aparece como proporcional à proximidade do entrevistado em relação a um conhecimento da Educação Física. Talvez por isso no discurso de Helena, ao contrário de Joaquim, Beatriz e Vicente, a cenografia que marca o lugar do aluno como a origem da resistência simplesmente não se apresenta. Como já apontamos anteriormente, Helena assume um lugar de professora que considera diferente da maioria ao reconhecer que não possui as habilidades que os interlocutores da escola esperam. De maneira intrigante, como veremos no próximo item, o aparecimento das artes marciais no discurso dos entrevistados redesenhará o lugar do aluno, inaugurando a inversão desta e de outras cenografias.

Das bagunças, lutas sangrentas e do esporte de verdade: o lugar das artes marciais no discurso de Beatriz

O trabalho com *lutas* é apresentado por Beatriz como um dos grandes eixos das aulas ministradas, ela diz fazê-lo conforme o currículo:

Em seu programa de Educação Física, o que você ensina?

O conteúdo é dividido em grandes eixos: lutas; corpo saúde beleza, que a gente discute bastante os conceitos padrões de beleza e estereótipos; modalidades esportivas coletivas; modalidades individuais... Bom, é tudo que tá dentro do currículo, né?

A primeira vez que artes marciais aparecem no discurso da entrevistada é de maneira indireta, através da voz dos alunos. Estes as trazem juntamente com objeções em relação à possibilidade de trabalhá-las na Educação Física:

“Mas calma aí, eu vou lutar judo? Não tem nem onde, eu vou fazer isso? Como que eu vou fazer isso aqui? Você foi lutadora de judo?” “Não, mas é possível a gente aprender um pouco de judo”. Daí eles ficam indignados: “Mas calma aí, eu não quero! Que capoeira, professora, mas você é mestre? A senhora manja? Já foi em uma roda?” Aí eu falei: “Já, mas eu não... vamos construir junto, acho que vocês já viram até mais do que eu, né?” Inverter esses papéis, eles não entendem muito bem não, eles querem uma liderança bem marcada.

É também a primeira vez que a entrevistada apresenta uma possibilidade de inversão de papéis na *cena genérica* professor-aluno, mas a nova cenografia não se consolida por resistência dos alunos, que insistiriam em contrariá-la justamente quando ela mais precisa: no *eixo* de conhecimentos *que nenhum professor tem*. O aparecimento das artes marciais no discurso retoma a tensão entre a professora de Educação Física e a profissional de Educação Física:

Como você vê o trabalho com lutas ou Artes Marciais na Educação Física?

Uma piada grande, né? [risos] É uma piada grande, se o professor não for buscar o conhecimento que não... Que ele não tem, por exemplo, de esgrima, né? Eu já vi esgrima na olimpíada, acho bonito, mas nunca houve uma intenção de descobrir realmente o que era. Então, depende muito do profissional, então se você quer dar uma aula... Daí você pega um vídeo na internet e joga aqui pra eles, eles vão... Isso não vai fazer nenhum sentido pra eles, só que daí você tem que adaptar instrumento; adapta vídeo, adapta tudo! É difícil, professor tem que ter muita voz, tem que ter se apaixonado uns dez minutos por esta modalidade pra falar dela.

No papel de professor o trabalho com artes marciais é visto como “*uma piada grande*”, cujo resultado “*depende muito do profissional*”. O discurso aponta para um desalinhamento entre a formação profissional e a função de professor: o trabalho com artes marciais na Educação Física aparece como “*difícil, professor tem que ter muita voz [...]*”, tratar-se-ia de uma temática para qual ele não é capacitado: “*Se o professor não for buscar o conhecimento que não... Que ele não tem*”.

Como veremos a seguir, a combinação da falta de conhecimento do profissional com a necessidade de adaptar as condições materiais delineiam limites ao trabalho. As artes marciais vão aparecer no limite da impossibilidade de serem apresentadas aos alunos:

É bem difícil, porque quando eu fui dar judo [...] Eles caíam no chão, né? Porque era tapetinho, colchonete, e colchonete escorrega, não tem condições. Então era difícil, eles falavam: “Pô professora, tô com as costas no chão, né? Não dá!” Então ensinar um rolamento pro seu aluno, que ele vai rolar horizontalmente, só que ele não tem onde terminar o giro do rolamento, é muito triste, é ruim. Então é uma adaptação que só ocorre no ideal, na cabeça do professor, porque na prática ele não tem condições de acontecer. Eu dei agora boxe pro terceiro ano também, é bastante difícil, porque você adapta todas as condições que você pode [...] é até um pouquinho constrangedor, mas é válido, quando você pensa que na escola está faltando caderno, né? Tá faltando caneta; tá faltando um som bom, tá faltando um microfone... Quando você pensa nos artigos do boxe, que eu vou tratar em um bimestre só, em um ano na vida deles, talvez eles não vejam isso, eu penso até que é justo, você falar – deixa, eu vou ter que adaptar mesmo, porque tem outras coisas na frente. Até você desmerece a sua profissão, é uma pena, né?

Na cena, a frustração e o constrangimento derivados do trabalho com artes marciais se tornam “válidos” e “justos” apenas perante outras precariedades da escola: “Tá faltando caneta; tá faltando um som bom, tá faltando um microfone [...] – deixa, eu vou ter que adaptar mesmo, porque tem outras coisas na frente. Até você desmerece a sua profissão”. Paralelamente, estabelece-se uma diferenciação entre o que ocorre no “ideal, na cabeça do professor” e o que acontece “na prática”: os exemplos de trabalho com artes marciais citados pela entrevistada, apesar de ocorrerem concretamente em suas aulas, não corresponderiam à “prática”. Em que se baseia tal diferenciação entre o que os alunos fazem em suas aulas e “a prática”? Parece que o domínio da técnica é o elemento que dita a concretude apropriada de uma atividade:

Então é a possibilidade que o professor dá, né? De eles descobrirem o mundo fora da tela... Fora da tela da globo, e é bem legal, mas é ridículo, a forma que a gente é obrigado a dar... O ideal seria convidar um grupo pra vir aqui, convidar o pessoal do Pinheiros, falar assim: “Olha, venham, demonstrem!”. Um dia, uma hora de aula os alunos vão descobrir que realmente não é o jornal a arma, a arma é diferente, né? Eles veem no Caderno do Aluno? Veem, mas eles querem tocar. “Como que é essa roupa? Como que é essa capa que eles usam? Nossa que legal, né? Tudo conectado a um computador, que legal!” Mas só olhar e imaginar? Eu quero que eles sintam, né? Acho que é muito mais valioso, acho que fica pro resto da vida, né? Quando a gente tem contato realmente. [...]

Ah, acho que experimentar da forma correta deve ser válido assim... Atrai muito mais o aluno, né? Quando você adapta ele te vê um pouco como boba, né? Principalmente no terceiro ano agora, o que me veio à cabeça foram as aulas de boxe que a gente teve... Então, foi meio assim: “poxa professora, não consegue uma luva? Pô professora, não consegue um saco de areia? Que trash né? Que ruim!”. Acho que eles veem a gente um pouco como boba, eu não sei, eu acho que é isso...

[...] O professor minimamente tem que ser humilde, primeiro pra buscar o conhecimento, e seja ele de onde for, né? Pode vir de uma criança de onze anos, pode vir de um adolescente de dezessete, já aconteceu comigo duas vezes [...] Ele me deu suporte na aula, e o interessante é que os alunos me viram de outra forma quando eles viram aquilo, eles não viram uma adaptação, eles viram a professora buscando um aluno que sabe lutar...

Agora quando eu faço... Quando eu adapto um instrumento, aí eles vêm a idiota.

Beatriz reconhece como “*forma correta*”, “*ideal*” em relação ao trabalho com artes marciais a que poderia ser desenvolvida por quem domina a técnica: “*convidar o pessoal do Pinheiros*” ou “*um adolescente de dezessete*”. Ainda que o contato com as artes marciais seja concebido como “*a possibilidade que o professor dá*”, o que os alunos fazem nas aulas que a professora ministra, apesar da concretude - “*Pô professora, tô com as costas no chão, né? Não dá!*” -, parece não ser uma referência autêntica de *sentir*. Os limites materiais da escola favoreceriam a depreciação da figura do professor diante do aluno, Beatriz parece não se ver com forças para impedir ou reverter isso e, portanto, carece de um especialista que lhe empreste legitimidade: “*Olha, venham, demonstrem! [...] Eu quero que eles sintam, né? Acho que é muito mais valioso, acho que fica pro resto da vida, né? Quando a gente tem contato realmente*”.

Perguntada sobre a presença das artes marciais no curso de Educação Física que frequentou, a entrevistada diz que o tema “*luta*” foi *pensado* em uma aula, mas que não foi *praticado*. Diz também, de maneira indireta, que esta temática exige “*mente aberta*”, apontando para a saída que encontrou na posição de professora de Educação Física:

Na sua formação inicial você teve contato com alguma disciplina que tratava de artes marciais?

