



Universidade de Brasília

LIZANDRO MELLO

**LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
VIOLÊNCIAS E AUTODEFESA**

BRASÍLIA – DF

2023

LIZANDRO MELLO

**LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
VIOLÊNCIAS E AUTODEFESA**

Monografia apresentada como Trabalho de
Conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Juan Carlos Pérez Morales

BRASÍLIA – DF

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

LIZANDRO MELLO

**LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
VIOLÊNCIAS E AUTODEFESA**

**FIGHTINGS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION:
VIOLENCES AND SELF-PROTECTION**

Monografia apresentada como Trabalho de
Conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física da Universidade de Brasília.

APROVADA em _____ de dezembro de 2023.

Dr. Mayrhon José Abrantes Farias - UnB
Me. Maycon Ornelas Almeida – UnB

Prof. Dr. Juan Carlos Pérez Morales
(Orientador)

BRASÍLIA - DF
2023

Ao meu filho, Heitor.

À minha esposa, Karine.

À minha mãe, Maria.

A meus irmãos, Liziane e Luciano.

E a todas e todos que, assim como eles, lutaram e lutam para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, **prof. Juan Carlos**, pelo apoio, pelo empenho, e pelo crescimento intelectual que me proporcionou no Curso e na escrita desta monografia. Celebraremos de acordo, assim que for possível!

À minha Supervisora do Estágio no Ensino Fundamental, **profª. Fabiane Heldt**, por ter proporcionado espaço e impulso à ideia que agora apresento. Na pessoa dela e das **profªs Gislaíne Lima e Márcia Gomes**, agradeço à EMEF Nossa Senhora de Fátima, por abrir as portas para minha atividade de estágio e por todo carinho e dedicação no período em que o Heitor lá estudou. Ao **prof. Luciano Corsino**, Supervisor dos Estágios no Ensino Médio, por toda a parceria neste ano (e nos próximos), pela confiança, pelos nossos debates e as ideias que dali saíram, por todo crescimento na prática docente que adquiri sob sua batuta.

À **profª Francine Freitas**, da EMEI Soneca, por ter acolhido esse cara muito estranho que veio bater à porta da escola pedindo Estágio para iniciar no dia seguinte, pelo diálogo pedagógico e franco. Agradeço a toda **equipe de professoras, cuidadoras e administrativa da EMEI Soneca**, pelo aprendizado e pelo acolhimento.

Agradeço a **todas/os estudantes das turmas com quem estagiei**, pelo acolhimento, carinho e ensinamentos que me passaram. Sobretudo às **crianças do Maternal e Pré** da EMEI Soneca, que receberam o “pô” (“prô”) e me ensinaram tanto, na verdade me ensinaram tudo sobre como ser professor de Educação Física dessa gente tão pequena e ao mesmo tempo de potencial enorme para serem o mundo que todos queremos. Sinto muita saudade de todas/os!

A **todas/os professores e tutores do Curso**, especialmente pelo apoio que precisei ter nos últimos semestres, entre revezes diversos da minha vida pessoal; a **todas/os colegas do Curso**, por tanto aprendizado dialógico, em especial a **Aline Santiago** e o **Edgar Zanotto**; e a toda **equipe do Polo Universitário Santo Antônio**, especialmente nossa tutora presencial **Cris Niemeyer**, que nunca deixou a nossa bola cair. Por fim, mas não por último, agradeço a meus colegas de trabalho **Andréa, Carine, Daiana e Tomás (GURU!)**, por tanta parceria nesses anos e por me ajudarem a chegar até esse momento.

RESUMO

O presente trabalho pretendeu evidenciar a relação entre violências e autodefesa enquanto determinantes dos conteúdos de Lutas na Educação Física Escolar. O objetivo foi de iniciar a discussão sobre a pedagogia do ensino-aprendizagem de lutas para que haja uma formação emancipadora para a transformação social como horizonte da atuação escolar, ao invés da formação do *lutador*, do *artista marcial*. Para isso, lançou-se mão de ferramentas da revisão narrativa e da revisão de escopo para trabalhar literatura atinente ao tema do ensino de Lutas na escola; a partir disso, utilizou-se a Análise Crítica do Discurso (ACD) combinada ao pensamento decolonial para propor os tópicos e parâmetros que compõem, ao fim, uma proposta de ação político-pedagógica. Os tópicos segmentam o texto em: uma aproximação conceito-contextualizada das Lutas; a análise das violências como componentes sociais; a reivindicação da autodefesa como uma ética e uma práxis na Educação; e a utopia do político-pedagógico para rumos metodológicos e práticos. Concluiu-se que, para a sociedade que temos, é necessário que a Educação Física Escolar, através de seus agentes (docentes, discentes, gestores e comunidade), entenda-se como campo e espaço para que a autodefesa, tendo como meio e instrumento as Lutas, seja ferramenta para que o sujeito-ético (estudante) legitime-se e aproprie-se como ator social para opor-se às violências e assim fazê-las recuarem.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Lutas. Violências. Autodefesa.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

EFE – Educação Física Escolar

EM – Ensino Médio

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SFEF – Séries Finais do Ensino Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
METODOLOGIA.....	10
1 LUTAS: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITO-CONTEXTUAL.....	13
2 VIOLÊNCIA(S): ARGUMENTO RESTRITIVO, APROXIMAÇÃO CONCEITO-CONTEXTUAL.....	16
2.1 O argumento restritivo: Lutas são violência na escola.....	16
2.2 Violência(s): uma aproximação contexto-conceitual.....	20
2.3 Brasil de Violências.....	23
3 AUTODEFESA: UMA ÉTICA E UMA PRÁXIS.....	27
4 ESCOLA: TEMPO, ESPAÇO E FERRAMENTAS PARA OS SABERES DA AUTODEFESA.....	34
4.1 Das percepções da literatura à construção dos saberes.....	34
4.2 Lúdico, cultural e técnico: saberes e modais.....	42
4.3 Diretrizes para rumos teóricos a partir da prática docente.....	44
4.4 Ações e propostas político-pedagógicas.....	47
4.5 Por um método aberto.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa possibilitar parâmetros iniciais de uma proposta pedagógica em Educação Física Escolar (EFE) para as *Lutas* como conteúdo, dedicada a adolescentes (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio); estes parâmetros partem do debate sobre **violência(s) e autodefesa** através da crítica aos modelos existentes e possibilidades situadas no contexto da escola transformadora e emancipadora.

A literatura reconhece *violência* como algo inerente à sociedade (LOPES; KERR, 2015). Entretanto, falta conceituar violência(s) com respaldo sócio-político, contextualizada(s) em opressões sistêmicas. O efeito é a percepção enviesada (*bias*) e delimitada de que *violência* associa-se intrinsecamente às práticas de luta, fazendo com que esse tabu, essa palavra-chave origine óbice concreto para tais práticas e sua corporalidade¹ nas escolas (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007; MATOS et al. 2015; ASSIS, 2019; FURTADO; MONTEIRO; VAZ, 2019; LOPES; KERR, 2015, p. 264).

Em suma, a literatura pesquisada e aqui apresentada: : a) não oferta debate (ou o faz sem consistência) sobre o conceito situado e transdisciplinar de *violências* para a Educação Física Escolar (EFE), levando em conta o meio socio-político-cultural circundante (ou seja, adere violência ao *ato violento corporal*, que pode muito bem estar presente em outras práticas escolares, dentro ou fora da educação física); b) não monta, em simetria, um debate equivalente sobre o que seria *autodefesa* nos contextos mencionados (sequer cita o fato de que há estudantes e/ou familiares submetidos a violências sistêmicas e portanto necessitados de saberem defender-se e uns aos outros); c) não correlaciona os dois conceitos (violências e autodefesa) e o contexto escolar, mantendo a tese unívoca da *violência* como *tabu* e portanto vedando a estudantes (torna a dizer, necessitados d') a possibilidade de experimentar e aperfeiçoar capacidades para a *autodefesa*, apagando esta como possibilidade pedagógica.

¹ Corporalidade aqui é “[...] entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. [...]A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.” (OLIVEIRA apud KIRSTEN et al., 2022, p. 12, 14-16).

METODOLOGIA

Para que ferramentas pedagógicas sejam possíveis a partir daqui, pretendo propor **diretrizes mediante parâmetros**; não há pretensão de método completo (programa de ensino-aprendizagem das lutas na educação física escolar), pela limitação dada pela extensão deste TCC. A proposta vai partir deste **problema de pesquisa**: a crítica aos modelos de violência(s) e a legitimidade da autodefesa propiciam quais abordagens para trabalhar as Lutas na Educação Física Escolar? Lógico que há recortes necessários para a extensão deste trabalho, notadamente de fontes e de escopo da EFE (Séries Finais do Ensino Fundamental – SFEF, Ensino Médio - EM), mas como ponto de partida há um foco, um interesse pedagógico emancipatório de sujeitos potencialmente vítimas e transformador de uma realidade social histórica do Brasil violento; um interesse educacional de proposta de organização para uma prática que promova autonomia (FURTADO; MONTEIRO; VAZ, 2019).

Para a crítica pretendida, devo trazer as práticas pedagógicas ao trabalho mediante **exploração de literatura** relacionada à EFE (em recorte de prospecção). A bibliografia analisada não tem pretensão de abranger toda a produção acadêmica, dado o período curto de elaboração deste trabalho. No entanto, é possível detectar tendências para o trato do tema.

A proposta de revisão de literatura neste trabalho busca sintetizar conhecimentos e a partir das lacunas observadas traçar parâmetros e indicar possíveis propostas. Um modelo híbrido das ferramentas metodológicas de *revisão narrativa* e de *revisão de escopo* (SOUZA et al., 2022) acabou surgindo e sendo o empregado: mediante uma estratégia simples de busca que não esgotou as fontes e cujo processo de seleção e interpretação está sujeito à subjetividade do autor, mapeou-se conceitos e discursos que apoiam o problema de pesquisa, examinando-os dentro de limites conceituais e buscando sumarizar dados e identificar lacunas de pesquisas e possibilidades de propostas a partir disso.

A partir da definição da questão da pesquisa, a etapa de revisão de literatura prosseguiu conforme Souza et al. (2022) para as seleções de base de dados e seleção dos estudos. Utilizei os seguintes parâmetros: busca nas bases de dados da plataforma Periódicos da CAPES e da ferramenta Google Acadêmico (scholar.google.com); usando o vocabulário controlado com os termos “Educação Física”, “Violência”, “Autodefesa”, “Lutas”, “Artes Marciais” (entre aspas, para obtenção do termo exato); período a partir de 2000. Desta peneira

inicial, foram excluídas, por não contemplarem integridade relacionada ao objeto da pesquisa, as obras que, a partir do exame de seus resumos, não contivessem discussão sobre Educação Física Escolar (ou seja, que discutissem apenas voltadas à formação universitária). A essa literatura, juntou-se obras bibliográficas de referência no campo do ensino de Lutas na Educação Física Escolar.

Feito o levantamento da bibliografia de interesse, os textos integrais vão sendo manejados simultaneamente, usando **Análise Crítica do Discurso (ACD)**. Essa abordagem (FAIRCLOUGH, 2001) transdisciplinar advoga que arranjos particulares em aspectos do processo social devam dar origem a ferramentas que desloquem as fronteiras entre métodos e teorias diferentes. Método é um tipo de *habilidade transferível* (WODAK; MEYER., 2011), meios de operacionalizar em outra pessoa um saber em determinado campo.

[...] a ACD não pode ser considerada um método único, e sim uma agenda que tem consistência em vários planos, pois faz ancoragem em: (a) a tradição da análise textual e linguística; (b) a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais ; e (c) a tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem e entendem ativamente com base em procedimentos de senso comum partilhados. (POZZOLI et al., 2013, p. 290)

Discurso é a comunicação que configure as representações diversas e *inerentemente posicionadas* da vida social, porquanto atores sociais diferentemente posicionados ‘vêm’ e representam a vida social em modos diferentes, discursos diferentes (WODAK; MEYER, 2011). Nos textos aqui analisados, faremos uso dos discursos sobre a violência, discursos sobre a autodefesa, discursos sobre as lutas, sobre a EFE, etc. sob as óticas dos atores sociais relacionados (ou seja, da escola e da academia).

A ACD tem a **crítica como essência**; prescreve a atitude de **focar em problemas sociais** e especialmente no **papel do discurso na produção e reprodução da dominação ou abuso de poder**, e o faz da perspectiva mais consistente com a dos grupos dominados, a da ‘solidariedade com os oprimidos’. Crítica que mereça tal nome é aquela feita em atitude de *oposição e dissenso contra aqueles que abusam do texto e da fala com o fim de estabelecer, confirmar ou legitimar seu abuso do poder*. (WODAK; MEYER, 2011).

