



OS SABERES RELATIVOS ÀS LUTAS/ARTES MARCIAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE AUSÊNCIAS E (IN)CONSISTÊNCIAS

Alex Sousa Pereira*
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis**
Kleber Tüxen Carneiro***

RESUMO

Trata-se de um ensaio teórico-científico pelo qual se lucubrou a respeito do preterimento dos saberes concernentes às lutas/artes marciais no espaço escolar. Ao percorrer a constituição histórico-epistemológica da subárea Educação Física, nota-se um conjunto de fatores sócio-históricos concorrendo ou conflitanto para sua organização curricular disciplinar, incluindo tensões e disputas entre os conhecimentos que prevalecerão em seu plano de ensino, devido a variáveis as quais cooperam ou atuam para esse acontecimento. Para adensar as conjecturas, fez-se o cotejamento (assistemático) dos conteúdos relacionados às lutas/artes marciais em vinte (20) propostas curriculares estaduais, de maneira a auferir sua presença e traçar tendências epistemológicas inscritas nos documentos. O quadro constatado, em linhas gerais, revelou ausências, (in)consistências e lacunas no tocante à organização e sistematização para o ensino do mote, malgrado muitas propostas dialoguem com produção científica mais recente. Espera-se, com efeito, que as elucubrações suscitadas se somem a outras e possa (de algum modo) conferir notoriedade para sua presença na formação escolar.

Palavras-chave: Lutas/Artes Marciais; Documentos Curriculares; Formação; Educação Física.

KNOWLEDGE RELATED TO MARTIAL FIGHTS/ARTS IN THE OFFICIAL CURRICULUM DOCUMENTS OF PHYSICAL EDUCATION: BETWEEN ABSENCES AND (IN)CONSISTENCES

ABSTRACT

It is a theoretical-scientific essay through which it was studied about the neglect of knowledge concerning the fights/martial arts in the school space. When traversing the historical-epistemological constitution of the Physical Education subarea, a set of socio-historical factors can be observed, competing or conflicting for its disciplinary curricular organization, including tensions and disputes between the knowledge that will prevail in its teaching plan, due to variables which cooperate or compete for this event. To deepen the conjectures, a (non-systematic) examination of the contents related to fights/martial arts was carried out in twenty (20) state curricular proposals, in order to assess their presence and trace epistemological trends inscribed in the documents. The picture found, in general terms, revealed absences, (in)consistencies and gaps regarding the organization and systematization

* Doutorando em Educação Física na Unicamp. Mestre em Educação. E-mail: alexjhowsp@hotmail.com

** Doutor pela Unicamp. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais vinculado ao DCMH – UEMG – Passos. E-mail: fabioreis@ufla.br

*** Doutor em Educação Escolar pela FCLAr – Unesp. E-mail: kleber.azevedi@ufla.br

for the teaching of the theme, despite many proposals dialoguing with more recent scientific production. It is hoped, in fact, that the reflections raised will be added to others and may (in some way) give notoriety to their presence in school formation.

Keywords: Fights/Martial Arts; Curriculum Documents; Training; Physical Education.

CONOCIMIENTOS RELACIONADOS CON LAS LUCHAS/ARTES MARCIALES EN LOS DOCUMENTOS DEL CURRÍCULO OFICIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA: ENTRE AUSENCIAS Y (IN)CONSISTENCIAS

RESUMEN

Se trata de un ensayo teórico-científico a través del cual se indagó sobre el descuido del saber sobre las luchas/artes marciales en el espacio escolar. Al recorrer la constitución histórico-epistemológica de la área de Educación Física, se puede observar un conjunto de factores sociohistórico, competitivos o conflictivos para su organización curricular disciplinar, incluyendo tensiones y disputas entre los saberes que prevalecerán en su plan de enseñanza, debido a variables que cooperan o compiten por este evento. Para profundizar las conjeturas, se realizó un examen (no sistemático) de los contenidos relacionados con las luchas/artes marciales en veinte (20) propuestas curriculares estatales, con el fin de evaluar su presencia y rastrear las tendencias epistemológicas inscritas en los documentos. El cuadro encontrado, en términos generales, reveló ausencias, (in)consistencias y vacíos en cuanto a la organización y sistematización para la enseñanza del tema, a pesar de muchas propuestas que dialogan con la producción científica más reciente. Se espera, en efecto, que las reflexiones suscitadas se sumen a otras y puedan (de alguna manera) dar notoriedad a su presencia en la formación escolar.

Palabras clave: Peleas/Artes Marciales; Documentos Curriculares; Formación; Educación Física.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, parece-nos oportuno retratar (ainda que de maneira lacônica) o percurso epistemológico da Educação Física de modo a situá-la no campo histórico no qual se inscreve como disciplina escolar a fim de evidenciar as conexões estabelecidas, as disputas travadas e as inconsistências resultantes desse processo. Essa contextualização se torna fundamental para localizar o debate das lutas/artes marciais enquanto conteúdo das aulas, no interior do componente curricular em questão.