Não, nem um pingo... Eu tive uma formação... É... Muito... Hoje eu olho e vejo diferença, assim, manifestações culturais, daí nas manifestações culturais a gente pensou um dia lá na luta, mas pensamos, não praticamos. Então refletimos... Daí eu lembro de um professor se posicionando, falando que realmente a gente precisa ter a mente aberta, né? Falava assim: “Olha, vocês vão ter que ter a mente aberta porque vão cobrar de vocês que vocês ensinem lutas sem ao menos ter lutado” [...] Eu não tive a formação, mas eu não me acho menos apta. Eu consigo receber de um aluno que fala: “Professora, eu fiz luta, professora eu fiz Taekwondo”, daí eu falo: “olha, então você vai me ajudar, você vai ficar do meu lado...” [...] Eu tive um aluno assim, ano passado, ele era do Taekwondo só que eu apliquei boxe no terceiro ano, eu não faço a mínima... Mas ele falou: “Professora, eu sei bastante, porque eu fazia aula de boxe antes... Um professor me encontrou no boxe e me levou pro taekwondo, então eu posso te ajudar”. E ele me ajudou assim, muito, muito. Já chamei alunos de outra sala pra me ajudar na aula e... Tem que ser humilde, né? [...] Tá certo assim, você vai procurar onde tem, eu não tenho como ter todo conhecimento, toda a bagagem do mundo, então acho que tem que ter humildade pra buscar de onde vier, se vier de um menino de onze anos você vai trazer um menino de onze anos pra dar aula, te ajudar na aula, vai fazer o que?

A importância de saber executar para poder ensinar é sinalizada pela professora e logo em seguida enfatizada pelo professor que traz em seu discurso: “*Olha, vocês vão ter que ter a mente aberta porque vão cobrar de vocês que vocês ensinem lutas sem ao*

menos ter lutado". Todavia, o pouco contato com o tema na formação inicial seria suplantado por uma qualidade que ela possui e enxerga como indispensável ao papel de professor: humildade, entendida como a capacidade de “*buscar conhecimento*” e de “*receber de um aluno*” que possua a habilidade. Ao encontrar-se tão restrita quanto o *aluno restrito*, ocorre um nivelamento na relação da professora com estes: “*E ele me ajudou assim, muito, muito*”, Beatriz então descobre sua própria capacidade de descobrir. E isto lhe basta, para suprir as lacunas curriculares no seu curso de formação e na formação de seus alunos:

Como aluna de Educação Física eu não sabia todo esse potencial! E aí quando você sai... Eu não tive ginástica rítmica, eu tive ginástica artística só, eu não tive atletismo, e aí eu me deparei com vontade de estudar, então eles percebem: “Mas professora, a senhora sabe esgrima? Você já lutou esgrima?” “Não, mas eu sei, eu descobri que eu sei como é que faz, né? Olha é isso! A perna, analisar o movimento humano”.

Por fim, a Educação Física aparece como um dos poucos lugares em que os alunos podem ser apresentados às artes marciais:

[...] Então tem alunos que realmente e, incrivelmente, falaram assim: “Eu nunca vi esgrima, o que é isso? Passa na TV?” [...] Foi no final do primeiro ano, então eu fiquei assustada, porque na primeira série eu nunca tinha praticado, quando estava na idade deles, mas eu sabia que existia, eu reconhecia isso como um esporte, não era nem uma bagunça, uma luta sangrenta, não era... Era realmente esporte, eu falava: “Nossa, como é bonito”, eu já sabia que aquilo era bonito com, sei lá... 11 anos, que eu via isso pela TV. Então, eu acho muito importante, vai ser o único... Pode ser o único lugar onde eles sejam apresentados pra essa modalidade, tira eles de uma ignorância esportiva, ignorância cultural e a Educação Física tem... Tem... Tem que tirar, tem que promover isso, né? Às vezes o único lugar que eles vão ver judo, minimamente, boxe minimamente.

Na cena, o esporte é destacado como algo “*bonito*”, ao contrário da “*bagunça*” e da “*luta sangrenta*”: Beatriz se surpreende com este não saber dos alunos e, portanto, sua ação é a de apresentar minimamente uma modalidade para tirar o aluno de uma “*ignorância esportiva e cultural*”. Apesar de as Artes Marciais aparecerem no discurso da professora obstaculizando o trabalho na Educação Física, elas se apresentam também como ocasião de mostrar aos alunos outras formas de “*Se-Movimentar*” na cultura. Educação Física, no entanto, ascende como ocasião privilegiada de *ver* e, com isso, tirar da ignorância nas modalidades marciais do esporte. Um mínimo que, para Beatriz, parece mostrar-se insuficiente...

Lutas, um dos cinco elementos da Educação Física escolar: o lugar das Artes Marciais no discurso de Vicente

No discurso de Vicente as *lutas* aparecem como um conteúdo oposto aos outros, o que possui dificuldade para trabalhar:

Quais conteúdos ou temas você tem menos afinidade para trabalhar?

As lutas.

Por quê?

Eu acho que me falta talvez a didática de saber transmitir. Que nem eu falei, eu tenho facilidade na maioria em saber transmitir esse conhecimento pra eles, eu acho que da luta eu acho que eu tenho dificuldade [...] Eu acho que falta conhecimento, pra mim e pra grande maioria dos professores... Porque assim, eu nunca lutei nenhuma luta específica durante a minha vida... Então assim, eu não tenho esse conhecimento, meu conhecimento é como um apreciador, mas não tenho conhecimento de como ensinar isso. E eu acho que nesse ponto, as atividades que a Proposta traz são muito vagas, não são... Eles trazem sugestões de atividades que eu tenho certeza: se eu tentar fazer com os alunos eles não vão se interessar... Eu dou o exemplo da esgrima: tem uma das sugestões de atividades de uma aula que eles sugerem que a gente faça uma espada com jornal. Desculpe, mas quem fez isso nunca deu aula pro Ensino Médio! Se eu chegar com essa proposta na sala “Hoje vamos fazer uma espada de jornal!” – vão todos olhar pra minha cara e mandar eu enfiar a espada naquele lugar... Essa é uma verdade.

Quando as artes marciais surgem no discurso do entrevistado também aparece uma tensão ligada às atribuições do professor de Educação Física na escola: o entrevistado se posiciona em um grupo composto pela *grande maioria dos professores*, a tensão opera porque a *grande maioria* possui dificuldades para *transmitir* conhecimentos sobre artes marciais. Mas a qual “*conhecimento*” e “*didática*” Vicente está se referindo? Parece se tratar de um reconhecimento de que para poder ensinar e necessário saber fazer: “[...] *Eu nunca lutei nenhuma luta específica durante a minha vida... Então assim, eu não tenho esse conhecimento, meu conhecimento é como um apreciador, mas não tenho conhecimento de como ensinar isso*”. Nesse momento, os exemplos de Vicente se tornam concretos e, subitamente, a posição do aluno recebe destaque. Ainda que o lugar do aluno seja destacado para potencializar a posição do professor em relação ao currículo, esta sustentação não se dá sem a inversão de uma cenografia de seu discurso que apontamos anteriormente: a de um trabalho que parece independe do aluno.

Quando a proximidade com o “*si*” do conteúdo se dissipa, o professor passa a considerar o aluno em si, ou ao menos a sua possibilidade de exercer resistência: “*Se eu chegar com essa proposta na sala “Hoje vamos fazer uma espada de jornal!” – vão*

todos olhar pra minha cara e mandar eu enfiar a espada naquele lugar... Essa é uma verdade”.

Como veremos a seguir, Vicente destaca a importância do trabalho com artes marciais por serem “*um dos cinco elementos da Educação Física*”, mas o mais *segregado*. Diz também de uma qualidade e de um limite do currículo ao se dar ênfase a este elemento:

Qual importância você atribui ao trabalho com as artes marciais quando o faz?

Olha, primeiro que ela é um dos cinco elementos da Educação Física... Só que assim, ela sempre foi um dos cinco elementos, só que por outro lado ela sempre foi, vamos dizer assim, segregada... Até fazerem a proposta curricular. Estava lá como um dos cinco elementos, que seria legal trabalhar, que seria interessante, seria importante... Mas nunca ninguém deu ênfase: “Olha, você tem que fazer!”. Agora existe, isso, mas eu acho que falta melhor fazer o “Como você tem que fazer isso?”. Tá lá que você tem que fazer, mas eu acho que tem que ter sugestões melhores de “Como fazer isso?”. É o que falta.

Na cena, Vicente reconhece as lutas como “[...] *um dos cinco elementos da Educação Física*”, desconhecendo, todavia, a relatividade deste fazer: “[...] *Ela sempre foi um dos cinco elementos*”. A Proposta Curricular aparece no discurso como responsável pelo resgate deste “*elemento*” da Educação Física, sua ação opera no imperativo: “*Olha, você tem que fazer!*”. Na obrigação de fazê-lo o professor exerce resistência: “*Tá lá que você tem que fazer, mas eu acho que tem que ter sugestões melhores de “Como fazer isso?”. É o que falta*”.

Perguntado então sobre o seu contato com as artes marciais o professor diz que seu contato é de apenas “*gostar de apreciar*”. Contudo, menciona também uma matéria na universidade que tratou exclusivamente de *judo*:

Você já tocou nesse assunto, mas vou lhe perguntar: qual o seu contato com as artes marciais?

Eu tive na universidade só... A gente tinha como matéria o judo, que, aliás, gostei muito de fazer durante... E o resto é de gostar de apreciar [...] apenas como uma pessoa que gosta de assistir.

Como eram as aulas nesta matéria judo da sua universidade?

Ah, eu fiz aula com o Hércules [nome fictício] medalhista olímpico brasileiro, né? Na verdade um baita cara, eu costumo dizer que ele é um dos dois melhores professores que eu tive desde o ensino infantil até à graduação [...]. A aula era assim, ele passava a parte teórica, mas a parte assim de como ensinar ele deu uma base boa... Ele começou, por exemplo, ensinando apenas a cair... Depois que ele ensinou a gente a cair ele ensinou mais golpes... No final do ano ele fez... A gente precisou fazer um campeonato, em que ele sorteava o que cada um ia fazer: então tinha aquele que ia lutar, tinha aquele que ia ser o árbitro... Tinha aquele que ia ser o treinador, enfim. Então assim, o conteúdo dele eu gostei muito, foi algo que eu senti até vontade de fazer mais, depois que acabou.