Em tempos de *ideológicos são os outros*, a ACD explicita e defende sua própria posição sócio-política; é tendenciosa e se orgulha disso (WODAK; MEYER., 2011). Sendo saber crítico, ao invés de focar em problemas puramente acadêmicos **parte-se de problemas**

sociais preeminentes, assumindo a perspectiva daqueles que sofrem, e analisa criticamente aqueles no poder, responsáveis e possuidores dos meios e oportunidade de resolver tais problemas (WODAK; MEYER, 2011). Essa tomada de posição possibilita, sob o foco dos problemas enfrentados pelos *perdedores*, buscar a emancipação destas pessoas como *meta*.

E essa **meta emancipatória** não reside no próprio objeto de análise (no próprio discurso isolado como estudo), deve **ser formulada de maneira apropriada a considerar seu transbordo na vida social**. Essa formulação é o *problema posto* e a ACD trabalha aplicada a ele (*problem-based*) como estratégia de pensamento (WODAK; MEYER, 2011). Os problemas sociais são largamente constituídos no discurso; são inextricavelmente ligados ao texto – ações são acompanhadas de linguagem e, inversamente, o que dizemos é acompanhado pela ação. (WODAK; MEYER, 2011).

Com o manejo da literatura mediante a ACD e o pensamento decolonial, pontos de uma proposta podem surgir. Proposta político-pedagógica, de pensar contextualmente frente ao sociológico, histórico, político, cultural, os processos e relações da escola e o saber-fazer docente. Os **objetivos da proposta** dizem respeito ao que é abordado nos capítulos a seguir, de forma concreta: entender o que são as Lutas e situa-las na Educação Física Escolar; entender o que são as violências no contexto brasileiro (político, cultural, sociológico, histórico, filosófico) e sua correlação com a Educação Física Escolar; propor a autodefesa como ética e práxis, inseridas nas Lutas enquanto conteúdo da Educação Física Escolar; e por fim discutir os diversos aspectos que, no tempo e espaço escolar, impulsionam o debate e, através de um método ainda em aberto, incentivam a busca de propostas político-pedagógicas aguçadas e situadas para a transformação social usando Lutas e Autodefesa como práxis.

1 LUTAS: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITO-CONTEXTUAL

A prática pedagógica determina haver debate sobre **o que são, afinal, Lutas**; qual sua diferenciação para a violência, a briga, o esporte de combate, a arte marcial, a manifestação cultural. O objetivo é dotar a EFE e os estudantes de meios conceituais, procedimentais e atitudinais; isso vinha ocorrendo apenas sob a ótica da formação docente (NICÁCIO et al., 2020, *passim*). Tal debate – no exercício da/ sob a crítica – sugere características conceituais e contextualizadas para alguma organização posterior de conteúdos e métodos. A diversidade de ideias associadas às lutas

[...] requer uma análise crítica dos objetivos que vão permear a inserção do conteúdo nas aulas, como o reconhecimento do espectro de relações que a sociedade em geral e a comunidade escolar estabelecem com o mesmo em conjunto com as diretrizes educacionais. (LOPES; KERR, 2015, p. 266)

O contexto histórico-sócio-cultural humano contém o ato de lutar (FERREIRA, 2006), seja como cultura, seja como corporalidade, seja como ato político (agressivo ou defensivo). Não há, portanto, uma gênese isolada no tempo; “[...] não se trata de uma construção isolada em dado momento histórico, mas sim de construções socioculturais modificadas ao longo dos tempos.” (LOPES; KERR, 2015, p. 265).

Inicialmente, a/o docente deve possuir a consciência do que seja a **tradição inventada**, usada por vezes nas artes marciais (mediante o processo identidade-alteridade) como justificativa para a disciplina dos praticantes e para a comercialização da prática. *Tradição inventada* é um conjunto de práticas, com regras abertamente aceitas, de natureza ritual-simbólica, que busca por processos de formalização e repetição inculcar valores e normas de comportamento, implicando uma continuidade em relação ao passado (o qual não precisa ser histórico e nem remoto); não se confunde com o costume (HOBSBAWM e RANGER, 1997, p. 09-13). Considero que a adesão às tradições inventadas que costumeiramente organizam aspectos filosóficos de modalidades das artes marciais (militarismo, competição, rejeição de outras tradições, etc) envia a/o docente, no sentido de afasta-lo de uma proposta pedagógica para as Lutas que seja voltada à emancipação, autonomia, cidadania e outros valores e propostas da educação libertadora.

A literatura pesquisada traz inicialmente uma tentativa de definição comparativa-exclusiva (**luta-arte marcial-esporte de combate**):

[...] lutas como um conjunto de técnicas que são utilizadas em situações específicas de ataque e defesa [...] as artes marciais, além de possuírem em sua estrutura o ensino de técnicas de ataque e defesa, carregam uma noção de que são práticas vinculadas a determinados valores morais, os quais produzem uma conduta específica, um estilo de vida dentro e fora dos tatames [...] toda arte marcial contém uma luta, mas nem toda luta se configura em uma arte marcial.[...] esportes de combate são lutas formalizadas por regras rígidas, federações e confederações. [...] começo o estudo das lutas mostrando para os alunos e alunas a diferença entre esses três conceitos. (NICÁCIO et al., 2020, p. 111-112)

O problema dessa abordagem é que não introduz aspectos históricos, sociológicos, jurídicos, políticos e culturais. Técnicas de ataque e defesa podem ser agressões simplesmente; os valores morais de uma arte marcial podem ser inseridos num *ethos* ultranacionalista, para ficar em dois exemplos de debate. Isso traz mais problemas do que direções; consideremos que a finalidade aqui é livrar a EFE de tais problemas e dotá-la de **potencialidade emancipadora**, ou seja, **é necessário aplicar às Lutas o pensamento transdisciplinar e contextual** (de novo, social, histórico, político, jurídico...) **que possibilita que lutas não sejam ferramentas acrílicas de disciplina impositiva**.

Um conceito para Lutas que começa a tocar na corporalidade (proposta contextualmente) é o seguinte:

[LUTA é uma] 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 o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente [...]

Os **princípios condicionais** são as **características comuns** presentes nas Lutas capazes de defini-las como tal [...]: **Oponente/alvo** – personificado no adversário, que implica reconhecer o mesmo como alvo móvel e que pode executar ações ofensivas. **Contato proposital** – as pessoas se ‘tocam’ podendo para isso utilizar diferentes formas (socos, chutes, toques com implementos, etc.) a fim de chegar aos objetivos predefinidos no embate. **Fusão ataque/defesa** – assim como em outros jogos, existem nos combates momentos de ataque e defesa, com a possibilidade dessas ações serem simultâneas, sendo até difícil distinguir cada uma dessas ações. **Imprevisibilidade** – devido à relação de interdependência entre os lutadores e as possibilidades de ação que se colocam no combate, não é possível definir modelos sequenciais previsíveis, ou seja, haverá diversas situações diferenciadas às quais os lutadores devem se adaptar para resolver os problemas encontrados. **Regras** – regulam as condutas necessárias, ou seja, definem o que é permitido ou não, quais técnicas e táticas podem ser usadas

pelos oponentes. [grifei] (GOMES, 2008, *apud* LOPES; KERR, 2015, p. 267-268).

Contudo, conforme a mesma autora (GOMES, 2008), em um dado contexto educacional cujo objetivo do ensino das Lutas seja proporcionar aos alunos a vivência e conhecimento do fenômeno e suas manifestações, fazer com que estes tenham de considerar tantos detalhes para classificar as Lutas tende a dificultar o processo pedagógico, já que as diferenças enfatizam as especificidades dos conteúdos. **Uma aproximação conceito-contextual admite a incerteza quanto à eficácia da comunicação docente.** “Será que no universo cultural dos nossos estudantes a operacionalização simbólica acontece da mesma forma como está apresentada pelos autores?” (NICÁCIO et al., 2020, p. 116). Daí a necessidade de partirmos da importância devida à “[...] cultura experiencial e os processos de significação construídos pelos estudantes”(idem, *ibidem*). Por isso devemos desconstruir os almanaques de modalidades e partir para uma *tradução* adequada de conceitos operacionalizados pedagogicamente; sair da terminologia, da aula *teórica* estanque e adotar significados vindos dos estudantes. Um soco direto pode ter vários nomes, mas importa que aquele soco seja entendido pela turma e esse entendimento sobreviva na prática deles.

Ao conceito-contextualizar Lutas desta maneira, proponho uma certa ruptura com os modelos presentes na literatura – logicamente observando que o presente trabalho é dirigido à adolescência, pois a capacidade crítica e o desenvolvimento psicossocial até a terceira infância são incompatíveis com o que é proposto, pela incipiência da maturidade político-cultural nesses estágios. Lutas, com maiúscula, são objeto de prática e estudo que deve estar situado, contextualizado, muito mais do que formatado ou regulamentado. E essa situação, demarcação de seu lugar e tempo de existência; essa contextualização para analisar (dialeticamente) quanto à política, história, sociedade e cultura, permitem que as Lutas comecem a tomar forma como proposta pedagógica potente e emancipadora, desligando-se de tabus e interdições (também situadas e contextualizadas).

2 VIOLÊNCIA(S): ARGUMENTO RESTRITIVO, APROXIMAÇÃO CONCEITO-CONTEXTUAL

A escola é parte da sociedade em que se insere, refletindo-a em suas condições e opções. A literatura pesquisada indica que a alegação de práticas violentas como efeito das atividades da Educação Física Escolar (EFE) voltadas às lutas serve como argumento para que a escola obstrua a prática destes conteúdos. No entanto, a discussão na escola - seja com ou sem os estudantes - sobre violência deve ser aprimorada, abandonar a linguagem de folhetim, e obter sustentação em saberes mais amplos (histórico, filosófico, sociológico, cultural, jurídico), que permitam superar esse viés com que se enxerga a EFE quando se propõe aprender e praticar Lutas. E uma vez que há o enfrentamento do problema por meio dessa aproximação conceito-contextual; quando se responde “Afinal: o que é violência para mim, enquanto professor/a de EFE?” (ASSIS, 2019, p. 146) e se transpõe os resultados para a sociedade que somos e temos, é possível buscar o contraponto das violências, medida necessária para qualquer pedagogia transformadora.

2.1 O argumento restritivo: Lutas são violência na escola

Trabalhar com Lutas e seus conteúdos na Educação Física Escolar inicia por superar barreiras de toda ordem. Além daquelas impostas a praticamente qualquer matéria escolar (administrativas, materiais, de tempo, formação docente, etc), enquanto tema ou prática as Lutas são alvo de **argumentos restritivos**, ‘**empecilhos**’ para serem integradas à EFE. Tal sorte de argumento, ainda, Tais argumentos perpassam posicionamentos e concepções *dos professores* (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007); não se trata de uma barreira extramuros (como por ex. educação sobre gênero e sexualidade, alvo predileto do obscurantismo) mas algo que por vezes surge também no corpo diretivo e docente da escola.

Podemos sintetizar o argumento restritivo por excelência a partir do seguinte trecho da literatura pesquisada:

Apesar da inclusão formal das lutas nos currículos oficiais de diversos estados e municípios, o ensino de lutas na escola ainda se encontra em um

campo de tensões que mais favorece sua exclusão que inclusão na EF Escolar. O entendimento, por parte dos alunos, de que as lutas são violentas, relacionadas ao gênero masculino e causadoras de danos físicos compromete a participação discente. Antes do início das aulas, foi perceptível um imaginário negativo dos alunos sem vivência em lutas: luta é algo violento, que causa traumas. (SO; BETTI, 2018, p. 566)

Se estamos questionando o que é o fenômeno da violência no pensamento docente, é porque pelo menos “[...] alguns profissionais [da EFE] possuem uma visão deturpada do que sejam as Lutas, relacionando-as com violência e com agressividade.” (FERREIRA, 2006, p. 44). Fora das escolas militares, mesmo a prática *disciplinar* de lutas na Educação Física escolar ainda é *tabu*; então, assumir que **(incentivo à) violência (gratuita) e Lutas são sinônimos** (SILVEIRA, 2014, *passim*) corresponde a uma resposta – errônea.