Antes, porém, de adentrar às especificidades da subárea propriamente, faz-se indispensável alertar para o fato de não ser o propósito deste texto expor uma noção (aprofundada) de disciplina escolar, tampouco discorrer a respeito da origem de seu conceito, pois, em linhas gerais, as disciplinas compreendem saberes com bases gnosiológicas mais ou menos explícitas, no entanto, não são esses aspectos que as definem enquanto práticas curriculares na escola. Quando se trata de disciplinas escolares, sabe-se que elas apresentam finalidades sociais decorrentes do projeto (político) social da escolarização, não se constituindo, nesse sentido, em simples reprodução das divisões de saberes organizados cientificamente (LOPES, 2005).

Distinguir uma concepção epistemológica de disciplina e seu campo de finalidades sociais atreladas à escola permite, em certa medida, observar os conteúdos disciplinares, “admitindo-os como construções sociais que têm uma história e, portanto, são entremeados por questões sociais, político-econômicas e culturais” (LOPES, 2005, p. 265). Sob tal acepção, as disciplinas escolares se distinguem das demais (científicas e acadêmicas), na medida em que integram quatro elementos de diferenciação, quais sejam: 1) uma construção sócio-histórica; 2) uma tecnologia de organização curricular; 3) um produto da recontextualização de discursos; 4) um híbrido de discursos curriculares (LOPES, 2005).

Dados os limites e a especificidade do mote sobre o qual versa este texto – os saberes das lutas/artes marciais no interior da disciplina de Educação Física, observando, em especial, o teor dos documentos curriculares nos diferentes estados da federação –, não versaremos sobre os (quatro) elementos arrolados, mas ater-nos-emos a um deles, ao qual se refere à premissa de que a disciplina escolar é desinente de uma construção sócio-histórica (GOODSON, 1983, 1996a, 1996b). Segundo o autor supracitado, as “matérias escolares” são amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições, nas quais os atores sociais envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas.

Trata-se, portanto, de uma construção histórica, por efeito, resultante de tensões sociais e políticas. À vista disso, o debate curricular, segundo as referências aludidas, deve ser interpretado em termos de conflitos por condições, recursos e “território” entre as disciplinas, entendimento ratificado por Silva (2011) ao argumentar que currículo consistir-se-ia num espaço de relações de poder. Ora, se afiançamos corresponder a um “campo em disputa”, logo, isso significa que os atores sociais envolvidos com as disciplinas escolares “batalham” por recursos para desenvolverem suas ações. *Pari passu* concorrem – carga horária no interior das matrizes; visibilidade; investimentos; espaço-tempo; controle; reconhecimento social e epistemológico, dentre outros – pelo status ocupado pelos componentes curriculares.

Com efeito, defendem a distinção de seu campo disciplinar, na medida em que ações são desenvolvidas na direção de construir um perfil formativo específico capaz de contribuir para preservar sua relevância social, granjear recursos e conferir ocupações para as disciplinas (GOODSON, 1983, 1996a, 1996b). No entanto, a despeito de todas as críticas endereçadas a respeito da organização curricular em formato disciplinar, considera-se a proposição pedagógica mais bem-sucedida da história da escolarização, porquanto, por intermédio das “matérias”, os professores se organizam em grupos, orientam sua formação e o trabalho

pedagógico, em que pese os riscos de captura e depauperação de experiências (isoladas) formativas presentes nessa conformação (LOPES, 2005).

Pois bem, se há, portanto, um conflito de valoração no interior do campo disciplinar, o componente curricular denominado de Educação Física conhece bem os desafios, os quais afetam a sua legitimidade epistemológica enquanto parte do conhecimento educacional formal. Quando se consideram as distintas ingerências históricas e gnosiológicas dessa subárea, nota-se que estiveram atreladas a diferentes ideais. Por um lado, isso ocorreu sob o ideário do higienismo, por outro, resultou da influência dos modelos militares e suas pretensões ideológicas, ou mesmo, pela subserviência aos modelos ginásticos europeus. Soma-se a esse quadro histórico-epistêmico o movimento de esportivização inscrito no interior dessa subárea do conhecimento, cuja adesão foi (e ainda permanece de algum modo) irrestrita e amplamente difundida no país (DAÓLIO 1997; CARNEIRO 2012; DARIDO 1999; 2005; 2011; BRACHT 1999; CARNEIRO; ASSIS; BRONZATO, 2016).

Tais injunções contextuais e ideológicas (tanto no plano teleológico quanto axiológico) originaram (e ainda conservam) dubiedades em relação ao papel formativo que a disciplina de Educação Física deveria ocupar na esfera escolar. As diversas finalidades imputadas a ela (historicamente) urdiram uma identidade (disciplinar) ambígua e até certo ponto perniciosa, porque a desagregava dos objetivos inclusivos e emancipatórios, tão caros à instituição educativa (FREIRE, 2001).