Em oposição ao seu conhecimento de “*apenas uma pessoa que gosta de assistir*”, Vicente apresenta a habilidade de Hercules logo de início: “*Medalhista olímpico brasileiro*”. A aula com Hércules possuía uma “*parte teórica*” e uma parte de “*como ensinar*”. O “*como ensinar*” aparece em termos de técnicas aprendidas: “*Ele começou, por exemplo, ensinando apenas a cair... Depois que ele ensinou a gente a cair ele ensinou mais golpes*”. A conclusão da disciplina dá-se aos moldes de uma competição esportiva oficial, Vicente avalia a experiência positivamente: “*A gente precisou fazer um campeonato, em que ele sorteava o que cada um ia fazer: então tinha aquele que ia lutar, tinha aquele que ia ser o árbitro... Tinha aquele que ia ser o treinador, enfim. [...] o conteúdo dele eu gostei muito, foi algo que eu senti até vontade de fazer mais, depois que acabou*”.

Ao ser questionado se a experiência concreta de judo que estudou na universidade não poderia suplantiar o currículo “vago”, o professor diz que “*ajudou bastante*”, mas que no trabalho com lutas “*existem algumas limitações*”:

Estávamos falando do currículo e você disse que as propostas envolvendo as artes marciais são um pouco vagas... Mas a matéria que você teve na universidade não foi. Ela lhe ajudou? Você já tentou implementar algo?

Ajudou bastante, mas então... Existem algumas limitações, no caso do judo específico a questão do kimono é muito importante, né? Que você tem que pegar pra conseguir lutar. Então assim, aqui na escola você não vai encontrar nenhum tipo disso... Da roupa adequada. E essa questão da roupa não é só na luta, né? [...] Que é a questão da roupa apropriada pra prática da atividade física. A questão do kimono, que fica uma dificuldade a mais sem o kimono.

O discurso do professor aponta para um “*judo específico*”, cuja prática demanda condições materiais igualmente específicas: “*no caso do judo específico a questão do kimono é muito importante, né? Que você tem que pegar pra conseguir lutar*”. Talvez não seja exagerado supor que as condições específicas requeridas por Vicente em seu trabalho são aquelas oficialmente reguladas, como também sugerem exemplos do seu trabalho com boxe e karate:

Você já teve alguma experiência em adaptar alguma atividade de Artes Marciais?

Já!

Como foi isso?

Assim por exemplo, a questão do boxe, eu aproveitei algumas sugestões deles [cadernos] e a gente fazia golpes com bexigas: Então eu ficava de frente pra você, você segurava a bexiga e eu passava determinados golpes pro aluno fazer. Sinceramente, eu achei que teve pouca... Eles não gostaram muito, achei que realmente assim, foi algo... Não sei se era por ser uma bexiga, por ser algo muito leve pra ele dar um soco... Então não sei se ele achou isso

chato, desmotivador... Mas a gente... Eu tentei já, algumas... Hoje como eu falei: Essa parte do boxe que eu já fiz com outras turmas eu já não faço mais. A parte do karate da sétima série, oitavo ano, quando eu dou aula eu faço com eles porque é a questão do... Como é que você dá o golpe imaginário? Tem um nome específico pra isso é o... Fugiu agora...

O kata

Isso, exatamente, o kata. Então eu faço isso, agora não tô dando mais aula pra sétima série mais era uma atividade que aproveitava bastante... Eu dava em média três aulas pra eles fazerem em conjunto 15 golpes iguais, então podiam fazer grupos de cinco alunos e eles tinham que durante três aulas tentar, pra chegar na quarta aula eles fazerem 15 golpes iguais os cinco. E isso eu aproveitei, aproveitei até hoje quando estou dando aula... Mas pro Fundamental II.

Esse tipo de atividade, envolvendo o karate, não poderia ser adaptada para o Ensino Médio?

Então, é porque do karate... Do Médio eles falam o boxe, então a gente meio que respeita a luta que tá lá no currículo... Esse do kata daria certo no Médio, mas é que no Ensino Médio eles não pedem o karate específico, mas eu acho que daria sim... Eu acho que daria até melhor pro Médio do que a sétima série [...].

Se no caso do *judo* a falta do material oficial impedia a atividade, o exemplo do boxe, por outro lado, alinha no discurso adaptação e fracasso. Quem certifica esse alinhamento é o aluno: *“Eles não gostaram muito, achei que realmente assim, foi algo... Não sei se era por ser uma bexiga, por ser algo muito leve pra ele dar um soco... Então não sei se ele achou isso chato, desmotivador”*. Vicente diz que as atividades com o karate no Ensino Fundamental II *“aproveitavam bastante”*, e reconhece que tais atividades poderiam ser bem aproveitadas agora com seus alunos de Ensino Médio: *“Eu acho que daria até melhor pro Médio do que a sétima série [...].”* Contudo, diz não desenvolver tais atividades por não serem as mesmas solicitadas pelo currículo: *“Do Médio eles falam o boxe, então a gente meio que respeita a luta que tá lá no currículo”*.

Em Vicente, o currículo se mantém como algo que precisa ser *“respeitado”*. No que tange às artes marciais, parece ser preciso seguir uma proposta oficialmente regulada mesmo que, no limite, isso possa significar não fazer nada.

Quando o currículo não dá certo: o lugar das Artes Marciais no discurso de Helena

As artes marciais aparecem no discurso de Helena como a primeira tensão entre ela e o currículo. Como veremos a seguir, a entrevistada diz que nem toda proposta do currículo dá certo:

[...] Isso, aí nós fizemos, né? Com o segundo ano os testes: flexibilidade; força abdominal; teste de cooper... E o pessoal tá gostando bastante desta dinâmica, só que é lógico que nem sempre assim dá certo, né? Toda proposta do currículo. Então por exemplo, teve um conteúdo que era sobre boxe... Eu não domino, né?

O *não dar certo* da luta proposta pelo currículo aparece relacionado com o não domínio do conteúdo pela entrevistada: “*Eu não domino, né?*”. Em que consistiria *dar certo*? Se olharmos para as aulas de ginástica rítmica e os testes físicos apresentados por Helena como exemplos de sucesso, parece que o *dar certo* está relacionado, de alguma forma, à possibilidade de a entrevistada explicar ao aluno o que ele tem que fazer:

Você poderia me contar uma aula de Educação Física?

Então, essa foi uma, de Ginástica Rítmica que o pessoal tá tendo bastante retorno positivo mesmo, né? [...] Expliquei um pouco sobre a Ginástica Rítmica: histórico, como funciona, sobre as regras e tal... Agora a gente tá com a parte prática: possibilidades de movimentos [...] Depende muito da sala e do conteúdo. No segundo ano, uma aula que estamos trabalhando agora é sobre avaliação física [...] Ano passado eu não dei essas avaliações, esse ano dei e fiquei até meio assim... Preocupada... “será que eles vão gostar?”. Porque por exemplo, o teste de cooper: ele... Você tem que correr 12 minutos, falei assim “o pessoal vai me matar! 12 minutos correndo lá? Porque eles gostam é de brincar.” Não, o resultado foi outro, eles adoraram, falaram “Nossa professora, foi a melhor aula, não sei o que... Como que foi aí minha média? Foi boa? Cadê a tabela? Quero ver!” Então fizeram o teste de cooper, o teste de força abdominal, o teste de flexibilidade... Então, como a gente não tinha aquele banco, né? De flexibilidade, a gente pegou fita métrica, expliquei como tem que fazer... Pegamos fita crepe, eles mesmos né? Colocaram no chão e cada um mediu né? A sua flexibilidade.

Perguntada sobre algum contato com as Artes Marciais em disciplinas de sua formação inicial, Helena conta que teve uma disciplina de *tai chi chuan*. Exemplifica também o uso dos conhecimentos desta disciplina no papel de professora de Educação Física e de profissional de Educação Física:

Você teve alguma disciplina que tratava de Artes Marciais na sua formação inicial?

Olha, não seria... Envolve... Foi o tai chi chuan... Só que ele é... Ele tem movimentos de luta... Tivemos a disciplina de tai chi chuan, eu amava inclusive. Ele era da China, inclusive ele até tinha muito sotaque, ele era médico e professor de Educação Física, né? [...] Então eu aprendi... Esse contato com tai chi chuan, o que é o tai chi chuan com esse professor.

E como eram as aulas desta disciplina?

Nossa, era muito legal, muito legal... Praticamente era prática mesmo, né? Que nós ficávamos... Ele falava muito da questão da energização, né? Do céu, da terra... Do porque bater palma, né? E aí ele ensinava toda a coreografia pra gente... Tudo em silêncio, não era uma coreografia fácil, tinha avaliação... Bem interessante.

Você já tentou implementar na escola os conhecimentos adquiridos na disciplina de tai chi chuan?

Sim, já... Na escola também, e também quando eu dava aula de hidroginástica. Então na hidroginástica pra relaxar, nossa, a mulherada adorava... Adorava, imbatível.

E na escola, como foi?