A violência é vista como algo intrínseco às práticas da luta, e que pode aflorar e/ou despertar ainda mais se o tema for tratado na escola, pois muitos **alunos já demonstram traços de comportamento violento** no cotidiano escolar. (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 100-101)

Desta resposta vem o argumento restritivo, recorrente dentre as/os docentes de que “[...] a preocupação com o fator *violência*, que julgam ser intrínseco às práticas de luta, o que incompatibiliza a possibilidade de abordagem deste conteúdo na escola.” [grifei] (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 93). A violência é intrínseca à sociedade, da qual faz parte a escola e faz parte, por sua vez, a EFE. Sendo a pobreza um fator intrínseco à sociedade, do qual faz parte a escola e fazem parte as/os estudantes, o que faremos, deixaremos de estudar os fenômenos históricos e políticos que produzem pobreza, por medo de mantermos as/os estudantes pobres? Ou damos ferramentas de compreensão e superação do problema, *enquanto* fator de estudo e ação da e na escola? Cabe ao docente *contextualizar* a violência e regular o comportamento dos estudantes *da mesma maneira que em outros momentos da vida escolar – ou estamos assumindo que na escola jamais há brigas e violência em outras práticas?* “A violência é uma característica presente na sociedade como um todo e a escola não fica imune a ela. Ademais, comportamentos mais ou menos agressivos também se fazem notar nas aulas de Educação Física [*fora das lutas*]” (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 100-101)

A literatura faz constatação empírica que há uma série de atitudes dentro e fora de jogos que são violentas / perigosas, vindas de fatores como carga emocional por superexposição midiática, comportamento adesivo ou imitativo de pais/colegas/professores

(DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007). “Os comportamentos agressivos reproduzidos na escola podem ser reflexos das ações que ocorrem nos cotidianos das pessoas, por exemplo, no trânsito, nas relações familiares, outras práticas esportivas, etc.” (LOPES; KERR, 2015, p. 264)

Associação direta à violência resulta de uma visão superficial sobre o tema das lutas na EFE (NICÁCIO et al., 2020). Uma associação Lutas-violência é válida, mas não com a *agressividade gratuita* no sentido de hostilidade, ânimo imotivado, belicosidade. Acontece que essa associação por vezes é fomentada pelo senso comum – da tradição inventada da qual falamos acima – de que artes marciais são meios eficazes de promover uma violência justa, o que difere do raciocínio de que **Lutas são conteúdo pedagógico capaz de promover uma capacidade de autodefesa.**

O discurso dos benefícios da prática das lutas [*na verdade das artes marciais*] talvez tenha surgido em função da sua vinculação com a violência. Talvez seja um discurso que busca uma valorização social das lutas [*na verdade das artes marciais*], justamente pela sua vinculação com a violência. Considero interessante que esses aspectos façam parte da reflexão e problematização das lutas. (ASSIS, 2019, p.156-157)

A reflexão devida inicia por diferenciar Lutas e artes marciais, conforme o capítulo anterior. Afinal, “Não são raras as aproximações de que o aumento de um certo tipo de violência urbana é decorrente da grande difusão das atividades de lutas entre os jovens.” (ALVES JUNIOR, 2006, p. 02). Então, analisemos criticamente o trecho a seguir:

A abordagem do esporte institucionalizado permite aos alunos aprofundarem seus conhecimentos sobre os esportes de combate lutas, tendo em vista que o acesso aos mesmos é superficial e carrega uma grande dose de preconceito, atribuindo-lhes o imaginário de esportes violentos. (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 96-97).

O imaginário de prática violenta é produto do tratamento midiático dos esportes de combate e, em certa medida, da tradição inventada para as práticas de artes marciais. A/o docente de Educação Física, discernindo as Lutas como conteúdo pedagógico das demais práticas, deve entender que **essa carga de preconceito é transmitida às Lutas, e não originada do conteúdo pedagógico.** Evidenciar essas contradições é basilar para um método que se pretenda emancipador e transformador. O próprio autor examinado assume que a vivência de Lutas na EFE, mediante metodologia participativa e cidadã, induz ao recuo da violência conforme seu relato de intervenção (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

Ao partir dessa diferenciação entre Lutas versus artes marciais/esportes de combate, uma questão apresentada na literatura pesquisada – “[...] o trato do tema/conteúdo de lutas realmente contribuiria para suscitar comportamentos violentos e, por conseguinte, indesejáveis no contexto da escola e da disciplina de Educação Física?” (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 100-101) pode ser respondida: **NÃO**. O trato pedagógico dispensado a Lutas não é a repetição disciplinadora e eticamente delimitada da qual parte a prática da quase totalidade das artes marciais. Violência(s) é um dado a ser trabalhado nas Lutas, não seu meio de aplicação. **Se um comportamento violento de estudante está aflorando durante uma aula de Lutas, é hora de parar a prática, dialogar, contextualizar e entender o problema – que, se não é resolvido na aula, é porque está fora dela** (no aspecto biopsicossocial da/o estudante), o que requer atenção conjunta do corpo técnico da rede ou escola: psicóloga/o, pedagoga/o, assistente social, médico/a, etc. “Qualquer que seja o tema a ser abordado, se não for fundamentado e tratado pedagogicamente, corre o risco de gerar conflitos e situações hostis [...]”(DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p.107)

Por conseguinte, o argumento redundante em seus fatores:

[...] a questão da violência atinge uma complexidade muito maior, indo além da prática da Luta, uma vez que ela está presente na sociedade: intrínseco às relações sociais, emanadas pelos modos de se expressar e comunicar em situações de conflito, de ameaça e de incerteza” (LOPES; KERR, 2015, p.264)

Portanto, consideremos vencido o argumento restritivo que iguala Lutas (conteúdo pedagógico da Educação Física) à violência, ao comportamento violento, à hostilidade, à agressão imotivada; argumento esse que deve ser combatido sempre pela/o docente de Educação Física enquanto agente e ator pedagógico. Mas isso não quer dizer que o assunto se encerre: **se Lutas não são sinônimo imediato a ser aplicado à violência, o que esta significa?** A oportunidade se apresenta para, no âmbito escolar, estabelecer relações de sentido e mobilização de modo a ressignificar tais discursos de que luta é violência; “Daí a importância da mediação e intervenção do professor para provocar a problematização e reflexão sobre esses temas e suas manifestações sociais.” (SO; BETTI, 2018, p. 566)

2.2 Violência(s): uma aproximação contexto-conceitual

Ao invés de vetar o debate, a/o docente deve “[...] oportunizar situações de sentido para reflexão, como: que violências sofro? Qual violência suportar? Que violência é socialmente permitida?” (Olivier *apud* SO; BETTI, 2018, p. 565-566).

A violência é um aspecto factual das relações sociais. Vestígios arqueológicos comprovam que tenha sido organizada pela humanidade antes mesmo da revolução agrícola (LAHR et al., 2016). É inerente ao processo de desenvolvimento humano, associada à intencionalidade, multifatorial e multifacetada (LOURENÇO et. al, 2021). Violência é um fenômeno histórico, transformador de estruturas e cotidianos, orientador de sentidos da vida social; “[...] cria e recria os espaços sociais, culturais, tradições, gêneros, classes, Estados, regimes políticos, etc, e está presente nos espaços mais minúsculos do cotidiano.” (BERNASKI; SOCHODOLAK, 2018, p. 43-44). **É necessário começar o trabalho pedagógico sob a aceitação do fato científico de que violência é intrínseca às sociedades humanas e enquanto fenômeno político-sócio-histórico precisa ser discutido, sem negacionismos.**

Violência não é um fenômeno unívoco; não é uma totalidade. Há pressupostos ideológicos e políticos; dentro do pensamento científico e do filosófico, vários campos do conhecimento lidam com a questão. A Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua violência

[...] relacionando seu uso por meio da força física ou poder, diante de ameaças ou na prática, contra uma pessoa, grupo ou comunidade, trazendo como possibilidade ou desfecho, lesões, morte, dano psicológico, prejuízo no desenvolvimento físico ou privação. (LOURENÇO et. al, 2021, p. 172).

Esse conceito da OMS é abrangente e desprovido de subjetividade: não distingue os motivos da violência, igualando o agressor e o agredido que reage. **Do ponto de vista pedagógico, se o conceito não atacar as suas causas, apenas descrevendo meios e efeitos, não fornecerá meios para superar as violências que interessam ao contexto ensino-aprendizagem. Classificações a-históricas, personificadas, apolíticas** (que descrevem os atores sem examinar suas causas e motivos) dão uma solução simplificada, a qual **permite desviar o argumento do debate, controlando-o politicamente (em desfavor das vítimas,**

que são agredidas sem um motivo aparente ao qual possam opor-se, também politicamente):

TIPOLOGIA DO ATO VIOLENTO: Quanto às características do autor do ato de violência: Violência autoinfligida (dirigida a si mesmo), que é subdividida em comportamento suicida (ideação, tentativas e suicídios efetivos) e autoabuso (automutilação); Violência interpessoal, subdividida em violência de família e de parceiro íntimo (abuso infantil, abuso pelo parceiro íntimo e abuso de idosos, fora ou dentro de casa); Violência comunitária (aquela que ocorre entre pessoas sem laços de parentesco, como violência juvenil, estupro, violência no ambiente de trabalho etc.); Violência coletiva, subdividida em social (atos terroristas, violência de multidão, violência de grupos organizados etc.), política (guerras e conflitos, violência do Estado etc.) e econômica (negar o acesso a serviços essenciais, monopólio econômico em detrimento da sociedade etc.). Quanto à natureza do ato violento: natureza física, com o uso da força física para subjugar ou causar danos a outrem; [...] (LOURENÇO et. al, 2021, p. 189)

É necessário, portanto, que estas classificações e conceitos tornem-se indícios para que o debate na escola, na EFE, lance luzes sobre causas e processos históricos, sobre subjetividades e sujeitos, sobre opressões e oprimidos. O percurso transdisciplinar aponta para o campo da Filosofia. Contudo é preciso debater sempre:

Sob o ponto de vista ético, pode-se distinguir entre a violência possível e a necessária, entre os comportamentos aceitos e não aceitos socialmente; entre a violência legal e aquela que provoca o mal, a humilhação; entre a violência natural e aquela que impõe dor e sofrimento evitáveis. (MODENA, 2016, p. 09)

A autora acima iguala violência *legal*, ou seja, apoiada no aparato de Estado, a uma categoria ética oposta ao *mal e humilhante*; isso é problemático, pois **violência é raiz do Estado** (BRANCO, 2014), de qualquer Estado, e isso deve estar nítido nos debates escolares.

Modena também faz uso de uma categoria de *violência natural*, que perigosamente se aproxima do darwinismo social ou spencerismo², igualando as violências históricas às manifestações biológicas não-humanas; afinal, **dor e sofrimento nem sempre são evitáveis** (doença e desastres naturais, por ex) **mas a violência sempre pode ser, por constar de uma**

² As idéias de sobrevivência do mais apto surgiram em Spencer antes de Darwin; sua aplicação à incipiente sociedade capitalista do século XIX significava que havia uma “luta pela sobrevivência” entre os mais ou menos “aptos”, naturalizando a desigualdade, anulando a ética subjacente à exploração. Vide PÉREZ, José Luis Monereo. La ideología del "darwinismo social": la política social de Herbert Spencer. **Documentación Laboral**, n. 87, p. 11-80, 2009.

escolha ética e política. Uma *violência natural* é imaginada, justamente porque é violência é uma classificação do pensamento humano – um animal que fere outro, caçando ou defendendo algo, não é capaz de entender social ou politicamente seus movimentos e efeitos. A confusão entre etologia e filosofia não é aceitável para discutir violência.

A abordagem filosófica torna-se o rumo necessário para uma construção pedagógica do que podemos entender como violência no escopo deste trabalho. A filósofa **Marilena Chauí nos conceitua violência** através de cinco sentidos:

- 1) **tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);**
- 2) **todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);**
- 3) **todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);**
- 4) **todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;**
- 5) **conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.**

A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra. [grifei] (CHAUÍ, 1998).

Grifei não apenas as consubstanciações de Chauí, mas primeiramente suas *enumerações*; ou seja, a cada vez que a filósofa estabelece como violência *tudo o que, todo ato que*, estabelece um marco para o **argumento de que é mais adequado pensarmos em violências, no plural, do que em uma abstração unívoca, monolítica, estanque e desprovida de ética** (que é plural) e **história** (que sofre rupturas e continuidades) de violência no singular. Não há *uma* violência, mas diversas, conforme as tensões, classes, interesses, justificativas, objetivos, ethos, e, principalmente em nossa sociedade, conforme interesse de controle sobre seus *alvos*.