Em razão dessa conjuntura questionável, a partir do final da década de 1970 e meados dos anos de 1980, iniciou-se um movimento “renovador”, o qual colocou em perspectiva os caminhos (pedagógicos) da Educação Física no âmbito escolar. Como resultado desse “debate intelectual” – ou crise epistemológica conforme anotam Carneiro, Assis e Bronzato (2016) – despontaram diretrizes epistemológicas, cujos constructos teóricos inauguraram novos ideais pedagógicos, os quais contribuíram para o desenvolvimento da Educação Física (CARNEIRO, 2012; DAOLIO, 1997).

Consectário, insurgem algumas proposições (ou abordagens, de acordo com Darido (1999)) de ensino as quais preconizam – ao abrigo de diferentes matrizes teóricas – qual haveria de ser a identidade (epistêmica) dessa subárea no campo científico e pedagógico, dentre elas, destacaram-se: a Psicomotricidade; Desenvolvimentista; Construtivista; Crítico-Superadora; Crítico-Emancipatória; Sistêmica; Cultural e a Saúde Renovada. Com efeito, algumas delas aportaram (no decurso da história) teoricamente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 1999).

Como ressalva, nota-se que essas perspectivas pedagógicas apresentam idiossincrasias, próprias de sua constituição sócio-histórica e epistemológica. Há uma expressiva ameaça (hermenêutica) em concebê-las sem a devida distinção gnosiológica que as compreendem. Tal aspecto, inclusive, exigiria uma apreciação melhor elaborada e detalhada, no entanto, o delineamento e os limites sobre os quais este ensaio (teórico-científico) foi arquitetado não permitem essa incursão.

Apesar disso, em linhas gerais, essas formulações teóricas conclamam pela sonhada transformação didático/pedagógica da Educação Física, tanto na condição de subárea do conhecimento científico, quanto para a sua consolidação enquanto componente curricular escolar (CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2016; DARIDO, 2005; CARNEIRO, 2012).

Para além dessa pretensão “cônsona” (por modificações de ordem didática e gnosiológica), encontra-se outro elemento “conciliatório” presente nessas diferentes tendências – evidentemente que não em todas, mas, notadamente em algumas, considerando as devidas proporções, matizes e particularidade epistemológica –, a saber: o conceito de cultura (DAOLIO, 2004; NEIRA, 2011).

Na visão do aludido autor “[...] a educação física, a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica” (DAOLIO, 2004, p. 12). Ele compreende a Educação Física “como uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada uma área dedicada a atuar sobre a cultura corporal de movimento” (DAOLIO, 2004, p. 12).

Seguindo essa esteira de reflexão – conquanto sob outra lente epistêmica, guardando em comum a perspectiva da linguagem corporal –, Betti (2013, p. 64) interpreta a Educação Física no espaço escolar, sendo responsável por:

[...] propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressões, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas (BETTI, 2013, p. 64).

Portanto, competiria a esse componente curricular a atribuição pedagógica de mobilizar o tecido das diferentes expressões da cultura corporal de movimento, por efeito ensinar os saberes historicamente vinculados a essa linguagem inscrita nas práticas corporais. Concomitantemente,

ter-se-ia a função de fomentar as atividades (intelectivas) de modo que os aprendizes se apropriem, construam, transformem, ressignifiquem e grassem os saberes (corporais) e legados às gerações subseqüentes, numa espécie de viagem experiencial conferida pela apropriação do conhecimento (CHARLOT, 2008).

Aparentemente, as imprecisões relativas à dimensão teleológica da subárea estariam dirimidas sob tal ponto de vista, isso implica dizer de qual identidade epistemológica da Educação Física não mais se confundiria, tampouco ficaria refém de interesses escusos ou ideários, os quais, no passado, outorgavam outras finalidades educacionais para ela, preterindo os saberes relativos à cultura corporal de movimento.

Entretanto, nem sempre certo consenso na definição corresponde, ou compreende a totalidade da essência. Mesmo porque a essência, a depender do ângulo (histórico ou gnosiológico) pelo qual se faz a exegese (os famosos riscos hermenêuticos), apresentará explicações diferentes. Incurrendo-se, inclusive, em olvidamentos, por vezes indevidos, no que diz respeito aos conhecimentos selecionados para serem ensinados no interior de uma dada disciplina. Tal e qual ocorrem conflitos por legitimidade, recursos e “território epistemológico” entre as disciplinas escolares, do mesmo modo sobrevêm tensões e disputas entre os conhecimentos que prevalecerão no plano de ensino de um componente curricular.

Trata-se de preferências as quais elegem alguns saberes em detrimento de outros, devido a um conjunto de variáveis as quais colaboram ou concorrem para essa incidência. São implicações tanto por questões de ordem formativa na esfera macroestrutural (perspectivas curriculares dos cursos de formação inicial; documentos curriculares oficiais; ausência de plano de desenvolvimento profissional docente, ingerências das novas tecnologias, dentre outros aspectos), quanto por questão de dimensão microestrutural (condições objetivas, recursos, espaços adequados etc.) somadas aos aspectos de ordem pessoal (afinidade epistemológica, segurança para ensinar, identificação com determinado saber, e outras disposições idiossincráticas).