Na escola, o pessoal gostava porque assim... Eles davam risada também, só que tinham alguns movimentos que eram mais complexos que pra eles eram um desafio. Era o primeiro ano... Em outros movimentos eles davam risada, porque tinha que gritar, né? Então tinha movimentos que você tem que estar com a empunhadura aqui aí você tem que dar um soco e falar: “Wu!” Aí eu dizia: “todo mundo junto, Wu!” Eles rachavam o bico... Eu dizia “respira, respira... abre a palma da mão, respira... puxou já dá o soco! Wu!” Então nisso o pessoal adorava, adorava... Tinha um movimento também que a gente tinha que ficar fazendo a circundução, lá embaixo... Aí todo mundo entrava na onda como se fosse uma montanha russa... E não era porque eu estava falando, eles começam a imaginar: “Wooooooooohhh!” “Wooooooooohhh!”. Então assim, aí tem momentos que conseguem relaxar e momentos que já vira diversão, entendeu... Mas a gente acaba conseguindo trabalhar todo o corpo, e tal... Mas era bem bacana assim...

Temos no primeiro momento uma hesitação da entrevistada sobre o *tai thi chuan* ser ou não uma arte marcial: “Olha, não seria... Envolve... Foi o *Tai Chi Chuan*... Só que ele é... Ele tem movimentos de luta...”. Em seguida apresenta características do seu professor, que produzem um *ethos* de sua maestria em *tai chi chuan*: “Ele era da China, inclusive ele até tinha muito sotaque” “Ele falava muito da questão da energização, né? Do céu, da terra...” “ele ensinava toda a coreografia pra gente... Tudo em silêncio”.

A aula de *tai chi chuan* ministrada por Helena é adjetivada como “bem bacana”, ou seja, uma aula *que dá certo*. É importante destacar também que tratando de *tai chi chuan* a entrevistada permanece nos lugares que a Educação Física possibilita, profissional ou professora buscando os objetivos desta Educação Física: na hidroginástica “*pra relaxar*” e na escola para “*trabalhar todo o corpo*”.

Como veremos a seguir, ao ser questionada sobre possíveis obstáculos no trabalho com as artes marciais Helena diz achar perigoso e não se sentir apta por não dominar as técnicas. Exemplifica que nas academias apenas pessoas em nível avançado podem dar aula:

Você vê algum obstáculo no trabalho com as artes marciais nas aulas de Educação Física?

Vejo, eu acho muito perigoso, porque pra você lesionar... Por exemplo, se eu de repente... Eu não domino a técnica, eu quero explicar pra eles como derrubar inocentemente como, por exemplo, no judo. Nisso eu posso acabar lesionando, porque eu não sei de todas as técnicas, não sei quais são os pontos frágeis, né? E tanto é que se você for a uma academia o professor não vão deixar um aluno dar aula, a não ser que ele esteja em um nível, em uma faixa mais avançada... Agora eu não me sinto apta não, eu não tenho segurança, mas nos temos alunos aqui que fazem, por exemplo, taekwondo.

Ele já pediu permissão para o professor... Porque como tem o horário do clube, eles fizeram um clube de taekwondo, de luta. Então eles mesmos se organizam, e como o professor já liberou, acho que ele é faixa marrom, não sei... Então ele ensina os colegas dele, quem tem interesse. Então quem tem interesse vai lá e luta com ele, né? E aí de vez em quando eu passo, pra ver se está tudo bem e tal... Mas ele sabe até que ponto ele pode ir, o que ele pode explicar ou não dentro de uma luta. Só que ele tem mais conhecimento do que eu... Entendeu? Agora eu como professora já não teria coragem de tentar ensinar algo que eu não domino. [...] Eu tento abordar essa questão da luta dentro da ginástica aeróbica, aerofight, esse tipo de movimentação que eu acho bacana, que aí já me atrai. Agora o esporte em si, a luta em si... Eu já não... Não me atrai tanto.

No discurso da entrevistada o não domínio da técnica produz inaptidão e insegurança: “*Eu não me sinto apta não, eu não tenho segurança*”, é o obstáculo que torna o trabalho *perigoso*. Helena legitima sua posição baseando-se em um exemplo que seria próprio das academias de artes marciais: “*E tanto é que se você for a uma academia o professor não vão deixar um aluno dar aula, a não ser que ele esteja em um nível, em uma faixa mais avançada*”.

O limite do discurso de Helena no campo das artes marciais encontra apoios no clube de taekwondo organizado por um de seus alunos: “*ele tem mais conhecimento do que eu*” “*ele sabe até que ponto ele pode ir, o que ele pode explicar ou não dentro de uma luta*” “*quem tem interesse vai lá e luta com ele, né?*”. Ensinar algo que não se domina exigiria coragem, a importância que o domínio da técnica recebe no discurso de Helena ao tratar das artes marciais começa a forçar as fronteiras entre o lugar de professora de Educação Física e o lugar de técnica que seu discurso desenhara até então: “*Eu como professora já não teria coragem de tentar ensinar algo que eu não domino*”. Prestes a sobrepor estes dois lugares, Helena aponta para um modo de permanecer com as artes marciais no lugar de professora de Educação Física e ainda em um campo que se domina: “*Eu tento abordar essa questão da luta dentro da ginástica aeróbica, aerofight, esse tipo de movimentação que eu acho bacana, que aí já me atrai*”.

Questionada na sequência sobre o trabalho de seu aluno na escola com o *clube de taekwondo*, a entrevistada diz que o apoia e que traz às vezes o conhecimento dele para as aulas de Educação Física. Exemplifica também os benefícios desta relação com um trabalho desenvolvido na escola anterior:

E como que você vê o trabalho de seu aluno do clube de taekwondo na escola?

Nossa, eu acho ótimo, super apoio! Inclusive assim... A gente de vez em quando traz pra Educação Física os conhecimentos dele, a gente traz... Na outra escola, como eu tinha essa dificuldade e queria realmente que os alunos vivenciassem, né? É que aqui eu não conheço, dava aula em [diz o nome da cidade], e em [diz o nome da cidade] é mais fácil o contato com as

academias. Então eu fiz parceria com a academia e na academia eles estavam deixando eles fazerem aulas gratuitas... A proposta era o seguinte no trabalho deles: “Olha, vocês vão ter que se dividir em grupos, vão ter que procurar a academia e fazer uma entrevista com o professor da academia, perguntar se vocês podem vivenciar uma aula: vocês vão ter que filmar e apresentar em um seminário... E tirar foto pra gente fazer um painel”. Então essa experiência ela foi muito, muito legal, porque teve muita gente que acabou se descobrindo e continuou a fazer luta... Foi a forma que eu conheci que sabe... Que resolveu, pra eles realmente entrarem em contato com o que é de fato aquela luta. Então cada escolheu a modalidade que se interessou, então teve gente que trouxe... Aí fizemos o seminário e foi aquela troca de conhecimentos com os vídeos, imagens, sabe? As experiências, os relatos... E todo mundo trazendo relatos assim, maravilhosos:” Nossa, taekwondo é muito bacana!” “Aikido...” Aikido eu não conhecia, fiquei conhecendo pelos alunos essa modalidade. Então achei muito bacana, foi uma experiência muito rica. [...] Aí eu acho que a troca é bacana, porque só o professor não dá conta... [...] Agora essas parcerias eu acho que enriquece bastante pros alunos. Eu acho super legal, essa questão do clube e da Educação Física, fazer essa junção, sabe? Essa troca.

O conhecimento do aluno do clube de taekwondo aparece marcado no discurso da entrevistada como um conhecimento diferente daquele do professor de Educação Física, podem ser trocados: *“A gente de vez em quando traz pra Educação Física os conhecimentos dele, a gente traz” “Eu acho super legal, essa questão do clube e da Educação Física, fazer essa junção, sabe? Essa troca”*. A parceria entre o clube da escola ou as academias e a Educação Física é apresentada como *solução*: *“Foi a forma que eu conheci que sabe... Que resolveu, pra eles realmente entrarem em contato com o que é de fato aquela luta”*, mas solução de qual problemática? Parece que se trata de uma na qual se encontra não somente a entrevistada, mas o lugar de professor de Educação Física: *“Porque só o professor não dá conta”*.

A experiência de trocar conhecimentos sobre artes marciais com as academias e/ou os alunos é apresentada pela entrevistada como algo *“muito bacana” “uma experiência muito rica”* este posicionamento pode também ser encontrado na seguinte passagem:

Eu não domino né? Sobre boxe, mas aprendi, a gente acaba... Aprendendo também, a gente estuda sobre a história, né? Tenta compreender... A gente pega auxílio dos próprios alunos, né? No caso o tema boxe é da... É do terceiro ano do ensino médio, né? Mas a gente vê, né? Sempre tem um aluno ou outro que faz esse tipo de luta e a gente acaba trocando essas experiências, então é um aprendendo com o outro. [...] Eu na verdade, desde criança nunca gostei de luta, então eu estou aprendendo a apreciar por causa do currículo, então junto com eles.

O *não domínio* do boxe proporciona uma inversão na *cena genérica* professor-aluno: *“A gente pega auxílio dos próprios alunos [...] então é um aprendendo com o outro”*. O desdobramento deste *não domínio* no campo das artes marciais posiciona Helena, talvez à revelia de sua consciência, exatamente no lugar de professora que seu

discurso reconhece como ideal: divergindo do lugar de técnica e com a potência de *descobrir* em uma *relação de proximidade* com o aluno. Neste momento, o currículo aparece não apenas como agente que promove um desafio ao professor de Educação Física, mas também como uma oportunidade de *aprender a apreciar* as artes marciais: “*Eu na verdade, desde criança nunca gostei de luta, então eu estou aprendendo a apreciar por causa do currículo, então junto com eles*”.