Cada violência é meio de habilitação de algum ou vários processos dominadores da colonialidade (LANDER, 2000, p. 48). **Cada violência serve a subjugar um âmbito social dentro daquilo que chamamos de *matriz colonial de poder*:**

- 1) A gestão e controle da *economia*: expropriação massiva, privatização (conquistada e mantida) e a exploração da terra com o reinvestimento dos benefícios daí resultantes, exploração massiva da mão-de-obra a partir do comércio escravista, as políticas de endividamento cujo peso é coletivizado e, mais recentemente, as políticas de austeridade, formação de superávit primário e responsabilidade fiscal;
- 2) O fechamento, apropriação, gestão e controle da *autoridade* : os modelos de gestão do Estado, a gestão da justiça enclausurada e seletiva, os órgãos de repressão interna e contra-inteligência;
- 3) A imposição das formas de *gênero* e da *sexualidade*: família tradicional, valores e condutas sexuais e de gênero;
- 4) A autoridade canônica sobre a *subjetividade*: a fé, a idéia secular de *sujeito* e de *cidadão*, a racialização, o controle utilitarista da infância e adolescência;
- 5) A autorização e o controle sobre o *conhecimento*: os meios de comunicação, a publicidade, o direito internacional;
- 6) O avanço sobre a *natureza* e os recursos naturais: exploração, mineração, agronegócio, biotecnologia e biopirataria, poluição, desmatamento, etc. (MIGNOLO, *apud* MELLO, 2017 p. 140)

Há violências para manter o *controle heteronormativo* das sexualidades, exercido sobre pessoas LGBTQIAP+. Há violências para manter a racialização, exercida sobre pessoas pretas, pardas. Há violência para obliterar povos tradicionais, quilombolas, e avançar sobre a natureza. **Para cada âmbito citado acima, podemos pensar em uma extensão dessas violências que acaba sendo sentida dentro da e pela comunidade escolar.** E é essa realidade de violências que não nos permite, na EFE, nos descolarmos da realidade e tratarmos a violência como uma abstração, como um ente fantasmagórico. Violências são causas e têm causas, agem e têm agentes, têm história e são história, são políticas e têm políticas. A nós docentes cabe refletir sobre isso de maneira situada – geopolítica e socialmente situada, a partir da sociedade em que estamos.

2.3 Brasil de Violências

A sociedade e a história do Brasil são fundamentadas em violências. O processo invasor-colonizador é uma história violenta, herdada pela sociedade brasileira e refletida no

seu cotidiano marcado pela desigualdade social (BERNASKI; SOCHODOLAK, 2018). A ideia de *guerra justa*³ contra qualquer um foi se consolidando: **a razão a um lado pertence para que empregue racional violência – ao outro lado restando ser razoavelmente subjugado.**

Junto desse processo, a escravização, as ditaduras e aparatos repressivos conduziram e se perpetuaram em políticas jurídicas, religiosas, educacionais. O *fantasma da desordem* sempre assombrou o *desejo de dominação* da elite brasileira ao longo da história (BERNASKI; SOCHODOLAK, 2018); a tensão resultante criou ideologias e lógicas de dominação (das quais destaco a colonialidade e sua face neoliberal), que sempre lançaram mão de violências em alta escala, mantendo o medo daqueles que devem ser mantidos sob controle.

As *gentes perigosas* são sempre as mesmas; dentro (mas não só) da massa trabalhadora, são as mulheres, as pessoas não-brancas, as LGBTQIAP+. **As pessoas controladas e alvejadas pela violência o são com facilidade porque facilmente identificáveis.**

Dados da publicação *Atlas da Violência* (CERQUEIRA; BUENO, 2019; BRASIL, 2023) apontam que **a violência física (incluindo a letal) contra grupos-alvos** – mulheres, pessoas LGBTQIAP+, pessoas não-brancas – **não recrudesce**. Para ficar no exemplo de violência de gênero, há o dado de que em metade dos casos de homicídios de mulheres (BRASIL, 2023) o meio da perpetração não foi o uso de armas de fogo; em comparação, mais de 70% dos homicídios de homens foram por arma de fogo, e os homicídios de mulheres por arma de fogo foram 4% do global. Seria possível assumir que se as mulheres vitimadas por outros meios que não arma de fogo contassem com capacidade maior de autodefesa contra outros meios de agressão (socos, chutes, objetos contundentes ou perfuro-cortantes, estrangulamentos), isso poderia contar para a sobrevivência de 2 mil mulheres por ano, duas mil vidas que não seriam interrompidas.

³ Justificativa para a opressão de povos indígenas e africanos pelos invasores europeus das Américas, devia ter como justa motivação “[...] subjugar pelas armas, se não fosse possível de outra maneira, aqueles que por condição natural deviam obedecer, mas se negavam a fazê-lo. [...] os índios continuariam sendo escravos, Aristotelicamente escravos. E a guerra contra eles era justa e em conformidade tanto com a lei divina como com a dos homens.” GUTIÉRREZ, Jorge Luis. A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios ea guerra justa. **Revista USP**, n. 101, p. 223-235, 2014.

Frente a um atacante individual (que é padrão na violência doméstica, por exemplo) e que não porte arma de fogo, é lícito supor que atos de **autodefesa que provoquem a dissuasão** de um primeiro ataque – aquele que destrava psicologicamente a inibição do agressor em causar dano e assassinar – sejam fundamentais: **é o meio de desvencilhar-se, provocar a evasão da agressão ou do agressor, e possibilitar que a vítima busque ajuda** seja vicinal, familiar ou medidas protetivas estatais. Uma reação decidida e decisiva da potencial vítima abre espaço para sair do espaço de agressão, e é necessário acolher a ideia que possibilita o debate sobre a **capacidade de autodefesa, capacidade de manter-se a potencial vítima íntegra, viva**. Portanto é necessário pensarmos, enquanto educadores, o que pode ser feito para o enfrentamento imediato dessa violência, aquele que ocorre antes que possa a vítima ser acudida por atuação estatal.

Se um fato científico demonstra um fenômeno social que persiste, deduz-se que se a escola não pode ignorar fatos científicos e seus efeitos, segue-se que as violências devem ser objeto de trabalho da escola, enfrentando o problema ao invés de escondê-lo. Logicamente se as Lutas são parte dessa equação, relacionam-se diretamente ao fenômeno, igualmente devem ser objeto de trabalho. E é aí que a relação entre violências e lutas/ Lutas⁴ chega à bifurcação: de um lado, lutas como meio instrumental, como ferramentas manuseadas para a violência; de outro, **as Lutas como modalidade de exercício do argumento ético de evitar a violência e/ou seus efeitos**.

Violência [...] é resultado de certa soma de poder desferida contra alguém que, ao ser alvo de violência, procura revidar. Violência gera violência, produzindo sempre novos confrontos. [...] sendo caracterizada de acordo com os padrões de cada época. Regra geral, a violência se combate com a introdução de uma dose maior da mesma, com o intuito de neutralizá-la. (BERNASKI; SOCHODOLAK, 2018, p. 44)

Para Marilena Chauí, o assentamento da sociedade brasileira em uma estrutura de várias violências é um problema essencial que fica escondido nas sombras.

“[...] a violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda idéia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda

⁴ Prossigo na distinção feita por alguns autores, utilizando Lutas com maiúscula como termo identificador de práticas definidas político-pedagógicamente.

desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isto, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira. Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e a violência aparece como um fato esporádico de superfície. Em outras palavras, a mitologia e os procedimentos ideológicos fazem com que a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras não possa ser percebida, e, por não ser percebida, é naturalizada e essa naturalização conserva a mitologia da não-violência” (CHAUÍ, 1998)

Apesar de Chauí entender, à época, que violência é um tópico singular, a convergência de ideias entre sua visão de estrutura segmentada de desigualdades combina perfeitamente com os campos onde opera a matriz colonial de poder segundo Mignolo. Assim, é possível somar-se aos autores e propor que, no plural, as violências operam sob várias formas e fatores, e por isso mesmo ajudam a desviar o olhar da estrutura e perceber o fenômeno como esporádico e por isso mesmo centrado no ato, e não nas suas motivações mediatas. Se buscarmos tais motivações (políticas, sociais, históricas), podemos assumir dialeticamente contra-argumentos (também políticos, sociais, históricos), e esses contra-argumentos legitimam a escolha de manter-se apta/o a resistir e contrapor a violência perpetrada em seu ciclo final (ou seja, a agressão física efetivada pelo agressor, o soco, a paulada, a facada, o chute). Trata-se de uma escolha radical (na raiz da situação socio-política) que reflete na postura individual frente a uma relação social. **A essa escolha na relação social entre violências e Lutas podemos associar diretamente o seu termo: autodefesa.**

3 AUTODEFESA: UMA ÉTICA E UMA PRÁXIS

As simetrias e equiparações desajustadas consolidam argumentações que retiram as possibilidades pedagógicas. Já vimos uma delas – Lutas como sinônimo de violência. A outra que analisaremos é a alegação de que autodefesa se equipara à violência perpetrada, a reação iguala a ética da agressão.

Toda violência é fato social e histórico. E sendo a violência um fato, o ato de lutar deve ter contexto igualmente sócio-histórico (FERREIRA, 2006). A situação da luta como prática corporal *utilitária*, voltada a necessidades de sobrevivência social (FURTADO; MONTEIRO; VAZ, 2019) informa o contexto primário e dentro do comportamento humano: “As primeiras formas de lutar eram importantes para a preservação da vida e de territórios, a necessidade de conseguir alimentos, proteger o grupo do qual se fazia parte” (LOPES; KERR, 2015). Ou seja, luta-se para a proteção dos corpos *sociais*, inseridos numa sociedade.

Já vimos que a não-aceitação da violência como fato social e histórico levou à argumentação restritiva do ensino de Lutas na escola. Esta narrativa de repulsa acrítica à violência sem considerar sua ética (conforme Chauí, supra) determina não só uma falsa simetria agressor-vítima, mas a neutralização de qualquer voz que denuncie essa fórmula, que enxergue a construção da sociedade brasileira que, também já vimos, é tinta de sangue.

Eis o **mito da não-violência brasileira**. “Esse discurso esconde uma sutil modalidade de violência apresentada como um pressuposto positivo de convívio social quando, de fato, isso dá origem a formas de violência reais.” (MODENA, 2016, p. 10). O pensamento filosófico de Marilena Chauí, por sua nitidez, merece transcrição literal:

Por que emprego a palavra ‘mito’ e não o conceito de ideologia para referir-me à maneira como a não-violência é imaginada no Brasil? Emprego mito dando-lhe os seguintes traços:

- 1) uma narrativa da origem reiterada em inúmeras narrativas derivadas que repetem a matriz de uma primeira narrativa perdida;
- 2) opera com **antinomias, tensões e contradições que não podem ser resolvidas sem uma profunda transformação da sociedade no seu todo e que por isso são transferidas para uma solução imaginária que nega e justifica a realidade;**
- 3) cristaliza-se em **crenças que são interiorizadas num grau tal que não são percebidas como crenças, mas como a própria realidade e torna invisível a realidade existente;**

4) não é apenas crença, mas **ação, pois resulta de ações sociais e produz como resultado outras ações sociais que o confirmam**, isto é, um mito **produz valores, idéias, comportamentos e práticas que o reiteram na e pela ação dos membros da sociedade**;

5) tem uma **função apaziguadora e repetidora, assegurando à sociedade sua autoconservação** sob as transformações históricas. Isto significa que **um mito é o suporte de ideologias**: ele as fabrica para que possa, simultaneamente, enfrentar as mudanças históricas e negá-las, pois cada forma ideológica está encarregada de manter a matriz mítica inicial. Em suma, a ideologia é a expressão temporal de um mito fundador que a sociedade narra a si mesma. [grifei] (CHAUÍ, 1998)

O produto do mito é uma ideologia de não-reação, de submissão, de aceitação de agressões confiando na autoconservada postura do Estado quanto aos aparelhos de justiça – que são de justicamento e controle repressivo. É um *aparato de relativismo moral*, do que nos fala Aimè Césaire: regimes de exploração desenfreada de imensas massas humanas têm a sua origem e sustentação na violência, a qual possui formas que não causam comoção e contam com tal aparato para garantir sua continuidade CESAIRE (1978). A violência de Estado, a econômica, a de gênero, a racial e outras são filtradas por este aparato, que opera para que a aceitação destas violências sempre seja equivalente ao repúdio social à reação. Quebrar vidraça de banco gera mais comoção do que a retirada de direitos sociais utilizando repressão policial.