Donde algumas investigações (RUFINO, 2012; PEREIRA, 2018; PEREIRA; CARNEIRO; SCAGLIA; REIS, 2021; CORREIA; FRANCHINI, 2009; BREDAS; GALATTI; SCAGLIA; PAES, 2011) indicam ser esse o caso dos conhecimentos relativos às Lutas/Artes Marciais no interior da escola. Em tese, o fato desse conteúdo específico da Educação Física integrar uma das expressões da linguagem corporal historicamente construída per se, já validaria sua presença no ambiente educativo, no entanto, os referidos estudos assinalam para outra realidade, voltaremos a ela. Como objeto epistemológico – isto é, constituinte da cultura corporal

de movimento –, a referida prática corporal (de combate) está presente (em alguma medida, conforme veremos mais à frente) em alguns documentos curriculares, os quais avalizam a Educação Física enquanto componente curricular, contribuindo, assim, para a sua inserção na área das linguagens.

À vista disso, seu ensino, por suposto, estaria assegurado? Em que pese admitirmos avanços, as pesquisas supracitadas acompanham a tendência da literatura especializada, ao sinalizarem para a escassez da presença desse conteúdo nas aulas de Educação Física. Os resultados, em linhas gerais, revelam certa relutância de professores para ensinarem Lutas/Artes Marciais nas aulas de Educação Física. Resultado igualmente depreendido no estudo de Carreiro (2008, p. 34) ao constatar que, dentre “os elementos da cultura corporal de movimento os quais podem ser apresentados na Educação Física Escolar, as lutas são um dos que possivelmente encontram mais resistência”. Dilucida o autor citado que a resistência suceda das seguintes justificativas: “falta de espaço, falta de materiais, falta de roupa adequada, ausência do tema no processo de formação e, sobretudo, pela associação às questões da violência e agressividade” (CARREIRO, 2008, p. 34).

Afora os argumentos arrolados na investigação supramencionada, há outros dois aspectos anotados pelas investigações aludidas anteriormente, são eles: a ausência de vivências concernentes às Lutas/Artes Marciais – tanto na esfera pessoal quanto na acadêmica por parte dos professores (PEREIRA; CARNEIRO; SCAGLIA; REIS, 2021) –; e a escassez, ou certa invisibilidade dos saberes relativos às Lutas/Artes Marciais nos documentos curriculares estaduais (PEREIRA, 2018). Dada a amplitude dos dois pontos e os limites que circunscrevem o presente texto, deter-nos-emos apenas na questão da insuficiência e na tendência tecnicista dos conteúdos de Lutas/Artes Marciais nas propostas curriculares, cujos efeitos possivelmente obliterem e fragilizem a presença de seus saberes na escola.

Antes, no entanto, explanaremos sobre as denominações de lutas e de artes marciais, assim como sobre os nexos pelos quais propomos entremeá-las, na perspectiva de que a síntese conceitual possa facilitar a organização do trabalho pedagógico e, quem sabe, colmatar interpretações equivocadas, favorecendo, por sua vez, o ensino. Para tanto, um novo tópico será iniciado doravante.

SOBRE O EMPREGO DO BINÔMIO LUTAS/ARTES MARCIAIS

A palavra Luta pode incidir em diferentes conotações, a depender do contexto empregado, ou de sua apropriação. Luta-se pela vida, por objetivos pessoais, por território, com um oponente em alguma prática esportiva e assim por diante. O dicionário Luft (2017, p. 431), por exemplo, define o ato de lutar (do latim *luctari*) como “combater/pelejar, brigar/disputar, competir/trabalhar arduamente, esforçar-se, empenhar-se”. Enquanto o substantivo *luta* é definido como “ação de lutar/qualquer combate corpo a corpo/guerra, pelejar/antagonismo/esforço, empenho” (idem). Ou seja, o termo *luta* apresenta uma natureza polissêmica por possuir diferentes significados, contextos e objetivos (RUFINO, 2012).

A título de exemplificação, tomemos o sentido semântico atribuído à palavra (lê-se “luta”) no contexto do Hino Nacional Brasileiro, vejamos: “mas, se ergues da justiça a clava forte... verás que um filho teu não foge à luta... nem teme, quem te adora, a própria morte” (BRASIL, [s.d.]). Ao que parece, na tessitura em questão, a conotação teria relação com uma peleja em defesa da pátria, malgrado pudesse custar a vida.

Poderíamos mencionar muitos outros exemplos, no entanto, tais definições não refletem a pluralidade de significados os quais compõem o termo Lutas, em especial, no campo da Educação Física. Trata-se de uma discussão extensa relativa aos diferentes conceitos e às especificidades das chamadas Lutas, Artes Marciais, Modalidades Esportivas de Combate. Em outras palavras, há uma ausência de consenso nessa subárea sobre qual seria a melhor nomenclatura a empregar.

Desconfiamos, entretanto, que, muito provavelmente, não haja um termo com o qual se compreenda a natureza polissêmica dessa manifestação, do mesmo modo, seus matizes (e amplitudes contextuais. A esse respeito, Rufino (2012) destaca o fato de ser uma perspectiva reducionista a busca por conceitos e definições rigidamente construídas, ainda mais quando o objetivo corresponde a compreender fenômenos e realidades culturais distintas.