Por fim, como veremos abaixo, o desafio das artes marciais no currículo divide espaço no discurso da entrevistada com a possibilidade de que o aluno tenha mais uma chance de descobrir as suas próprias potências. Enquanto aprende a apreciar as artes marciais, Helena reconhece o potencial do seu trabalho para além dos muros da escola:

Você atribui alguma importância específica ao trabalho com as Artes Marciais na Educação Física?

Eu acho super... Olha, no começo eu não gostava não, quando eu vi boxe eu mesmo fui preconceituosa, eu mesmo disse assim: “gente, vou falar pros alunos: eu não gosto de boxe, eu sou super contra” E realmente, eu não consigo nem assistir o MMA, mas eu acho super rico, interessante, porque você... Como eu posso dizer... Os alunos acabam tendo a possibilidade de conhecer outras modalidades, ter outros contatos, que de repente eles não teriam essa visão... De repente quebrar aquele conceito “ah, não sabia, né? Que era tão difícil fazer tal movimento! Boxe não é só bater! tem toda uma agilidade, uma velocidade! Tem todo um treinamento de condicionamento físico, Muito mais do que simplesmente você tentar derrubar”... Então acho que tem essa questão cultural sim, que eu acho bacana esse olhar. E aí outra coisa, mas o que eu acho bacana mesmo é que os alunos acabam tendo mais oportunidade pra achar uma modalidade que eles se identificam, né? Porque se a gente ficar só na quadra, só na quadra jogando as modalidades tradicionais, o aluno ele não vai descobrir... Porque tem muito aluno que não gosta de quadra, às vezes tem medo, mas de repente ele poderia estar fazendo outra coisa fora da escola. É o que eu falo pra eles: “Não é importante que vocês façam, mas que vocês busquem lá fora o que você gosta de fazer”. E eu acho que isso acaba abrindo mais portas e janelas...

Conhecimento das lutas x conhecimento da Educação Física escolar: o lugar das Artes Marciais no discurso de Joaquim

Como veremos a seguir, o surgimento das artes marciais no discurso de Joaquim colocará em jogo o lugar de *profissional potente* em que se posiciona. Perguntado sobre o que ensina em seu programa de Educação Física, o entrevistado diz que procura trabalhar tudo pertinente à Educação Física. Contudo, diz também que não se limita ao currículo:

No seu programa de Educação Física, o que você ensina?

Eu procuro trabalhar tudo pertinente à Educação Física: A gente tem que trabalhar o currículo, o que tá lá estipulado pelo estado, mas nada impede da gente aumentar isso. [...] Por exemplo, eu não sou especialista em boxe,

então não tenho como... O que a gente faz com relação às lutas, por exemplo, às lutas fazem parte do currículo, e eu acho que no terceiro ano... Primeiro bimestre do terceiro ano... [...] Dentro do currículo da luta em si eu trabalho o seminário [...]. Então eu divido em grupos, falamos sobre a luta... Tanto é que eu pergunto nas provas que a gente faz, as teóricas sobre as lutas, já ligado à capacidade física, porque a luta envolve: força; resistência; velocidade... Todas as capacidades físicas envolvem a luta. [...] Eu procuro vivenciar a luta como... Uma parte teórica, mas uma abrangência maior. Então você divide em grupos e você não vai falar só sobre boxe. Você tem no currículo boxe, a luta, o exemplo que eles deram, mas você pode falar de jiu-jitsu, krav maga, da capoeira... [...] aí eles trazem a luta como uma vivência em seminários, então eles demonstram... “Olha, o golpe X você faz...” no karate, sabe... Então assim, eu trago a luta mais teórica porque não tenho essa... Eu tenho habilidade de luta judo, jiu-jitsu... Porque eu lutei, eu pratiquei, então eu posso em alguns golpes... Então assim, a molecada vai falar de jiu-jitsu, eles falam de um golpe X, e eu particularmente acabo muitas vezes demonstrando pra eles como é... Como aplica o golpe, como faz... Porque eu vivenciei... Então essa prática eu tenho, eu posso demonstrar e fazer... Agora eu vou demonstrar uma prática de karate? Nunca vivenciei... Vou demonstrar uma prática de boxe? Nunca vivenciei... Eu sei que você tem que ter a proteção, eu sei que existe o golpe assim, o golpe assado... [...] Aquilo que a gente conhece a gente pode fazer uma demonstração melhor... A vivência é essa com relação a isso, é o que a gente tem.

As artes marciais aparecem como algo pertinente ao currículo, algo a que o entrevistado tenta dar “*uma abrangência maior*” com os seminários: “*Você tem no currículo boxe, a luta, o exemplo que eles deram, mas você pode falar de jiu-jitsu, krav maga, da capoeira...*”. O discurso do entrevistado aponta um limite: “*eu não sou especialista em boxe, então não tenho como...*” “*Então assim, eu trago a luta mais teórica porque não tenho essa...*”. Se por um lado esse limite lhe permite trabalhar com as artes marciais dentro das linhas da Educação Física (“*Tanto é que eu pergunto nas provas que a gente faz, as teóricas sobre as lutas, já ligado à capacidade física, porque a luta envolve: força; resistência; velocidade... Todas as capacidades físicas envolvem a luta.*”), por outro parece haver certa insatisfação em não poder desenvolver um trabalho ou uma “*demonstração melhor*”: “*É o que a gente tem*”.

Quando perguntado sobre qual sentido atribui ao trabalho com artes marciais o entrevistado diz que o aluno deve *conhecer* e *aprender*, apontando para um modo correto de se fazer isso:

Que sentido você atribui ao trabalho com as artes marciais na escola quando o faz?

Imagino que o aluno, ele tem que aprender. Ele tem que conhecer, ele tem que aprender. O correto seria ele vivenciar na prática isso [...] O ano passado eu tinha umas alunas aqui que faziam aulas de taekwondo, fazia não sei o que... E algumas até em aula elas davam aula, ajudavam a demonstrar uns golpes, faziam acontecer algumas coisas assim... Porque elas vivenciavam o esporte. A gente, como profissional da área que não vivencia, é complicado ensinar. Porque você não é um profissional da área... Como é que eu vou ensinar capoeira? Sabe... Eu sei fazer uma estrela?

“Você sabe por que você aprendeu” Eu sei fazer um rodante? “Você sabe por que você aprendeu” “De repente sabe fazer uma ponte?” Você sabe ensinar que tem que alongar, sabe que tem todo um processo pra você chegar lá na ponte, não é de uma hora pra outra que você vai fazer o cara fazer uma ponte, né? Mas na língua da capoeira, sei lá... “O que é o macaquinho?” Sei lá! Você entendeu? Então assim... Botar a perna lá em cima, plantar bananeira, fazer parada de mãos? “Você sabe por que faz parte da ginástica olímpica e você vivenciou na faculdade, não que você seja atleta”. Eu digo que a faculdade você não vai sair de lá um atleta, você vai sair de lá um professor. Você pode ser um excelente professor de natação e nunca cair em uma piscina. Você sabe a técnica correta, você sabe o movimento, você sabe corrigir... Ver o teórico e traduzir na prática para o seu atleta e você ser um baita de um técnico de alto nível, mas sem saber nadar... Como você pode ser um baita técnico de futebol sem saber chutar uma bola... Mas sabe dos movimentos, sabe do posicionamento... Então é diferente... Educação Física é a mesma coisa, você não sai da faculdade um atleta, pelo menos a tendência é você sair de lá um professor, saber ensinar. Agora luta, eu penso que é uma coisa muito individualizada, que é uma coisa que é difícil de você ensinar se você não vivenciar [...] A bola você ensina, a dar toque, dar manchete, chutar... Arremessar na cesta... Agora a luta é técnica, é a vivência, a luta é a prática... Não tem como.

O entrevistado reconhece um modo “correto” para o aluno aprender e conhecer: “O correto seria ele vivenciar na prática isso”. A facilidade das suas alunas em fazer acontecer o taekwondo e ajudá-lo na aula aparece como derivada da vivência que elas possuem. Mas ele, profissional que não possui a vivência, trava um embate com um interlocutor que insiste em apontar o que do seu conhecimento se relaciona com as artes marciais. Joaquim aponta que se pode aprender sem vivenciar. Aprender aqui é tomar conhecimento de que existe e como se faz. Se se quiser ensinar, basta ao professor identificar a técnica. Daí que a faculdade pode formar professores sem quase vivenciarem os esportes para os quais qualificaria a ensinar. Tudo isso se legitima na fala de Joaquim.

As lutas, todavia, resistiriam a este quadro: no discurso de Joaquim são herdadas, exigem vivência prática de quem aprende e de quem ensina; ou seja, não se enquadra no perfil de formação oferecido pela faculdade de Educação Física. Mas, como veremos a seguir, se o ensino regular, na faculdade ou na escola, não dá conta das artes marciais, o entrevistado resolve o impasse despertando, no aluno, a paixão pelo esporte, levando-o a conhecer a “parte teórica”.