Ao reprimir qualquer indignação efusiva sob o argumento de que “o brasileiro não é um povo violento” ou “não se resolve nada devolvendo violência”, o papel ideológico negacional (negação e negacionismo) preserva a composição do manejo de controle social. Em outras palavras, as vítimas da colonialidade do poder permanecem amansadas e dóceis. É desconfortável lidar com esse assunto; mas não cabe ao docente desviar-se dele, da maneira que desvia de uma pessoa em situação de rua.

Os fluxos de ação e reação com violência(s) devem ser postos sob a lente das próprias relações e grupos envolvidos. **Não devemos adotar a incoerente pressuposição de simetria opressor-oprimido (agressor-vítima) que legitima os abusos**. No capítulo anterior restou nítido que a falsa dicotomia entre um sujeito-ético vítima passiva e um não-sujeito ético replicador da violência não se sustenta perante o pensamento filosófico.

Ao lidarmos com processos históricos, as idéias de tempo de continuidade e de ruptura determinam que há aspectos sociais que pouco mudam na longa duração, sendo rompidos por

outros processos. E se tratarmos com as violências que informam a conformação histórica da sociedade brasileira, podemos dizer que

As violências (em sua diversidade de metodologias, alcances, alvos e interesses) são a continuidade que comprova ser a paz uma exceção. E nesses parâmetros, **um mecanismo essencial é que as vítimas sejam moldadas para permanecerem vítimas, impedindo-se que elas se defendam.** (GELDERLOOS, 2011, p.55-56).

Há uma raiz ética para essa perpetuação da vítima na passividade, que é bem pensada por Marilena Chauí:

Pensada dessa maneira, a ética se torna pura e simples ideologia e, como tal, propícia ao exercício da violência. Por quê? Em primeiro lugar, porque o sujeito ético ou o sujeito de direitos está cindido em dois: de um lado, o sujeito ético como vítima, como sofredor passivo, e de outro lado, o sujeito ético piedoso e compassivo que identifica o sofrimento e age para afastá-lo. Isto significa que, na verdade, **a vitimização faz com que o agir ou a ação fique concentrada nas mãos dos não-sofredores, das não-vítimas que devem trazer, de fora, a justiça para os injustiçados.** Estes, portanto, perderam a condição de sujeitos éticos propriamente ditos para se tornar objetos de nossa compaixão. Isto significa que para que os não-sofredores possam ser éticos é preciso **duas violências: a primeira, factual, é a existência de vítimas; a segunda, o tratamento do outro como vítima sofredora passiva e inerte.** (CHAUÍ, 1998)

Chauí conclui (*idem*, *ibidem*), usando o exemplo de um movimento social, que causa horror (midiático) quando o sujeito ético alvo de violência recusa-se a ocupar o lugar de vítima sofredora, passiva e inerte; ao recusar compaixão pusilânime e ineficaz e tornar-se agente de sua própria defesa equivalente, esse sujeito ético sofre uma inversão operada ideologicamente e por isso mesmo passa ser entendido como não-sujeito ético, passa a ser considerado agente da violência. Numa sociedade ideologicamente pautada na colonialidade, não basta ao seu atual agente (capitalismo) manejar violências sobre pessoas; é necessário impedi-las ideológica e factualmente de resistir.

Peter Gelderloos é autor de uma obra radical, no sentido de ir à raiz da situação e das relações sociais e perceber o problema a partir de seu foco profundo. Em seu livro *Como a não-violência protege o Estado*, evidencia o problema de que a falta de reação à altura encoraja os agressores. E isso não se aplica apenas ao aparelho ideológico estatal, mas a cada agente das violências que são encobertas pelo mito da não-violência. No exemplo do mesmo autor,

[...] na vida diária, as mulheres e as pessoas transgênero são, dentro da sociedade patriarcal, as receptoras primárias da violência. [...] a não violência implica na **crença de que é imoral que uma mulher se defenda de um agressor ou que aprenda autodefesa**. A não violência assume que para uma mulher maltratada seria melhor partir, ao invés de se mobilizar em um grupo de mulheres e dar uma surra no marido agressor, escurraçando-o de casa [...] (porque fazê-lo seria supostamente alimentar um ciclo de violência e fomentar futuras violações). O pacifismo simplesmente não tem ressonância nas realidades diárias das pessoas, a menos que estas pessoas vivam em um extravagante mar de tranquilidade, em que toda forma de violência civil, reativa e pandêmica, tenha sido expulsa pela violência sistêmica menos visível da polícia e das forças militares. [...] Devemos construir uma **cultura** que nos permita ter uma identidade própria em termos de gênero e que apoie a construção de relações saudáveis e a **recuperação de gerações de violência e trauma. Isto é perfeitamente compatível com o treinamento em autodefesa** para mulheres e pessoas transgênero, e combate às instituições econômicas, culturais e políticas exemplarmente patriarcais que são especialmente responsáveis por suas formas mais brutais. **[grifei]** (GELDERLOOS, 2011, p.55-56).

Aquelas pessoas que são diretamente afetadas por um determinado sistema de opressão que opera violências deveriam estar na frente das lutas contra tal sistema (GELDERLOOS, 2011); para tanto, penso eu, entendendo-se como os sujeitos éticos que são e manejando as Lutas como eficácia da autodefesa contra tais violências. E quando falo em diretamente afetadas, amplio o sujeito ético à vítima *potencial*, ou seja, aquela que está sob condições de possivelmente sofrer violências. Trabalhando na escola pública, não é impróprio assumir empiricamente que boa parte dos estudantes está nesse grupo; em especial meninas/mulheres, pessoas LGBTQIAP+, pessoas pretas, pessoas pardas, pessoas dos povos originários. **É papel docente, portanto, qualificar-se enquanto mediador para que sejam evidenciados esses aspectos da dialética violências-autodefesa e a partir disso as Lutas surjam como meio de resolução social, político-pedagogicamente apoiadas.**

Essa mediação passa por quebras de tabus. Como já vimos, a associação direta violência-lutas é ideologicamente construída, e deve ser, portanto, político-pedagogicamente desconstruída. **Assumir que há um comportamento padronizado e socialmente esperado dos sujeitos-éticos-potenciais-vítimas é primeiro passo para a/o docente direcionar seu trabalho com Lutas para a construção de potencial de autodefesa.** Por exemplo, ao narrar a experiência com ensino de lutas com meninas, após entender a resistência delas como *uma certa indisciplina (sic)*, passou determinado autor da literatura pesquisada a entender esse comportamento como algo socialmente esperado para um corpo feminino (ASSIS, 2019). Comportamento esse determinado a partir da matriz da colonial de poder e seu controle

impositivo sobre a formatação de valores e condutas de gênero (MELLO, 2017). No caso das Lutas,

[...] a inibição, a timidez e a vergonha são mais intensas quando há **vigilância exercida por gêneros** diferentes. Nesse caso específico, esses sentimentos foram potencializados pela **suposta posição de ‘superioridade’ dos meninos perante as meninas nas lutas**, justificada por elas com argumentos sexistas: [...] brincadeiras estúpidas um com outro [...], o masculino já nasce assim com negócio de lutar, de briga, essas coisas’, etc [...]. Sobretudo entre as meninas, o medo de machucar-se e a vergonha de expor as habilidades frente aos meninos [...]. Vale ressaltar que o medo de se machucar esteve relacionado às atividades que envolviam quedas no solo. (SO; BETTI, 2018, p. 562-563)

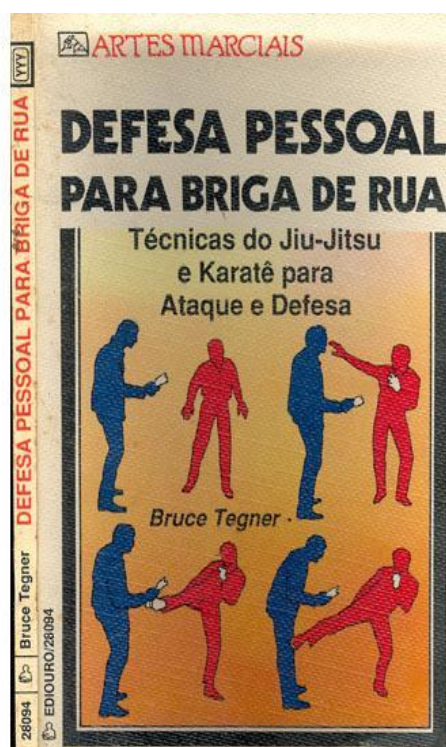
O problema da autodefesa não é em si novidade na educação, e nem na Educação Física. A raiz ética, sim. O componente sociológico e a evidenciação da matriz colonial de poder e suas manifestações de racialização, opressão de gênero e sexualidade, sim. Até o momento, a discussão política, ética, sócio-histórica foi postergada ou abandonada na construção pedagógica das Lutas enquanto autodefesa:

[...] em geral a origem das lutas surge como uma forma de **autodefesa** visando a resolução de situações conflituosas.[...] sendo os aspectos lúdico, educacional, ritualístico, esportivo posteriores por conta do *processo civilizatório* (ALVES JUNIOR, 2006, p. 01).

Já em 1941 o ensino de lutas era currículo universitário e sob aspecto de ter o objetivo de defesa pessoal, independente de gênero – a escola não era o local de utilização prática dos conteúdos visando esse objetivo (ALVES JUNIOR, 2006, p. 05-06)

Defesa pessoal é um aspecto do objeto mais amplo que é a autodefesa. A construção histórica e social da ideia de *defesa pessoal* está ligada à capacidade individual de repelir uma agressão a si próprio, focada no momento do desforço físico e sem refletir sobre causas e efeitos, motivos e repercussões. Pode-se pensar defesa pessoal por sua alegoria de publicações abundantes nas décadas de 1970 a 90, do tipo livreto ou revista:

Figura 1. Capa do livro “Defesa Pessoal para briga de rua”, Bruce Tegner.



Fonte: https://sebodomesias.com.br/imagens/produtos/58/588041_999.jpg

Estabelecer essa paráfrase entre o sintagma “defesa pessoal” que é ilustrado nas figuras acima e o conceito aqui pretendido de autodefesa é proporcionar argumento à falsa equivalência Lutas-violência; é cair na armadilha do não-sujeito ético descrita por Chauí; é esvaziar a possibilidade político-pedagógica. **Autodefesa não se limita à técnica selecionada de combate corpo a corpo, nem a sua aplicação imediata; autodefesa diz respeito à construção do sujeito ético que possibilita a si e aos demais não apenas repelir ataques imediatos, mas também detectar, evidenciar, denunciar, bloquear, desconstruir e por fim superar (histórica, política e pedagogicamente) as violências e suas raízes e discursos.** Autodefesa não é apenas agir no momento do desforço físico, mas tornar-se agente de uma práxis emancipadora ao longo de todo um percurso de vida.

Portanto, se aceitamos uma aproximação conceitual de autodefesa nestes termos, podemos verificar que a literatura buscada não se aprofunda nas Lutas como autodefesa; possui indícios, pontua e enumera, isolando fenômenos como explicação causal:

Vimos crescer um discurso, que defende a utilização das lutas como prática de atividade física [escolar], capaz de canalizar a **agressividade**, inculcar

valores de respeito ao outro e as regras, que em última análise são recurso pedagógico para diminuir e controlar a **violência urbana**. (ALVES JUNIOR, 2006, p. 02)

Além do cuidado em debater contextualmente e não apontar manifestações como se fossem a raiz das violências, é necessário **cuidar que a autodefesa não se torne um espaço de culto**, como algumas artes marciais o são em alguns ambientes. É preciso afastar o discurso fácil e raso que alinha valores morais vindos do militarismo às lutas – ‘*disciplina*’, ‘*respeito às tradições*’, ‘*civismo*’, ‘*obediência*’, etc. Autodefesa pressupõe *autodisciplina* e não disciplina vertical, *autonomia* e não obediência cega, *emancipação* e não tradição, *direitos humanos* e não civismo ditatorial.

subjacente a estas ideias, uma concepção ingênua e simplista que a prática da Luta afasta seus praticantes da violência, desconsiderando que as formas de tratar o conteúdo podem repercutir de diversas formas no comportamento dos alunos. (LOPES; KERR, 2015, p. 264).