Apesar de reconhecermos a existência dessa pluralidade de acepções, por extensão às imprecisões dos vocábulos, o caminho heurístico de identificar elementos comuns em relação às lutas possa “lançar luz” ao mote, à semelhança da proposta de Gomes (2008) ao conceituá-la como:

Prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente (GOMES, 2008, p. 49).

A expansão do conceito de maneira a englobar as modalidades esportivas de combate e seus signos culturais contemporâneos, segundo Correia e Franchini (2009), poderia suscitar um avanço à compreensão dessa prática corporal (historicamente situada). Ponderam os autores,

[...] 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; FRANCHINI, 2009, p. 23).

Notemos, de acordo com o excerto textual, que o conceito de lutas se acopla às artes marciais, acrescentando-se alguns outros elementos do esporte moderno, indicando, por sua vez, um caminho auspicioso para perceber como práticas de combate foram se esportivizando historicamente. Nesse sentido, faz-se indispensável compreender melhor o que haveria de caracterizar as artes marciais para esses mesmos autores. Elucidam, então, da seguinte maneira:

[...] Arte Marcial faz referência a um conjunto de práticas corporais que são configuradas a partir de uma noção aqui denominada de “metáfora da guerra”, uma vez que essas práticas derivam de técnicas de guerra como denota o nome, isto é, marcial (de Marte, deus romano da guerra; Ares para os gregos) [...]. Assim, a partir de sistemas ou técnicas diversas de combate situadas em diferentes contextos sociais, essas elaborações culturais passam por um autêntico processo de ressignificação, em que a dimensão ética e estética ganham uma expressiva proeminência. Desta forma podemos identificar que a expressão “arte” nos sinaliza para uma demanda expressiva, inventiva, imaginária, lúdica e criativa, como elementos a serem inclusos no processo de construção de certas manifestações antropológicas ligadas ao universo das Artes Marciais. Já o termo marcial, relacionado ao campo mitológico faz alusões à dimensão conflituosa das relações humanas. Assim, temos a inclusão contínua de elementos que ultrapassam as demandas pragmáticas e utilitaristas das formas militares e bélicas de combates (CORREIA; FRANCHINI, 2009, p. 24).

Observa-se tanto na concepção de lutas quanto no entendimento de artes marciais elementos comuns e complementares, sejam no plano da evolução histórica, na conformação das práticas corporais, ou mesmo em relação à evolução dos seus saberes e artefatos. Em que pese os riscos (tradições, histórias e elementos contextuais) os quais existam ao aproximá-las, ainda assim, independentemente da ousadia epistemológica e de suas implicações, coaduná-las nos parece indicar um caminho promissor na direção de ampliar a presença de seus conhecimentos no espaço escolar, razão pela qual optamos pelo binômio: lutas/artes marciais.

Tendo isso sido exposto, principiaremos outra subseção, na qual fomentamos reflexões e um escrutínio (assistemático) dos conteúdos de lutas/artes marciais presentes nas propostas curriculares estaduais, de maneira a traçar tendências epistemológicas suscitadas pelos documentos, sem a pretensão de um rigor em termos de método, tampouco de perspectivas peremptórias.

AS LUTAS/ARTES MARCIAIS NO INTERIOR DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Sabe-se que os livros didáticos e as propostas curriculares oficiais (Base Nacional Curricular Comum, Currículo Básico Comum, Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outras) figuram na qualidade de esteio teórico para organização do trabalho docente, especialmente em uma subárea do conhecimento cuja organização científica é relativamente recente quando comparada a outras disciplinas acadêmicas.

Ante essa premissa, empreendeu-se uma perscrutação (assistemática) na qual o objetivo consistiu observar os currículos estaduais existentes, a fim de cotejar como os conhecimentos atinentes às lutas/artes marciais figuram, ou não, nesses ordenamentos oficiais. Na prática, verificando a presença, ou ausência, dos saberes relativos às lutas/artes marciais e as perspectivas epistemológicas contidas nos documentos, de modo a estabelecer conjecturas e elucubrações teórico/metodológicas para seu ensino na escola, à semelhança (*mutatis mutandis*) da propositura empreendida por Pereira (2018).

À vista disso, fez-se o exame de vinte (20) propostas curriculares estaduais, cotejando a presença (ou não) do conteúdo lutas/artes marciais nessas fontes documentais, observando os seguintes aspectos: conteúdo, teor conceitual aplicado aos termos e modo como eram compreendidos e empregados em cada uma das propostas curriculares.

A título de informação, os documentos são descritos no quadro a seguir.

Quadro 1 – As Propostas Curriculares e os respectivos estados

ESTADO	DOCUMENTO
Alagoas	Referencial Curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas, 2010.
Amazonas	Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2012.
Ceará	Coleção Escola Aprendiz Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2008.
Espírito Santo	Currículo Básico da Escola Estadual – Ensino Médio. Volume 1 – Área de Linguagens e Códigos, 2009.
Goiás	Ressignificação: Ensino Médio em Travessia, 2009.
Maranhão	Referenciais Curriculares do Ensino Médio: Estado do Maranhão, 2007.