E, como nos outros casos de entrevista, é no circuito do ensino da teoria que as artes marciais são reconhecidas como parte da Educação Física presente no currículo. Apesar de reconhecer diferenças entre Educação Física e artes marciais, Joaquim reserva para o seu trabalho uma possibilidade de ação:

“Então o que você pode trazer para o aluno?” Essa parte teórica... Ele conhecer o esporte e de repente ele pode se apaixonar pelo esporte. Por incrível que pareça, neste trabalho, uma das lutas que a molecada mais

adorou e mais perguntou para os alunos que estavam apresentando o trabalho era o sumô. Você entendeu? É uma arte marcial, no Japão muito praticada... Então foi o trabalho que mais assim... Era um seminário pra ser apresentado em 15 minutos e ficamos quase que a aula inteira só falando de sumô. E perguntas atrás de perguntas... Por incrível que pareça, o moleque que apresentou o trabalho é um... Nissei, sansei, niki... Não sei, um dos sei da vida, e a família praticava o esporte, os avós praticaram no Japão... Então assim, muitas vezes praticavam em casa, então o moleque ele tinha a vivência prática disso. Então ele trouxe o equipamento, trouxe isso, trouxe aquilo... Então a molecada ficou assim: deslumbrada sobre o sumô. Então entendeu? É a vivência, ele tinha a vivência prática e trouxe pra molecada ver, e a molecada não conhecia. Todos os seminários a molecada bota vídeo pra conhecer a luta e tal... Então... Uma outra menininha que “Ah, professor, acho que eu vou fazer Taekwondo”. A menina começou a praticar o taekwondo, ela tem uma academia perto de casa e falou: “professor, o que é que você acha?” Eu disse: “Poxa, excelente! Pra você melhorar a qualidade física, técnica... coordenação, a cabeça...” Pô a menina pratica o esporte mediante ao que ela aprendeu a ver, gostou, está fazendo... Então eu acho que assim... O esporte, a luta em si em aula... Uma que é perigoso, né? A luta é uma coisa que você tem que saber aplicar e desenvolver senão você machuca, mata! E conscientizar o aluno de que na escola você tá aprendendo você não vai sair dando porrada em todo mundo, né? Você não vai sair lutando na escola inteira com todo mundo. É vivenciar e aprender. Eu penso que a dificuldade dela é você ter a prática pra poder ensinar, as lutas em si. Se você tem a prática se torna mais fácil! Se você não tem... Você tem que ou trazer um profissional pra falar: uma palestra, mostrar, fazer alguma coisa... [...] Acho que a luta é legal, é uma proposta legal... Pra alguns profissionais. “O que você pode fazer?” É dar ao aluno a oportunidade de conhecer... “como?” Na teoria... Lutar ou não, fazer parte, querer lutar... Gostar... Aí depende dele, mas você tem que mostrar pro aluno o que é a luta, a luta em si. [...] A luta para conhecimento, nós professores normais podemos ensinar, na teoria... Agora na prática tem que ser por alguém habilitado a ensinar ele a fazer.

No que diz respeito às artes marciais, o *profissional potente* se reconhece, por fim, como um “*professor normal*”. Apesar de não pertencer ao seletivo grupo de profissionais (“*alguns profissionais*”) habilitados para trabalharem com as Lutas que o seu discurso desenha, o fazer do entrevistado nas aulas de Educação Física é aquele que possibilita, é o que pode “*dar ao aluno a oportunidade de conhecer*”. Deste lugar de “*professor normal*”, seu esforço consiste em “*mostrar pro aluno o que é a luta, a luta em si*”. Se a potência desta ação é demonstrada por Joaquim através de dois exemplos concretos, é talvez à sua revelia que se desenha uma nova potência: no trabalho do “*professor normal*” o aluno ganha um lugar de enunciação: “*Lutar ou não, fazer parte, querer lutar... Gostar... Aí depende dele*”.

7 ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES MARCIAIS: DO LUGAR DO PROFESSOR AO DESAFIO NA APROPRIAÇÃO DAS ARTES MARCIAIS COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Com as análises devidamente apresentadas, esta seção dedicar-se-á à discussão. Está dividida em duas partes. Na primeira estão destacados aspectos recorrentes no discurso dos entrevistados, bem como aqueles que surgem como diferenças entre um e outro. Na segunda parte está situado o modo como às artes marciais aparecem no discurso dos professores em relação às outras atividades do currículo de Educação Física. Consta também uma contraposição deste quadro com o apresentado sobre Artes Marciais na seção II.

7.1 O PROFISSIONAL, O PROFESSOR, AS ARTES MARCIAIS E O ALUNO: OPOSIÇÕES, EMBATES E SOLUÇÕES CONFIGURADAS EM UM CURRÍCULO OBRIGATÓRIO

Começaremos apontando as semelhanças entre o discurso dos entrevistados. Conforme pudemos acompanhar na análise, a prática concreta do professor de Educação Física se dá em uma superposição de lugares entre o professor e o profissional de Educação Física. Uma pergunta aqui cabível é: porque o discurso dos entrevistados aponta para esta superposição?

Parece-nos razoável supor que isto seja possível porque agentes da Educação Física estão presente também na escola, não somente nela, universidades, clubes, academias, organizações não governamentais, etc. são palcos de atuação possíveis para estes atores: pergunta-se para Helena, dentro da escola, sobre o seu trabalho envolvendo Artes Marciais. A resposta dela com o exemplo das aulas de hidroginástica na academia, aparentemente descabida ao contexto, marca que mesmo atuando em uma modalidade específica da Educação Física, a escolar, o professor não deixa de se reconhecer como pertencente a uma ordem geral da Educação Física. Outro exemplo: os entrevistados posicionam o entrevistador como um professor ou profissional parceiro de atuação, ainda que este não tenha se identificado como professor de Educação Física escolar.

Além disso, devemos considerar que antes mesmo destes profissionais assumirem o lugar de professor de Educação Física na escola, já reconhecem um conjunto de práticas concretas que se repetem como práticas **da** Educação Física. Reconhecem estas práticas e se reconhecem nelas, desconhecem, contudo a relatividade deste modo de reconhecer... Em poucas palavras: fora da escola a Educação Física já se configura como instituição concreta.

Nesse sentido, as práticas concretas dos entrevistados mostra o embate na tentativa de assumir o lugar de professor de Educação Física na escola. Os entrevistados disputam, com a instituição guardiã do ensino formal, sobre quais práticas pedagógicas serão consideradas válidas.

Todos os entrevistados apontam para a obrigatoriedade do currículo, parece que as práticas escolares não se posicionavam tão firmemente para receber as práticas da Educação Física como agora o faz. Práticas escolares *versus* práticas da Educação Física, instituição *versus* instituição, os entrevistados reconhecem a relatividade da imposição do currículo: nem sempre foi assim, é um modo *novo* que *passou* a ser obrigatório. Neste ponto, as expectativas que aparecem como provindas dos alunos e de outros interlocutores da escola se mostram extremamente potentes, uma vez que mobilizam a existência de outros modos de *fazer Educação Física* e, invariavelmente, legitimam o posicionamento do entrevistado em relação ao currículo.

Todavia, os entrevistados desconhecem que é também em suas práticas que a escola se faz instituição, instituição concreta. Desta forma, assume-se um lugar de professor de Educação Física nesta tensão entre o que trazem para a escola, o que nela se faz e o que destes se espera.

Como vimos na seção III, o objeto com que lidam as práticas pedagógicas em Educação Física tem se modificado ao longo das últimas décadas. É possível destacar no discurso dos entrevistados elementos daquelas diferentes perspectivas: Vicente apresentará sua chave de leitura para a Educação Física como o esporte, mas se posicionará também como um professor vigilante a temas da sociedade, da cultura e da constituição federal; Joaquim, por sua vez, adota uma linha de trabalho que envolve esporte e zela pela saúde; Beatriz e Helena posicionam a Educação Física como prática que cuida do esporte, do corpo e da saúde, mas principalmente do movimento humano: um *se-movimentar* para a primeira e as *possibilidades de movimento* para a segunda.

De maneiras distintas, os entrevistados posicionam a Educação Física como uma prática que responde pelas implicações do movimento do corpo humano, enquanto

o currículo reconhece como ensino formal em Educação Física uma prática que trate de um *se-movimentar* em uma *cultura de movimento*. Nesse sentido, a diferença entre a Educação Física que os entrevistados trazem para a escola e a delineada pelo currículo pode estar na ordem do método ou do conteúdo, mas não na amplitude do raio de ação, e isto permite que a tensão entre o professor e o profissional eventualmente se dissipe. Em Beatriz, por exemplo, conceitos do currículo passam a ser apresentados como algo pertencente a uma natureza humana.

É exatamente nesta superposição de lugares que surge no discurso uma clientela portadora de potencialidades: um aluno capaz de participar, descobrir, gostar, aprender, etc. Paralelamente, produz-se um professor capaz de explicar o que fazer, passar o conteúdo, colocar/embutir na cabeça do aluno, conscientizar, enfim, capaz de dar conta das potências a ele atribuídas.

Em tempo: o lugar do aluno no discurso dos entrevistados configura-se em um escopo que vai da limitação à superação, tudo pela ação do professor. Em Beatriz, o personagem aluno é um restrito que descobre; em Joaquim, um descoordenado que gosta e quer fazer; em Vicente um homogêneo que resiste; em Helena é o que *vai* descobrir e, aprende. É apenas nos limites deste escopo que o fazer do professor se legitima.

O aparecimento das artes marciais no discurso dos entrevistados marca o progressivo rompimento com esta cenografia através da retomada e intensificação na tensão entre o que seria o papel do professor e o que seria o papel do profissional. Mas porque isso ocorre?

Parece que, assim como as práticas não escolares da Educação Física a institucionalizam mesmo fora da escola, as práticas conhecidas como artes marciais tem se institucionalizado não obstante à ação dos agentes da escola ou da Educação Física. Contudo, vale destacar que, exceto Helena, todos os entrevistados desconhecem a relatividade da relação entre Educação Física e Artes Marciais: em Vicente, as lutas são um dos cinco elementos da Educação Física que o currículo apenas evidenciou, em Joaquim é algo pertinente à Educação Física e em Beatriz é um dos grandes eixos da Educação Física. Ou seja, apesar dos entrevistados reconhecerem a relatividade da obrigatoriedade do currículo, desconhecem a relatividade do seu conteúdo, desenhado no discurso como a verdade incontestada da Educação Física. O trabalho com artes marciais seria uma ação natural para o professor de Educação Física. Seria.