É preciso contexto histórico (do quê estamos nos defendendo? como essas violências vieram até nós?) e **sociológico** (quem é cada um de nós dentro de nossa sociedade? estou dentro de um grupo que é alvo e vitimado por violências?), **ética** (como cada um de nós se constitui como sujeito ético? o que faz com que aceitemos a mitologia da não-violência?), **teleologia** (o que iremos desconstruir e construir praticando autodefesa? que sociedade desejamos que se constitua?), **práxis** (como seremos agentes dessas mudanças?) **para que haja bases para qualquer proposta pedagógica de Lutas para autodefesa na EFE**. Do contrário, haverá apenas defesa pessoal de almanaque, caricatura da potencialidade de nossas/os educandos.

4 ESCOLA: TEMPO, ESPAÇO E FERRAMENTAS PARA OS SABERES DA AUTODEFESA

Mesmo que se reconheça a importância da *autodefesa* para as potenciais receptoras das violências sistematizadas, há vedações à adoção curricular das Lutas na escola. Cabe investigar por que e apontar opções para que a escola, a Educação Física Escolar, sejam campo e tempo para uma formação transformadora - “[...] o trato pedagógico do componente lutas na Educação Física escolar deve comportar necessariamente aspectos da **autonomia, criticidade, emancipação e a construção de conhecimentos significativos**” (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 93). Após, podemos pensar em algumas **propostas de parâmetros para lidar com as Lutas abordando a autodefesa**, no sentido de fazer com que estes conteúdos consolidem educandos/as como agentes de sua autonomia e da transformação social por suas próprias vontades.

4.1 Das percepções da literatura à construção dos saberes

Há décadas se discute como o ensino de conteúdos de lutas na EFE deve ser abordado, inclusive na sua correlação com o binômio violência x autodefesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 1990 traziam como aspectos atitudinais destes conteúdos da EF:

Aspectos histórico-sociais das lutas:

- compreensão por parte do educando do ato de lutar: **por que lutar**, com quem lutar, contra quem ou **contra o que lutar**;
- compreensão e vivência de lutas no contexto escolar (**lutas X violência**);
- 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 para ‘arrumar briga’) [grifei] (BRASIL, 1998, p. 96-97).

Desde então, a literatura existente traz a percepção de contexto social quanto a causas das violências e ao papel transformador das Lutas quando seus conteúdos estão político-pedagogicamente situados neste contexto e são perpassados pelo diálogo.

Inicialmente, devemos ter consciência que qualquer atividade física esportiva ou não é nem nociva nem virtuosa em si, ela transforma-se segundo o contexto. **A luta na escola ou em qualquer outro local torna-se que dela a fazemos.** As lutas em geral são atividades com uma oposição presente, imediata, e que é o objeto da ação, existe uma situação de enfrentamento codificado com o corpo do oponente [...]. Enquanto no futebol o alvo é a bola, que é exterior ao oponente, na luta pode se ter como alvo o corpo do companheiro. Desta forma, **mais do que lutar contra o outro, a educação física escolar deve ensinar a lutar com o outro, estimulando os alunos a aprenderem através da problematização dos conteúdos e da curiosidade dos alunos.** [grifei] (ALVES JUNIOR, 2006, p. 07)

O debate perdeu fôlego – tomado como se estivesse ultrapassado, quando na verdade é muito contemporâneo (FURTADO; MONTEIRO; VAZ, 2019). Embora essa seja uma tematização da EFE há décadas (LOPES; KERR, 2015), o cotidiano das aulas e o conteúdo das Lutas não conseguiu avançar para uma práxis emancipadora. É preciso buscar ultrapassar o *ainda não*, a dificuldade de legitimar propostas críticas e propositivas na educação (FURTADO; MONTEIRO; VAZ, 2019). E quem irá buscar isso? Uma construção verticalizada não tem vigor emancipador. Aquilo que Vasconcellos (2005) chama de *força material da teoria assumida pelo grupo*, que com uma base ética (no nosso caso, no sujeito ético) é método de transformação, deverá vir do compromisso docente e revigorar-se na dialética com os estudantes, na análise do cotidiano escolar e do contexto social. É preciso *manter a chama acesa*:

[...] a vivência [docente] dos elementos que compõem as Lutas pode até ser considerada inovadora, mas não necessariamente complexa, pois há subsídios suficientes para que a prática possa ser abordada com qualidade em seus componentes básicos; contudo, **é necessária a disposição do professor em estudar esta manifestação da Cultura de Movimento [...] tomar contato e (res)significá-la na escola pode partir da análise dos aspectos históricos, culturais, sociais, etc. que moldaram sua criação e, posteriormente, compreender os diferentes significados e sentidos para seus praticantes, as principais habilidades envolvidas, etc. consolidando assim a ‘[...] apropriação crítica e criativa deste conteúdo da cultura de movimento pelos alunos.** [grifei] (LOPES; KERR, 2015, p.265-266)

A escola é campo transformador, e não conservador. A emancipação do sujeito-ético, no rumo teleológico da superação das violências, é um método – um caminho – margeado pelas compreensões de Lutas e autodefesa. Neste caminho, deverá o docente poder dizer: “Aprendi com todo esse processo que as Lutas estão muito longe de incentivarem a violência

e, pelo contrário, são ferramentas pedagógicas riquíssimas para a construção da Paz.” (ASSIS, 2019, p. 120).

O espaço escolar enquanto método, ou seja, a utilização da escola para a caminhada das/dos estudantes até a sua autogestão voltada teleologicamente à emancipação, é para que docentes e estudantes guiem a mudança de suas condições, iniciando com as condições que lhes são dadas. Essas condições dadas são descritas principalmente em termos de dificuldades:

A partir de perspectivas centradas nos docentes, alguns fatores têm dificultado o trato pedagógico das lutas nas escolas brasileiras: formação deficitária de professores e baixa segurança didático-pedagógica; baixa produção científica sobre o tema; a suposta violência intrínseca das lutas; dificuldades na pedagogia prática das lutas, [...] de modo que predominam estratégias expositivas, exibição de vídeos, leituras de textos, e pouco tempo para a realização de movimentos corporais. [grifei] (SO; BETTI, 2018, p. 556)

Alguns fatores poderiam servir como indicativos para justificar a **dificuldade de incluirmos as lutas na educação física escolar:** falta de equipamento específico como sala apropriada; necessidade de roupa; necessidade de um conhecimento mais aprofundado de técnicas específicas de uma determinada modalidade; o mito do faixa preta e do mestre de capoeira; a grande diversidade de modalidades que não procuram encontrar os seus pontos convergentes, as heterogeneidades dos conhecimentos na escola, onde muitas alunos já chegam com conhecimentos adquiridos no ambiente não formal; a diversidade de interesses entre alunos e alunas; o estigma de ser uma atividade violenta e que poderia estimular a agressividade, extrapolando a violência a outros ambientes; o receio do professor sofrer críticas por utilizar uma atividade que não domina muitas técnicas. [grifei] (ALVES JUNIOR, 2006, p. 06)

[*Há a*] ideia – principalmente **por parte dos professores** – da necessidade de ser especialista em alguma modalidade de luta para poder ensiná-la” (LOPES; KERR, 2015, p. 264).

Sobretudo à/ao docente não é dado aderir ao *ethos* limitante das suas atividades como se este *ethos* integrasse a proposta educativa. Há condições-limitações (como as descritas na citação acima), mas também há condições-potencialidades. *Condição* no processo ensino-aprendizado deveria ser entendida como causa indireta de um resultado, e não como fator absolutamente impeditivo (exceto em casos extremos, por exemplo, de proibição legal). **O papel da escola e da/do docente, político-pedagogicamente, é manejar as condições**. Usando alguns exemplos acima: qualquer local pode ser usado para práticas de Lutas, desde que haja um mínimo de espaço de movimentação; qualquer roupa que permita movimento

pode ser utilizada⁵; o gesto técnico específico e proficiente e/ou a graduação em certa arte marcial não são nem ponto de partida e nem finalidade; os pontos convergentes devem ser estudados pelo docente para a utilização daquilo que for interessante (neste caso) à autodefesa, descartando acrobacias e estratégias desportivas; a heterogeneidade dos estudantes e sua educação não-formal em esportes/artes marciais configura estratégia para a construção autogerida e dialética, em que tais estudantes se tornam multiplicadores (até mesmo para a/o docente); a questão de gênero deve ser reforço para a postura crítica e adoção das Lutas para autodefesa, superando a vigilância predisposta sobre as meninas; o estigma da violência, já estudado no capítulo 2; por fim, o receio de críticas ao/a docente pelo domínio de conteúdo é componente certo de todas as áreas do conhecimento, e que tem de ser abordada na própria formação continuada. Estratégias surgem e são corroboradas por SO; BETTI (2018, p. 566-567): duplas simultâneas, alunos ‘mediadores’ (aqueles com vivência em lutas/artes marciais), privilégio do movimento corporal, atenção à participação das meninas / tematização e contextualização das questões de gênero. Vemos, então, que tais condições impeditivas podem ser contornadas ou até mesmo revertidas em vantagens, conforme o desígnio político-pedagógico da escola e um mínimo de determinação das/dos docentes da EFE. **À docência, portanto, cabe ser provocativa para si mesma, desequilibrando o pivô do egocentrismo condicional que por vezes serve de escusa para o conservadorismo de sua prática.**

Tudo isso leva à reflexão que a inserção de um ‘conteúdo novo’ na escola passa primeiro pela **mudança de atitude do professor**, que exige a aceitação dos desafios e novas formas de pensar e atuar na Educação Física escolar, ao compreender que toda a manifestação corporal tem espaço na escola, inclusive as Lutas, cujo tratamento didático ainda é incipiente. [grifei] (LOPES; KERR, 2015, p. 276)

O bom manejo dos princípios condicionais da luta (GOMES, 2008, *apud* LOPES; KERR, 2015) permite traçar e utilizar boas estratégias pedagógicas para aproximar a prática das Lutas dos estudantes. Por exemplo, conceber e pactuar regras quanto à forma e à

⁵ Em meu estágio de ensino médio, uma das alunas, praticante de certo credo religioso que impunha vestimenta – no caso, saia comprida – realizava praticamente todas as atividades, exceto chutes e aquelas que exigissem sentar ou agachar demais. No contexto geral, conseguiu cumprir satisfatoriamente mais de 80% dos conteúdos propostos. Mesmo para avaliações conservadoras, é uma “nota” razoável.

segurança do movimento (digamos, de um soco), levando em conta nessa pactuação a faixa etária, o andamento das atividades e o equilíbrio aprendizado-autodefesa, vão estabelecer sua aproximação eficaz e sua prática segura na EFE. A segurança (seja a autoconfiança do aprendizado motor, seja a confiança no oponente do exercício, seja na capacidade de aplicação política e socialmente contextualizada da autodefesa em casos concretos) são resultado de uma absorção teórica pelo docente e que vai se espelhar na prática corporal e no desenvolvimento afetivo das/dos estudantes.

Não significa – até para não reforçar uma condição limitante – aderir cegamente a regras desportivas ou da modalidade ou arte marcial; trata-se de entender que regras têm causas e objetivos, estabelecem condições e, para aprendizagem de Lutas e autodefesa, devem estar voltadas às finalidades deste campo.

[...] são as regras que vão determinar as técnicas e táticas de uma modalidade. [...] cada modalidade, a partir de suas regras específicas desenvolveu técnicas historicamente para solucionar os problemas que surgiam em função dessas mesmas regras [...] [grifei] (GOMES, 2008, p. 44)

O argumento da heterogeneidade dentre estudantes onde há praticantes de lutas ou artes marciais fora da escola, conforme já dito, é uma potencialidade. A literatura revisada permite considerar a situação como emancipação situacional docente, que se permite reconsiderar a própria forma como está gerindo os conhecimentos com as turmas:

Considerar os saberes dos alunos e como constroem sentidos com o que a escola se propõe a ensinar (o ‘conteúdo’) constitui ‘uma ruptura epistemológica fundamental’, já que o ponto de partida não fica reduzido ao ensinar, pois abrange o aprender. Assim, entendemos que as investigações pedagógicas não podem dissociar a aprendizagem do ensino, ou o professor do aluno, ou ainda tratar dos conteúdos em si mesmos, mas investir nas relações dessa tríade (SO; BETTI, 2018, p. 556)

Afirma-se uma *dimensão social* da relação sujeito-saberes em que a escola é um lugar que pode induzir relações com os saberes que ali transitam (SO; BETTI, 2018).

Trabalhar com as lutas na escola é muito mais do que proporcionar momentos para que os estudantes experimentem ações de agarrar, derrubar, imobilizar, etc., ou seja, extrapola os movimentos e os gestos. (NICÁCIO et.al., 2020, p.116).