ESTADO	DOCUMENTO
Mato Grosso	Orientações Curriculares, Área de Linguagem da Educação Básica, 2010.
Mato Grosso do Sul	Currículo Referencial para o Ensino Médio, Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2003.
Minas Gerais	Proposta Curricular Educação Física, Ensino Fundamental e Médio. Conteúdos Básicos Curriculares, 2008.
Paraná	Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Componente Curricular do Ensino (fundamental/médio): Educação Física, 2008.
Pernambuco	Texto subsídio para a prática pedagógica da Educação Física: contribuições para a elaboração da matriz curricular, 2008.
Piauí	Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí, 2005.
Rio de Janeiro	Proposta Curricular: um novo formato Educação Física, 2010.
Rio Grande do Sul	Lições do Rio Grande do Sul – Referencial Curricular Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, volume 2 – Arte e Educação Física, 2009.
Rondônia	Referencial Curricular do estado de Rondônia Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Componente Curricular: Educação Física do Ensino Médio / sem data.
Roraima	Referencial Curricular para o Estado de Roraima, 2006.
Santa Catarina	Proposta Curricular, 1998.
São Paulo	Proposta Curricular do estado de São Paulo: Educação Física, Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, 2008.
Sergipe	Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino, Sergipe, 2011.
Tocantins	Proposta Curricular Ensino Médio (PCEM) versão preliminar, 2009.

Fonte: Pereira (2018, p. 60).

Examinando os currículos oficiais, constatou-se que, nas propostas dos estados de Sergipe, Alagoas, Maranhão, Espírito Santo e Amazonas, as palavras “luta” e “lutas” aparecem no decurso do texto, todavia, nenhuma das alusões está relacionada especificamente ao conteúdo da Educação Física escolar. Trata-se de um emprego do termo “lutas” na conotação de “lutas sociais” e “luta por direitos”, o que ratifica a natureza polissêmica do termo consoante o aludido na seção anterior. Não existindo, contudo, nenhum liame com o conceito de lutas enquanto manifestação da cultura corporal de movimento.

Tal ausência sinaliza que os saberes relacionados às lutas/artes marciais são negligenciados na elaboração das propostas dos estados supracitados, por efeito não conferem subsídios teórico-metodológicos para o educador desenvolver o mote. Como resultado, tem-se (de algum modo) a depauperação da Educação Física na qualidade de componente curricular, haja vista ser atribuição pedagógica dele (lê-se componente curricular) mobilizar as diferentes expressões da cultura corporal de movimento, isso inclui tais saberes. Por extensão, oblitera a possibilidade de os educandos construir, transformarem, resignificarem e propagarem os conhecimentos historicamente construídos relativos a essa prática corporal, apropriando-se deles.

Em relação à proposta curricular de Santa Catarina, há apenas um parágrafo conceituando as lutas e relacionando-as à cultura corporal de movimento. De forma similar, as orientações curriculares do estado de Mato Grosso, as quais igualmente expõem a temática apenas em um pequeno trecho, restringindo-se à capoeira. Notam-se alguns avanços nesses dois documentos, na medida em que há uma tentativa de definir o conceito de lutas e contextualizá-lo na esfera social, à semelhança da argumentação assinada por RUFINO (2012). Contudo, corresponde a uma adjeção contextual tímida do conteúdo em ambos os currículos aludidos, a julgar por não fornecerem informações ou direcionamentos pedagógicos em relação à planificação dos saberes, à metodologia e modo com o qual se possa aferir a experiência de aprendizagem, (avaliar) essa manifestação corporal.

Quanto ao referencial curricular de Rondônia, o conteúdo lutas encontra-se retratado de modo muito sucinto, apenas nos quadros os quais representam o planejamento de ensino dividido por ciclos. No referido documento, essas manifestações corporais são integradas como parte dos eixos temáticos intitulados “Estética da Linguagem” e “Múltiplas Linguagens”, inscrevendo esse conteúdo (alinhado à subárea da Educação Física) na esfera das “Linguagens da Cultura Esportiva”. Ou seja, a prática de lutas estaria atrelada ou circunscrita ao ensino dos esportes, incorrendo, provavelmente, na pulverização de seus saberes ou escamoteada pelas práticas desportivas hegemônicas.

De acordo com Pereira (2018) e Pereira, Carneiro, Scaglia e Reis (2021), as lutas/artes marciais não deveriam se restringir às práticas esportivas, pois expressam manifestações da cultura corporal de movimento concernentes à ontologia humana, tendo suas particularidades alijadas quando circunscritas ao esporte. Acompanhando essa linha argumentativa, Rufino e Darido (2011) advertem para o fato de os esportes e as lutas/artes marciais conservarem origens contextuais distintas, por esse motivo, postulariam conotações e finalidades específicas. A título de ilustração, evoquemos a capoeira, dado a se referir a uma criação dinâmica humana, podendo traduzir: “música, poesia, festa, brincadeira, diversão e, acima de tudo, uma forma de luta, manifestação e expressão do povo, do oprimido e do homem em geral em busca de sobrevivência, liberdade e dignidade” (AREIAS, 1984, p. 8). Doutra parte, não se torna verossímil que algumas modalidades de luta sofreram o processo de esportivização na medida em que se transformaram em esportes olímpicos, em especial, o judô, o boxe, a luta olímpica e a esgrima.