Concretamente, a prática dos entrevistados mostra que este entroncamento institucional os posiciona em uma situação ardilosa: o objeto das artes marciais não pode ser detido pelas práticas em Educação Física ou, ao menos, não pode ser detido pelo modo que estas práticas têm instrumentalizado seus agentes a fazê-lo: *ensinar a fazer*. Retomaremos esta discussão de maneira pormenorizada no próximo item, aqui gostaríamos de destacar que é justamente quando o discurso parece fadado à tensão e repetição, que os entrevistados mobilizam saídas provisórias para o trabalho com as artes marciais. Estas se apoiam na inversão de dois quadros: a pressuposta potência do professor-profissional e o lugar do aluno.

As artes marciais se apresentam, em todos os entrevistados, como o conhecimento que nenhum professor de Educação Física tem. Com efeito, Vicente deixa de fazer uma imagem de si como o professor capaz de transmitir um conteúdo de maneira independente do aluno; Helena se percebe incapaz de explicar ao aluno o que fazer; Joaquim dá-se conta que o conhecimento das artes marciais é diferente do conhecimento da Educação Física e Beatriz se descobre tão restrita quanto o aluno que delineia em seu discurso.

Na inversão da *cena-genérica* professor-aluno os entrevistados encontram alternativas para escaparem das exigências curriculares ou, ao menos, das implicações do currículo que lhe parecem descabidas, como a produção de *espadas de jornal*: em Joaquim, através dos seminários sobre artes marciais, a capacidade de conscientizar no imperativo cede espaço para o reconhecimento de que o aluno deve possuir um lugar de enunciação; Em Beatriz, a inversão da *cena-genérica* possibilita o aparecimento das habilidades do aluno e o trabalho da professora através de uma *humildade* para deles receber; Em Helena, são os trabalhos em conjunto com o seu aluno responsável pelo clube de *taekwondo* que vão suprir o não domínio do conteúdo pela professora; Em Vicente, a inversão da cena evidencia o afastamento do professor em relação às artes marciais, o que possibilita ao lugar do aluno exercer resistência em não querer trabalhar com atividades que seriam precárias, como as espadas de jornal.

As artes marciais ocupam o limite da impossibilidade de serem apresentadas aos alunos, por uma incompatibilidade entre as exigências que seriam das próprias lutas e as condições concretas de ensino nas escolas. Existem portanto, nas práticas em Educação Física, ocupando um lugar privilegiado no circuito da teoria. Não obstante, é exatamente daí que emana uma valiosa contribuição: delinear limites para as práticas do professor e do profissional. Por efeito, é nos limites do discurso da Educação Física que

os entrevistados tateiam, à revelia de suas consciências, um dos mais sofisticados desafios do campo das artes marciais: o estudo dos limites da própria prática.

7.2 ARTES MARCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: OS LIMITES DA TEORIA, OS LIMITES DA PRÁTICA

As artes marciais aparecem no discurso dos entrevistados como conteúdo oposto em relação aos demais do currículo: seja pela dificuldade em trabalhá-lo, seja pelo perigo que supostamente trariam às aulas de Educação Física. Esta oposição surge em todos os entrevistados: em Beatriz é o conhecimento que o professor não tem; em Helena é o conhecimento que o professor não dá conta; em Vicente é o conhecimento que falta para a grande maioria dos professores e em Joaquim é o conhecimento apenas de alguns profissionais, e não do *professor normal*. Torna-se possível delinear o quadro das artes marciais no discurso dos entrevistados através do seguinte enunciado: *Artes Marciais, conhecimento que o professor de Educação Física não tem.*

O enunciado anteriormente produzido guarda semelhanças com o que Maingueneau (1997) chamou de índice de heterogeneidade mostrada, a negação. Em diálogo com Ducrot, Maingueneau (1997, p.80) escreveu:

[...] a enunciação da maior parte dos enunciados negativos e analisável como encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois "enunciadores" diferentes: o primeiro personagem assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição deste ponto de vista.

Nesse sentido, ao enunciado produzido por nossa síntese do quadro das artes marciais no discurso dos professores opõe-se a seguinte asserção: *Artes Marciais, conhecimento que o professor de Educação Física deveria ter.* Esta asserção explicita-se pelos desafios encontrados nas práticas concretas em Educação Física, sua potência é surpreendente uma vez que redistribui os lugares na cena de ensino, justificando inclusive a não potência dos entrevistados: se as artes marciais são o conhecimento que o professor não tem, mas deveria ter, é nos cursos de formação destes agentes que o desafio desemboca.

A esta altura do nosso trabalho desafiaremos - com base na cena histórica sobre artes marciais configurada na seção II - tanto o quadro das artes marciais no discurso dos professores de Educação Física como a asserção que ele contesta. A pergunta é:

tratam-se, as Artes Marciais, de um conhecimento que o professor de Educação Física escolar deveria ter?

Primeiramente devemos recuperar o tópico deixado em suspensão no item anterior. Como pudemos acompanhar nas análises, as práticas em Educação Física apresentadas pelos professores gravitam em torno de uma concepção de que *ensinar é ensinar o aluno a fazer*. As práticas descritas no discurso como exitosas sustentam-se sobre este modo profissional de proceder. Já que as artes marciais se apresentam como a temática na qual o modo profissional de proceder encontra os maiores obstáculos poderíamos concluir, em uma análise apressada, que os cursos de formação em Educação Física não tem preparado seus agentes para proceder em relação às artes marciais.

No entanto, como vimos, Vicente e Helena cursaram disciplinas que tratavam especificamente de artes marciais, e isto não torna a relação concreta destes menos conturbada do que a de Joaquim ou Beatriz. De fato, a análise das aulas destas disciplinas de artes marciais, narradas por Helena e Vicente de maneira bastante elogiosa, mostra uma semelhança intrigante: a aula de Vicente possui uma parte de *como ensinar*, na qual ele *aprende técnicas* com Hércules enquanto a aula de Helena é *praticamente prática* e ela aprende com o mestre Chinês a *coreografia*. Ou seja: *não há desalinhamento entre o modo profissional de proceder apresentado como bem-sucedido nas aulas de Educação Física na escola - ensinar o aluno a fazer - e a disciplina de artes marciais que estes agentes cursaram na faculdade*.

Se não há necessariamente um desalinhamento entre a preparação para o trabalho com artes marciais e o modo bem-sucedido de proceder nas práticas escolares da Educação Física, porque as artes marciais se impõem no discurso dos entrevistados como a lacuna entre o professor e o profissional?

Talvez porque, conforme destacado na seção II, a objeto das artes marciais não diz respeito apenas à execução de técnicas de combate corporal, uma vez que estas práticas também sustentam concepções bastante específicas de corpo, harmonia, energia, movimento, eficácia, etc. De modo geral, as artes marciais não se detêm em um contexto prescritivo e escapam até mesmo a uma oposição teoria-prática. Enquanto os entrevistados buscam a legitimidade para as suas proposições a respeito das artes marciais nas aulas de Educação Física simplesmente na reprodução das técnicas, a concretude das aulas impõe desafios, por exemplo, a falta de subsídios para que uma técnica marcial não se apresente como perigosa.

Poderíamos aqui sustentar: *que se repense este modo profissional de proceder, pois ele não dá conta da temática das artes marciais nas práticas da Educação Física.* Talvez até seja necessário repensá-lo, mas, paralelamente, vale destacar que elementos deste *ensinar a fazer* encontrado nas práticas dos entrevistados também sustentam o discurso das artes marciais: estas se circunscrevem a partir de suas técnicas concretas, das técnicas surgem e nas técnicas se apoiam os desdobramentos possíveis destas práticas. Claro que o que se pode entender como técnica no âmbito das práticas marciais pode diferir bastante em relação ao que se considera técnica no âmbito das práticas da Educação Física e da escola.

Retomando a pergunta que nos fizemos no início deste item: *as Artes Marciais tratam se de um conhecimento que os entrevistados, professores de Educação Física escolar, deveriam ter?*

A contrariedade se instaura sobre a relação institucional entre as práticas da Educação Física e as Artes Marciais, uma vez que as respostas *sim* e *não* para a questão anterior podem ser falsas simultaneamente. Quanto mais se insiste exclusivamente no ensino de técnicas, mais o *modo profissional de proceder* aparece deslocado e, por decorrência, as artes marciais seguem em um *sem-lugar* nas práticas da Educação Física na escola. Paralelamente, quanto menos se ensinam técnicas, mais as Artes Marciais aparecem apenas no circuito da teoria, menos se tratam de Artes Marciais concretamente e, por decorrência, as Artes Marciais seguem em um *sem-lugar* nas práticas da Educação Física na escola.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARTES MARCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, POR ARTICULAÇÕES CONCRETAS POSSÍVEIS NO ENSINO

Esta seção elenca o que pode ser apontado sobre a relação entre Artes Marciais e Educação Física escolar a partir do *corpus* configurado e analisado neste estudo:

- a) na prática dos professores, ensinar aparece como *ensinar a fazer*:
 - este é o modo profissional de proceder em Educação Física;
- b) as práticas escolares não se posicionavam tão firmemente para receber as práticas da Educação Física como agora o fazem, e isto gera uma tensão:
 - os professores reconhecem a relatividade da imposição do currículo, contudo, desconhecem a relatividade do seu conteúdo, que se fixa como verdade incontestada da Educação Física;
- c) há uma diferença entre o conhecimento que os professores levam para a escola e o que deles se espera, isto gera uma tensão:
 - todavia, não há diferença entre a imagem potente que o professor faz de si e a imagem potente que o currículo delinea, e isto permite que a tensão entre eles eventualmente se dissipe;
- d) o lugar do aluno no discurso dos professores configura-se em um escopo que vai de uma limitação à sua superação, ambas pela ação do professor:
 - as potencialidades dos alunos são descritas apenas na medida em que possam ser satisfeitas pelas potencialidades do professor;
 - é apenas no limite deste escopo que o trabalho do professor se legitima;
- e) o aparecimento das Artes Marciais no discurso dos professores marca o progressivo rompimento com a cenografia descrita na alínea **d**, através da retomada da tensão exposta nas alíneas **b** e **c**;
- f) nem todos os professores desconhecem a relatividade do trabalho com as Artes Marciais na Educação Física Escolar, ainda assim, todos possuem dificuldades com o tema. Portanto, além de confirmar a hipótese deste estudo, este cenário destaca que mesmo professores que relativizam o tema possuem dificuldades;
- g) as saídas encontradas pelos professores para o trabalho com as Artes Marciais apoiam-se no declínio de sua pressuposta potência e no reconhecimento de que o aluno deve possuir um lugar de enunciação;

- h) as Artes marciais ocupam um lugar privilegiado no circuito da teoria nas aulas de Educação Física na escola, mas é exatamente daí que sinalizam para a releitura dos limites da própria prática pedagógica;
- i) o quadro das Artes Marciais no discurso dos professores pode ser delineado através do seguinte enunciado: *Artes Marciais, conhecimento que o professor de Educação Física não tem*:
- a este enunciado opõe-se uma asserção que redistribui os lugares em relação ao desafio das Artes Marciais nas aulas de Educação Física, justificando inclusive a não-potência dos professores: *Artes Marciais, conhecimento que o professor de Educação Física deveria ter*;
- j) com a asserção que se opõe ao enunciado explícito na alínea *i*, o desafio das Artes Marciais na Educação Física escolar desemboca nos cursos de formação inicial dos professores;
- k) analisando o discurso dos entrevistados sob o prisma da problemática exposta na alínea *j* foi possível constatar que não há desalinhamento entre o modo como os professores são instrumentalizados a trabalhar as Artes Marciais em seus cursos de formação inicial e o modo exitoso que estes trabalham na escola com outras atividades do currículo:
- desta forma, a problemática que a alínea *j* propõe é potente, mas não se sustenta;
- l) a análise do questionamento “*tratam-se, as Artes Marciais, de um conhecimento que o professor de Educação Física escolar deveria ter?*” mostra um desafio de contrariedade na relação institucional entre as práticas da Educação Física e as Artes Marciais:
- as práticas dos professores expostas nas alíneas *a* e *h* fazem com que as respostas *sim* e *não* para o questionamento anterior possam ser falsas simultaneamente;
- m) enquanto as práticas expostas na alínea *a* não são reconsideradas pelos professores, as possibilidades de articulações concretas entre Educação Física e Artes Marciais se tornam exíguas:
- as Artes Marciais tendem a seguir em um *sem-lugar* nas aulas de Educação Física na escola.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, C. R. A. Combate, uma arqueologia fenomenológica: da arte marcial ao mma sob uma nova perspectiva em psicologia do esporte. 2014. 294 p. Tese (Livre Docência) – Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2014.

BATISTA FREIRE, J. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes curriculares nacionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: parte I — bases legais. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 2000b.

BRAUNSTEIN, F. Penser les arts martiaux. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. Motriz, Rio Claro, v.16, n.1, p.1-9, 2010.

CORREIA, W. R. Educação física no ensino médio: questões impertinentes. São Paulo: Plêiades, 2009.

DEMARCO, M. A et al. Asian martial arts: constructive thoughts & practical application. North Clarendon: Tuttle Publishing, 2012.

DOHRENWEND, R. Martial arts history from one era to the next. Em: DEMARCO, M. A. (Org.). Asian martial arts: constructive thoughts & practical application. North Clarendon: Tuttle Publishing, 2012.

DONOHUE, J. J. Writing sword: twenty years of thought, action, and inspiration from the journal of asian martial arts. Em: DEMARCO, M. A. (Org.). Asian martial arts: constructive thoughts & practical application. North Clarendon: Tuttle Publishing, 2012.

DRAEGER, D. F.; SMITH, R. W. Asian fighting arts. Tokyo: Kodansha International, 1969.

FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1995.

GRADY, J. Fists and phantoms: martial arts and media. Em: DEMARCO, M. A. (Org.). Asian martial arts: constructive thoughts & practical application. North Clarendon: Tuttle Publishing, 2012.

GUILHON ALBUQUERQUE, J. A. Metáforas da desordem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUIRADO, M. Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico. São Paulo: Summus, 1995.

GUIRADO, M. A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GUIRADO, M.; LERNER, R. Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2007.

GUIRADO, M. A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2010.

JULLIEN, F. Tratado da eficácia. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

KANO, J. The contribution of judo to education. Journal of Health and Physical Education. v. 3, p. 37- 58, 1932.

KIM MIN-HO. L'origine et le développement des arts martiaux: pour une anthropologie des techniques du corps. Paris: L'Harmattan, 1999.

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

LAOTZU. Te-Tao Ching. New York: Ballantine Books, 1989.

MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes, 1997.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

REID, H.; CROUCHER, M. O caminho do guerreiro: o paradoxo das artes marciais. São Paulo: Cultrix, 2003

SÃO PAULO (Estado). Proposta curricular do estado de são paulo: educação física. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do estado de são paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2012.

SHAHAR, M. The shaolin monastery: history, religion and the chinese martial arts. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2008.

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

TANI, G. Leituras em educação física: retratos de uma jornada. São Paulo: Phorte, 2011.

TOKITSU, K. Miyamoto musashi: his life and writings. Boston: Shambhala Publications, 2004.

TOKITSU, K. Budô: le ki et le sens du combat. Paris: Éditions DésIris, 2000.

TRALCI FILHO, M. A. Artes marciais chinesas: histórias de vida de mestres brasileiros e as tensões entre a tradição e o modelo esportivo. 2014. 241 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

1. Como é um dia seu de trabalho na escola?
2. Poderia me contar uma aula de Educação Física?
3. Que tipo de aula você percebe que os alunos gostam mais? Como é esta aula? Porque você acha que eles gostam?
4. Com que turma há mais facilidade para trabalhar? Por quê?
5. Com que turma há mais dificuldade para trabalhar? Por quê?
6. Há Algum fato de destaque, de qualquer tipo, de que você se lembre do seu trabalho como professor de Educação Física e possa me contar?
7. O que é mais difícil para você no seu trabalho?
8. O que é mais fácil para você no seu trabalho?
9. Com qual conteúdo ou temas você tem mais afinidade para trabalhar na Educação Física?
10. Com qual conteúdo ou temas você tem menos afinidade para trabalhar na Educação Física?
11. Em seu programa de Educação Física o que você ensina?
12. Qual o seu contato com as Artes Marciais?
13. Como você imagina o trabalho com as Artes Marciais na escola?
14. Como é o trabalho com as Artes Marciais nas aulas de Educação Física?
15. Existe algum tipo de impedimento?
16. Você teve alguma disciplina que tratou de Artes Marciais em sua formação inicial? (caso sim, como eram as aulas desta disciplina?).

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____

Sexo Masculino
 Feminino

RG _____
Data de nascimento _____
Endereço completo _____
CEP _____
Fone _____
e-mail _____

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo _____
Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.) _____

Sexo Masculino
 Feminino

RG _____
Data de nascimento _____
Endereço completo _____
CEP _____
Fone _____
e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Artes marciais como conteúdo das aulas de educação física no ensino médio: o discurso docente

2. Pesquisador Responsável

Walter Roberto Correia

3. Cargo/Função

Professor Doutor

4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO RISCO BAIXO RISCO MÉDIO RISCO MAIOR
(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

24 meses

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

Este projeto faz parte da pesquisa que o professor Lázaro Rocha Oliveira está realizando na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, em seu curso de Mestrado.

O objetivo desta pesquisa é estudar o discurso de professores de Educação Física do Ensino Médio no que diz respeito ao tema das Artes Marciais como possível objeto de ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física. Serão realizadas entrevistas semiabertas, que seguirão um roteiro apenas orientador para que os mesmos temas sejam tratados com todos os entrevistados.

As entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas para análise posterior. Tanto as transcrições como as gravações serão mantidas em sigilo, sob posse do entrevistador. A análise do discurso pode permitir a compreensão de como a relação dos professores de Educação Física do Ensino Médio se dá concretamente com o tema Artes Marciais na escola.

Os resultados serão utilizados para a elaboração da dissertação de mestrado e possivelmente para produzir materiais de divulgação científica (artigos e/ou livros), desde que assegurado o anonimato.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

É garantida, a qualquer tempo, informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas. O entrevistado possui liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga prejuízo.

Será garantida a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade tanto da identidade do entrevistado quanto de qualquer tipo de identificação mencionada, direta ou indiretamente.

Haverá disponibilidade de assistência no HU ou HCFMUSP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Lázaro Rocha Oliveira (11) 95970-8769 – lazarorocha@usp.br
Walter Roberto Correia (11) 3091-2143 – wr.correia@usp.br

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____

assinatura do sujeito da pesquisa
ou responsável legal

assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)