É buscar a otimização, a plenitude do aspecto atitudinal. Significa “[...] incluir elementos problematizadores acerca dos temas violência, luta, para

que o aprendizado não se limite a ‘saber golpear alguém’. (SO; BETTI, 2018, p. 567).

Rumo a tal otimização do aspecto atitudinal, uma cautela metodológica antecedente é promover a **postura de mobilização constante**. Não se trata do professor-animador ou de mimetizar um *coach* motivacional ⁶, mas de perceber e distanciar-se de ações excludentes. Estas ações excludentes, entendo, são aquelas voltadas não apenas à exclusão das pessoas do grupo, mas também à interrupção individual da atividade, baseada em qualquer aspecto que não seja voltado à segurança, à correção necessária do movimento ou atitude, ou fatores conexos. Por exemplo, na etapa de ensino prático do movimento, a estratégia de demonstrar e repetir com uma/o aluna/o ou dupla ao centro por vez, com os demais aguardando, causa insatisfação e desmobilização tanto pelo tempo de espera como pela *vigilância dos colegas* conforme demonstram So e Betti (2018). O controle de situação e o auxílio individualizado acabam não compensando. Mais vale iniciar o movimento com uma boa explicação central e avançar em etapas cuidadosas de cada movimento (subdividido) por **duplas simultâneas**, incentivando a autonomia da atenção por duplas, ou seja, cada colega é responsável por cuidar e corrigir os movimentos de sua dupla – vale dizer, não é um mero ‘*alvo humano*’ mas um participante ativo – e, em rodadas, o professor percorre as duplas corrigindo. A mobilização resultante, desde que se mantenha as duplas agindo e atentas, potencializa não só o tempo do aprendizado como também o resultado atitudinal.

No entanto, a mobilização autônoma exige o cuidado com a atenção constante da/do docente sobre o grupo, gerindo os riscos de acidentes; mesmo que o foco não seja a arte marcial, **regras estritas de segurança** são necessárias e impositivas, “[...] com o objetivo de regular nossa excitação, diminuindo os riscos de possíveis acidentes” (ALVES JUNIOR, 2006, p. 01). Dentre tais regras: a proibição do impacto de força (o objetivo, nas atividades de golpes como os socos, é o toque, não o impacto efetivo, exceto quando é possível usar alvos-objeto como aparadores, sacos, etc); a proibição de ataques ao rosto (para a altura da cabeça, é

⁶ Não é acertado o docente – especialmente na rede pública – deslocar sua atenção metodológica para as práticas de *coaching*. Tais práticas, de romantização sedutiva do triunfo, imputam “sobre o indivíduo a total responsabilidade sobre seu sucesso [...]” e suas propostas separam “[...] os indivíduos entre vencedores e perdedores, felizes e infelizes, capazes e incapazes, enquanto as organizações representam um lugar apenas para os vencedores, felizes e capazes” (SALLES, Walter *et. al.* “O Canto do Coaching”. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, v.13, n.36, p. 3231-3260, Setembro/Dezembro – 2019

recomendado usar – com luvas – o toque na testa); a proibição total, com a interrupção imediata, de brincadeiras violentas (mesmo que não haja intenção, o risco de acidentes é premente, pela desatenção), dentre outras. **Autonomia não é abandono**; para isto já há a metodologia do ‘rola-bola’.

Já temos indicativos que boas práticas de ensino de Lutas dependem da reflexão dos saberes docentes em seus contextos escolares e mediante a observação de algumas regras básicas de segurança. Contudo, persiste a **tensão entre a formação docente e a experiência do/a lutador/a**.

SO e BETTI (2012) analisaram como uma **professora sem vivência em lutas** constrói conhecimentos específicos e pedagógicos sobre o conteúdo. Os resultados apontaram que predominaram estratégias de ensino que utilizavam a exposição verbal, por parte do professor, de aspectos conceituais e, em contrapartida, poucas estratégias envolveram a execução de movimentos [...] [**grifei**] (SO; BETTI, 2018, p. 564).

O saber-domínio (ou procedimental) não erradica o saber-objeto (conceitual) e o saber-relacional (atitudinal); lógico que há incidências mais fortes do procedimental para a prática, mas de nada vale saber golpear sem saber em que contexto é válido, lícito, necessário utilizar as técnicas das lutas. Por outro lado, a experiência crua do/a lutador/a que ensina pode implicar em insuficiência pedagógica, ocasionada pela reprodução-repetição da lógica da academia de artes marciais ou do *dojo*, sem reflexão sobre objetivos emancipadores para a EFE.

Para Lopes e Kerr (2015), não há necessidade de o/a professor/a (da escola) ser especialista em alguma modalidade para ensinar lutas. Somos levados a uma reflexão colateral, que está em aberto: afinal, qual o aspecto didático (de ensino) do *mestre*, do *sensei*? Sob o contexto histórico-cultural, o modelo de aprendizado de artes marciais era baseado na transmissão (mais do que mediação) do conhecimento prático de alguma modalidade ou arte, pelo fato da desconexão global. O exemplo do judô⁷ nos diz isso: para chegar até nós, foi necessário que Kano o formatasse a partir do jiu jitsu, consolidasse o modelo de aprendizagem no Japão para depois rodar o mundo – literalmente – levando a arte para a Europa que dali difundiria ao mundo. Houvesse *internet* na época, uma boa parte das práticas seria acessível por tutorial ou ensino remoto. **O professor da escola** (não-artista marcial),

⁷ KANO, Jigoro. **Judô Kodokan**. São Paulo: Cultrix, 2019, p. 15-23.

com as tecnologias e multimeios de hoje, **é capaz de adquirir compreensão do necessário para o ensino de Lutas** (o básico da segurança, da cinética) **e de buscar treinamento simplificado** (exigindo oferta de formação continuada) **para constituir-se como mediador e formador na escola**. O grande diferencial do docente para o *sensei*, afinal, é a capacidade de

[...] tratar pedagogicamente práticas corporais culturais [o que] implica proporcionar momentos em que os alunos e as alunas possam acessar os conhecimentos advindos da experimentação prática, os conhecimentos conceituais a respeito da dinâmica e estrutura de funcionamento e problematizar os significados sociais atribuídos àquela manifestação cultural ao longo da história. (NICÁCIO et al., 2020, p. 107-108)

Formação continuada para capacitar docentes da EFE para ensino de Lutas é tema para outro estudo. Compreende mais do que discussão e aquisição de jogos de lutas e modalidades de artes marciais; é “[...] formação enquanto produção de saberes relacionados ao ensino das lutas e não apenas como consumo de informações levadas por um ‘especialista’ [...]” (NICÁCIO et.al., 2020, p. 110). Contudo, é possível apontar que essa formação abrange o manejo conceito-procedimento-atitude dos **fundamentos básicos para a autodefesa**. Tais fundamentos estão presentes não só nas lutas sob seus princípios condicionais crus - oponente/alvo, contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, regras (GOMES, 2008, *apud* LOPES; KERR, 2015, p. 267-268), mas ligam-se à utilização contextualizada político-pedagogicamente dos movimentos fundamentais das Lutas no contexto atitudinal da autodefesa (vide cap. 3). Consideremos a **violência doméstica como exemplo**: noções de postura e guarda devem levar em consideração o espaço doméstico e as pessoas que precisem de intervenção (postar-se para proteger um/a filho/a); a antevisão ou percepção do ataque do oponente devem iniciar na observação da atitude corporal e hábitos cotidianos do/da coabitante (por exemplo, verificando a progressão da atitude agressiva desde a irritação imotivada e agressão verbal, bem antes de haver ameaça ou vias de fato); as esquivas e bloqueios devem levar em conta os meios mais utilizados estatisticamente pelos perpetradores (objetos perfuro-cortantes como facas ou chaves-de-fenda, contundentes como bastões e mobília); a negociação de espaço e deslocamentos deve prever como “ler” o cenário, evitando ficar encurralado/a e buscando rotas de saída e ajuda; técnicas de golpes devem levar em conta o potencial físico do agressor e a neutralização efetiva da ameaça, conforme aspectos jurídicos (autodefesa imediata, proporcional e lícita), sociológicos (possibilidade de

retaliação imediata ou escalada da violência), etc. A hipótese, pautada na prática da formação continuada e direcionada, é

que não há necessidade de termos uma especialização em uma modalidade de lutas, desde que nosso objetivo não esteja pautado na formação de atletas/lutadores, mas na produção de conhecimento nas aulas de Educação Física. Isso não quer dizer que devemos desconsiderar as contribuições dos especialistas que dedicam seus estudos a este tema. Necessitamos da reflexão coletiva entre especialistas e não-especialistas para produzirmos propostas bem fundamentadas e, com isso, sistematizar novas intervenções que irão contribuir em nossa prática pedagógica e, de certa forma, evitar o distanciamento com o tema. (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 100).

Portanto, o/a docente da EFE deve ser o ente ativo para que estas práticas e estas reflexões coletivas se materializem em ações, demandando sua oferta aos gestores e oferecendo parâmetros para cada etapa ou ação. Aprofundar o tema da relação docência-gestão para este conteúdo deve ser objeto de outro estudo.

4.2 Lúdico, cultural e técnico: saberes e modais

Ao pensarmos sobre **o lúdico, o cultural e o técnico enquanto estratégias ou modais de construção de saberes**, surgem as “[...] incertezas sobre quais seriam os saberes, relacionados às lutas, que devem ser efetivamente selecionados para as aulas de Educação Física na escola.” (NICÁCIO et al., 2020, p. 109).

Inicialmente, qualquer ação deve ser pensada na integração lúdico-cultural-técnico-prática, pois apenas por exclusão podemos ter uma atividade pura num destes aspectos. Considero a partir disso que a resposta inicia pela faixa etária: o lúdico é um bom esteio para as etapas educacionais iniciais, e o técnico-prático torna-se preponderante à educação de adultos. No plano intermediário – séries finais do EF e o EM – é que considero que deva haver uma proposta que utilize todas estas estratégias ou modos focando-os na autodefesa, a partir da proposta político-pedagógica já discutida aqui. Por exemplo, jogos de oposição que

são lutas com fim em si mesmas (NICÁCIO et al., 2020), como o *kabaddi*⁸ e o *ikindene*⁹, podem ser utilizados como instrumento de percepção procedimental de faixas etárias avançadas; sua decomposição em fundamentos (bloqueio, desequilíbrio, agarre, território) permite fazer com que o aprendizado de Lutas não seja percebida por estudantes adolescentes e adultos como uma infantilização¹⁰ (que pode ocorrer, por exemplo, pela insistência contínua, descontextualizada e não-teleológica em brincadeiras como as de pega-prendedor, luta-de-pé, cabo-de-guerra, etc). Também ocorre que esses fundamentos sejam transpostos com facilidade para a autodefesa, ao trabalharmos o atitudinal no sentido de que o caráter competitivo (ganhador-perdedor) cede espaço ao caráter defensivo (agressor-defensor), onde a diferença vai ser a de sofrer uma violência ou afastá-la, trabalhando o contexto sócio-histórico à ênfase que Do Nascimento e Almeida (2007) que dão ao procedimental nos jogos de luta.

O **aspecto cultural** está presente em todas as etapas e atividades, pois não há como esterilizar a cultura de qualquer prática das Lutas. Ao trabalhar, por exemplo, com a *esgrima de machete y bordón* colombiana, apresenta-se à/aos estudantes uma forma eficaz de autodefesa em seus contextos de **cultura material** (o uso de objetos corriqueiros na cultura

⁸ O *Kabaddi* é um esporte de combate tradicional do subcontinente indiano (Índia, Paquistão), em que duas equipes buscam pontuar por invasão de espaço e toque nos adversários, sendo permitido o bloqueio e contenção com agarre de quem invade o espaço. Há uma Federação internacional e disputas de campeonatos nacionais e internacionais. As regras da Federação Internacional de Kabaddi (IKF) estão disponíveis em <https://www.kabaddiikf.com/rules.html>.

⁹ O *Ikindene* ou *Ikindene Hekugu* (*luta verdadeira* ou *luta que poucos sabem de verdade*) é uma Luta dos povos do Alto Xingu, de técnica similar à da luta greco-romana, em que o lutador procura colocar o oponente de costas no chão. Ainda há uma racialização desta Luta, conhecida em meios pedagógicos como “uka uka”; este termo é pejorativo, e não é aceito pelos povos Kalapalo, pois é uma onomatopéia grosseira do cântico preparatório dos lutadores, onomatopéia que - sem surpresa alguma - foi dada pelos europeus. Vide COSTA, 2013, especialmente às páginas 46 e 47.