De acordo com Rufino e Darido (2011), as lutas/artes marciais podem ser incorporadas ao espectro dos esportes, contanto que não sejam “diluídas”, ou sucumbidas no interior

das múltiplas manifestações esportivas existentes, sob pena de serem versadas ou desenvolvidas de modo superficial, dada a força, tradição e presença de determinados esportes (futebol, vôlei, basquete e handebol) nas aulas de Educação Física.

No que concerne aos documentos oficiais dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Roraima e Mato Grosso do Sul, o conteúdo das lutas se encontra planejado, ou melhor, organizado e distribuído ao longo de quase todas as etapas da educação básica (exceto na educação infantil). Convém destacar que as unidades didáticas e as progressões pedagógicas dos elementos referentes às práticas corporais de lutas estão bem estruturadas, se bem que os documentos não oferecem subsídios metodológicos básicos (como ensinar ou organizar um ambiente de ensino) para o trabalho pedagógico contextualizado do professor, algo substancial segundo o estudo de SOARES, REIS, CARNEIRO (2022).

No avançar das apreciações, cotejamos os documentos produzidos em Pernambuco, Teresina, Goiás, Roraima, Tocantins, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, constatando uma organização didática (planejamento) dos saberes concernentes às lutas, distribuídos bimestralmente ao longo de todo o ensino fundamental e médio. No entanto, os conhecimentos específicos são tratados metodologicamente de forma pouco elaborada, ou mesmo restringindo-se a modalidades específicas como o judô e a capoeira. Até nas propostas curriculares mais sofisticadas e robustas (no plano epistemológico), têm-se fragilidades em relação à progressão pedagógica e à maneira de viabilizar seus saberes. Além disso, algumas delas incorrem no reducionismo da ênfase técnica do aprendizado, o qual acaba por tolher e alijar, de certa maneira, a potência criadora dessa linguagem corporal. Faz-se imperativo, nesse sentido, fomentar possibilidades metodológicas em que a apropriação do conhecimento (das lutas/artes marciais) produziria sentido e envolvimento, à semelhança da ambiência de jogo e a ideia rizomática alegadas por Pereira (2018) e Pereira, Carneiro, Scaglia e Reis (2021), ou a lógica dos princípios condicionantes e a atmosfera de jogo preconizadas por Gomes (2008), sobrepujando, com isso, a concepção de ensino tradicionais segundo a qual os aprendizes apenas repetem técnicas, reproduzindo o que o professor/treinador solicita (BREDA, GALATTI, SCAGLIA, PAES, 2010).

Em última análise, notou-se, em alguns documentos curriculares, a completa ausência das lutas/artes marciais; em outros, uma presença pequena ou quase imperceptível, e, mesmo nas propostas mais sofisticadas, há lacunas no tocante à organização e sistematização para o ensino do mote. Convenhamos, ele não estaria afiançado pelo simples fato de constar de forma

sofisticada e bem planejada nas propostas oficiais, mas, admitamos que, se assim o fosse, muito provavelmente, poder-se-iam atenuar alguns equívocos pedagógicos e negligências formativas históricas em relação a essa linguagem corporal historicamente situada. Na continuidade, exporemos algumas considerações, alvitando o fechamento do ensaio teórico/científico empreendido.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao longo das seções anteriores, procurou-se lucubrar a respeito do preterimento dos saberes concernentes às lutas/artes marciais no espaço escolar, alegando, num primeiro momento, decorrer de fatores sócio-históricos no interior do campo disciplinar, sendo um cenário conhecido há tempos pela Educação Física, haja vista sua composição histórica e a busca por legitimidade no campo educacional. Não bastassem os conflitos para assegurar sua identidade epistemológica no âmbito escolar, sobrevêm tensões e disputas entre os conhecimentos os quais prevalecerão no plano de ensino do componente curricular. Trata-se de preferências pelas quais se elegem alguns saberes em detrimento de outros, devido a um conjunto de variáveis – na esfera macroestrutural (perspectivas curriculares dos cursos de formação inicial; documentos curriculares oficiais; ausência de plano de desenvolvimento profissional docente, ingerências das novas tecnologias, dentre outros aspectos); no plano microestrutural (condições objetivas, recursos, espaços adequados etc.); e de ordem pessoal (afinidade epistemológica, segurança para ensinar, identificação com determinado saber, e outras disposições idiossincráticas) –, que cooperam ou refutam esse acontecimento.

Já a segunda seção foi dedicada à questão polissêmica relativa às lutas e às artes marciais, na prática, encontrando nexos pelos quais propomos coaduná-las, na perspectiva de que a síntese conceitual poderia facilitar a organização do trabalho pedagógico e, quiçá, colmatar exegeses equivocadas, viabilizando, por sua vez, o ensino. Em que pese os riscos (tradições, histórias e elementos contextuais) em aproximá-las, ainda assim, independentemente da ousadia epistemológica e de suas implicações, entremeá-las nos parece indicar um caminho alvissareiro na direção de ampliar a presença de seus conhecimentos no espaço escolar, razão pela qual assinalamos o binômio: lutas/artes marciais.

E, na terceira, fez-se a exposição de um exercício analítico de perscrutação em (20) documentos curriculares, a fim de verificar como os saberes referentes às lutas/artes marciais figuram (ou não) nessas propostas oficiais. Em linhas gerais, foram constatadas ausências, (in)consistências e lacunas no tocante à organização e sistematização para o ensino do mote,

conquanto muitas delas (leia-se propostas oficiais) estejam ao abrigo da produção científica mais recente em relação ao campo da Educação Física escolar, ainda assim se apresentam de maneira incipiente para integrar efetivamente as práticas de lutas/artes marciais ao currículo da educação básica, em especial, no que diz respeito aos subsídios metodológicos e às práticas avaliativas.

Por outro lado, os dados indicam a imprescindibilidade de aportes teórico-metodológicos, os quais subsidiem educadores na direção de mobilizar, potencializar, e fomentar a apropriação crítica das lutas/artes marciais (ou das linguagens corporais referentes a esses saberes) pelos aprendentes, sobrepujando a reprodução (desprovida de sentido) dos aspectos técnicos desses saberes, sem desconsiderar, evidentemente, essa dimensão (procedimental) do conhecimento. Trata-se de um território histórico, epistemológico e (potencialmente) formativo tão vasto, que reduzi-lo seria demasiadamente empobrecedor, muito provavelmente por isso Rubem Alves declarou que “[...] é da beleza da poesia que nascem os guerreiros. Lutam melhor aqueles em cujos corpos moram os sonhos. Para se lutar não basta ter corpo e saber competentes: é preciso ter alma” (apud MARCELLINO, 1989, p. 11).

REFERÊNCIAS

- AREIAS, A. **O que é Capoeira**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1984.
- BAUER, M., GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.
- BETTI, M. **Educação Física Escolar: Ensino e pesquisa-ação**. – 2.ed. – Ijuí: Editora Unijui. 2013.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. 1999; ano XIX (48): 69-88.
- BRASIL. **Hino Nacional**. Câmara de Deputados. Brasília, s/d. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/videos/video-hino-libras>. Acesso em 29 de abril. 2017.
- BREDA, M., GALATTI, L., SCAGLIA, A. J., PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.
- CHARLOT, B. O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO. **Revista da FAEDEB – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CARNEIRO, K. T. **O jogo na educação física escolar: as concepções atuais dos professores**. São Paulo: Phorte, 2012.
- CARNEIRO, K. T.; ASSIS, E. R.; BRONZATTO, M. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016.
- CARREIRO, E. Lutas. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**. Rio Claro – SP: Revista de Educação Física, 2009.

- DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. 1997. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1997.
- DAOLIO, J. **Educação Física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola questões e reflexões**. Araras, SP Topázio, 1999.
- DARIDO, S. C. **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.
- _____. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GOODSON, I. **School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history**. London: Croom Helm, 1983.
- _____. School subjects: patterns of change. In: GOODSON, I.; MARSH, C. J. **Studying school subjects: a guide**. London: Falmer Press, 1996a, p. 131-147.
- _____. School subjects: patterns of stability. In: GOODSON, I.; MARSH, C. J. **Studying school subjects: a guide**. London: Falmer Press, 1996b. p. 148-167.
- GOMES, M. S. P. **Procedimentos Pedagógicos para o ensino de lutas: contextos e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- LOPES, A. C. DISCURSOS CURRICULARES NA DISCIPLINA ESCOLAR QUÍMICA. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.
- LUFT, C. P. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Corad, 2017.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas-SP: Papyrus, 1989.
- NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 25, p. 23-27, nov. 2011. Suplemento n. 6.
- PEREIRA, Á. S. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.
- PEREIRA, Á. S., CARNEIRO, K. T., SCAGLIA, A. J., REIS, F. P. G.. **PEDAGOGIAS DAS LUTAS: do ambiente de jogo à sistematização do ensino**. Curitiba/PR: Editora Brazil Publishing, 2021.
- RUFINO, L. G. B. **A Pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades**. São Paulo: Paco Editorial, 2012.
- RUFINO, L. G. B., DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**. Goiás, 2011.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo de lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**. Campinas-SP, 2013.
- SEVERINO, R. E. **O espírito das artes marciais**. Rio de Janeiro: Icone, 1988.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOARES, G. A.; REIS, F. P. G. dos; CARNEIRO, K. T. O ensino de lutas/artes marciais em configuração remota: notas de uma trajetória didático-metodológica na formação docente em Educação Física. **Educación Física y Ciencia, [S. l.]**, v. 24, n. 1, p. e212, 2022.