¹⁰ Propor a uma pessoa adulta uma atividade que ela passe a entender como sendo infantil pode ser contraprodutivo. Mas isso não significa nem permite de modo algum que a infância e as práticas da infância sejam tratadas pejorativamente. Carl Sagan, em seu texto “Não existem perguntas imbecis”, nos lembra que as crianças não sabem o suficiente das limitações socialmente impostas e por isso não deixam de fazer as perguntas importantes; e por isso são curiosas, intelectualmente vigorosas. (SAGAN, 2006, p.345). Mas para o adolescente ou o adulto, provocar-se a si mesmo, questionar sua corporalidade em processos simples – como as etapas lúdicas para o aprendizado de lutas – pode parecer-lhe algo infantil. Tive esta experiência ao propor a alunos do EJA as técnicas básicas envolvidas para o aprendizado dos *tres tiros* da *esgrima de machete* colombiana, que foi relatado pelos mesmos de forma negativa – estariam “brincando de espadinha na aula”.

do campo) e **imaterial** (a tradição de resistência afrodescendente à re-escravização, a revolução popular do Haiti, a autodefesa das mulheres do campo, etc).

4.3 Diretrizes para rumos teóricos a partir da prática docente

Do Nascimento (2010) defende que deva haver preceitos (organização e diretrizes) para lidar com conteúdo ligado a *lutas* na educação física escolar, adequando este ensino às etapas escolares e às características dos educandos. Este autor (*idem*, p.47) defende que a escola não é local de formação do *lutador* (praticante de artes marciais), mas mais que isso, é local (e tempo) da formação da *pessoa cidadã com a capacidade de usufruir da experiência singular de se opor em situação de combate corporal, contemplar e formar opinião situada e crítica em relação a estas atividades; e que essa formação vem de leituras e vivências críticas estimuladas na escola; e que a mediação do professor tenha respaldo não só teórico, mas também social e cultural*. Do Nascimento, portanto, corrobora a necessidade de o(a) professor (a) captar e pensar o ambiente sociocultural escolar, exercer crítica a partir disso e elaborar uma mediação que possibilita a(o) estudante a conscientemente opor-se fisicamente quando necessária sua autodefesa.

Além do plano cultural já visto, o ensino de Lutas em sua interface sociológica e político-pedagógica, trata-se de “[...] oportunizar situações de sentido para reflexão, como: que violências sofro? Qual violência suporto? Que violência é socialmente permitida?” (Olivier *apud* SO; BETTI, 2018, p. 565-566). A/o docente mediador é chave para que o conceitual construa o atitudinal:

No âmbito escolar, a frequente associação das lutas com a violência pode ser uma oportunidade para estabelecer relações de sentido e mobilização de modo a ressignificar discursos para os quais “luta é violenta”; “luta é coisa de marginal”; “luta machuca”. Daí a importância da mediação e intervenção do professor para provocar a problematização e reflexão sobre esses temas e suas manifestações sociais. [...] afirmamos que a função da EF é tematizar os elementos da cultura de movimento à luz de critérios didático-pedagógicos. No caso das lutas, tal tematização demanda inicialmente superar tais preconceitos e ressignificá-los; depois, demanda a (re)construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor. Para tal, é imprescindível compreender o processo de ensino e aprendizagem sob o ponto de vista dos alunos, analisando-os como sujeitos sociais e singulares. (SO; BETTI, 2018, p. 566)

Manejar a mediação à luz do binômio violências-autodefesa reforça a teleologia imanente ao processo pedagógico emancipador. Não é apenas oportunizar “[...] que os alunos tenham acesso a aspectos técnicos, históricos e sociais desse fenômeno [das lutas]”, mas efetivamente exercitar “[...] a socialização, a reflexão e a experiência com uma expressão da cultura humana codificada na forma de movimento” (FURTADO; MONTEIRO; VAZ, 2019, p. 61). As violências e seu contraponto de autodefesa devem sair do simplismo dialógico. O debate e a construção crítica devem prosseguir diminuindo as distâncias entre realidade concreta e emancipação, cujo apoio também reside na EFE:

Considerando que a **educação física da escola não pode estar afastada do projeto de formação de novos cidadãos**, perguntamos se algo não estaria dissonante, já que a associação luta a violência parece ser verdadeira e na grande maioria das vezes este conteúdo não é abordado nas escolas. [...] Somos favoráveis a inclusão das **lutas como conteúdo da educação física escolar fundamentada teoricamente ‘numa prática docente comprometida com o processo de transformação social’**. [grifei] (ALVES JUNIOR, 2006, p. 02 e 07)

A prática mediadora docente, portanto, tem que apontar um **rumo teórico** – uma linha de partida metodológica – sob a qual a transformação social (**teleologia**) de recuo das violências (**horizonte de objetivos decolonial¹¹**) irá determinar os processos e projetos político-pedagógicos (**normatização**) para que conteúdos e práticas das Lutas (**objeto**) sejam trabalhados dialógica e autonomamente e com autogestão (**subjatividade**) sob sua utilidade contextualizada de autodefesa (**objetivo imediato e mediador** do horizonte de objetivos decolonial). Sinônimo desse rumo, “A perspectiva teórica do professor sobre os conteúdos deve estar sintonizada com as metodologias de trabalho que ele manejará” (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 92) – mais que isso, essa sintonia deve ser dialógica (a metodologia retroalimenta o objetivo imediato) e situada socio-historicamente.

¹¹ O pensar decolonial significa pensar a partir da nossa própria exterioridade: estamos dentre aqueles que estão “lascados”, que fomos atingidos pela a matriz colonial de poder e, portanto, temos de assumir uma posição epistêmica que encara sua contraparte hegemônica (ambas geopoliticamente situadas). A posição epistêmica hegemônica constrói sua exterioridade para assegurar sua interioridade (identidade), e portanto também constrói sua autoridade e (auto)legitimidade. A decolonialidade e seu objetivo de transmodernidade significa que temos de superar a fratura entre ser e estar, retomarmos a memória de quem somos e a cartografia de onde estamos, para que nos libertemos efetivamente do projeto da colonialidade-modernidade e sua matriz de controle. Vide MELLO, 2017, p. 151-162.

Ao propor rumo teórico e não uma metodologia pronta pretendo que haja mais reflexão, pormenorizada, profunda, plural e crítico-propositora – isso porque não há espaço disponível neste trabalho. De modo amplo, o debate é inicial, sobre o “Corpo de conhecimentos significativos relacionados ao trato do conteúdo de lutas” (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 92).

Tais rumos teóricos, tantos quantos forem os seus fatores constituintes (a experiência de vida docente, sua formação, a estrutura e a político-pedagogia da escola, o contexto social discente, a conjuntura de tensões, consensos e disputas políticas e ideológicas no contexto maior, a mobilização dos atores escolares.....) são semeados pela **vontade docente**. Não há milagre. Sendo crucial o papel da docência no contexto educacional – ninguém discute isto – também é crucial sua abstenção. As autolimitações já debatidas acima precisam ser manejadas, tanto pela gestão de nível supraescolar (secretarias de educação) como pela formação docente (a academia).

A vontade docente em ser agente ativo e altivo da transformação social – em nosso caso, do docente da EFE lidando com Lutas/ violências ← → autodefesa pode começar pela postura de assumir-se não apenas como tal agente, mas de **intuir uma aproximação**, uma abordagem que ao longo de sua práxis possa ser definidora de um método. Nem todo docente da EFE no Brasil tem formação acadêmica; dos que têm, muitos são jogados num sistema educacional que é uma “máquina de moer gente” de uma educação sucateada e desprezada por gestores de diversas vertentes (especialmente as neoliberais e gerencialistas, mas sem descartar as que se dizem pós-neoliberais e progressivo-conciliadoras, etc). Antes de pretender que essa pessoa sente atrás da mesa e elabore uma metodologia em termos acadêmicos, é preciso entender se ela dispõe desse tempo, do apoio do PPP da escola, e até mesmo se ela possui vivencia o bastante para buscar tal método. Muitos docentes desanimam por estes e por outros fatores. Por isso, primeiro é preciso que um rumo teórico não apenas seja apresentado e cobrado verticalmente: a primeira impulsão é uma intuição, uma faísca que deve ser buscada e nutrida em cada docente.

Precisamos elaborar **‘novas’ abordagens a partir de nossas experiências práticas, que irão nos remeter a novas questões**, considerando cada realidade. Essas novas questões ou problemas devem ser encarados como **pontos de partida para re-estruturarmos nosso fazer pedagógico cotidiano**, pois essa é uma condição para quem adota uma postura de constante aprendizado e compreende o movimento do conhecimento, que está sempre passível de ser re-significado de acordo com as realidades,

concepções e momentos históricos específicos. [grifei] (DO NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007, p. 108)

É possível lidar com alguns aspectos consolidados pelos modelos e abordagens que já nos são conhecidos. Adentrando os planos *procedimental, atitudinal e conceitual*, a literatura observada propõe que

São exemplos do conceitual: ao trabalhar com os aspectos históricos das Lutas; procedimental: a aprendizagem do saber fazer corporal preconizado nas situações propostas nos diferentes jogos; atitudinal: ao desmitificar os comportamentos violentos associados às Lutas. Vale ressaltar ainda que tais conteúdos devem estar em consonância com os objetivos almejados, bem como com as estratégias e métodos de ensino e sua consequente avaliação. (LOPES; KERR, 2015, p. 276).

Se um rumo teórico com as diretrizes propostas acima – teleologia, horizonte de objetivos decolonial, normatização, objeto, subjetividade, objetivo imediato-mediador – for pensado para estes planos, podemos fazer com que cada etapa construa um diálogo entre ambos. O procedimental pode ser estruturado na normatização e avaliado no objetivo imediato-mediador de mostrar eficácia para a autodefesa de terceiros que, por sua vez, é aspecto conceitual e atitudinal visando a teleologia da transformação social que vem do horizonte decolonial que vem por sua vez da subjetividade da autonomia. As possibilidades e desdobramentos estão em aberto para cada vontade docente que se habilite a intuir e pensar rumos e métodos teóricos.

4.4 Ações e propostas político-pedagógicas

Propor rumos teóricos não encerra este trabalho. Pensar e repensar o binômio problemático violências-autodefesa na escola informa as propostas, quaisquer que sejam (PPP, métodos, rumos teóricos, práticas e práxis). Propostas essas que devem ser **ativas** (determinar agentes e ações) e **altivas** (não depender ou aceitar imposições verticalizadas injustamente contrárias ou desanimadoras do processo). A altivez de cada proposta, por sinal, sempre leva em conta olhar para as próprias necessidades e potencialidades dos atores (escola, docente, discentes, comunidade) e contrapô-las à pactuação verticalizada de atos e de

“entendimentos”¹² que visam domar ou até aniquilar estes atores quando buscam a transformação social custe o que custar. A altivez deve estar presente de início, na própria proposição de ensinar e aprender Lutas na EFE, vencendo os argumentos restritivos já vistos aqui.

A EFE é espaço privilegiado para trabalhar Lutas para a autodefesa, por ser parte da escola que também é espaço privilegiado pelo seu **caráter político-pedagógico**:

[...] **político** por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de **compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade**. ‘A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica’.
[...]

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da **intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão** participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. **Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade**.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. (VEIGA, 2002, p. 11-12)

Como visto acima, as práticas de artes marciais em academias costumam apoiar-se em tradições e práticas corporais *disciplinadoras*, assim como os modelos educacionais da ditadura cívico-militar. Quando são diretamente transpostas para a escola, há um paradoxo: ao mesmo tempo em que se permite a técnica do combate corporal violento (defesa pessoal), **sonega-se à/ao estudante a intuição do corpo como asilo do indivíduo sob o processo histórico e, portanto, a esse indivíduo é negada a perspectiva da autodefesa**. Sob o recorte político-pedagógico incidindo na escola, há ainda uma clivagem entre *aqueles que podem* e *aqueles que não devem* buscar aprendizado dos meios corporais de autodefesa. Há notoriamente conteúdos de artes marciais e lutas oferecidos em escolas de elite e militares,

¹² O *direito administrativo do medo* é a alegoria óbvia destes entendimentos, é o conjunto dos atos infralegais de nosso direito administrativo ditatorial – ofícios, circulares, pareceres, instruções normativas – que incidem em tom de ameaça sobre os gestores locais (diretores de escolas) e são transmitidos literalmente, também em tom de ameaça, aos docentes. Os “órgãos de controle”, cuja miopia seletiva aponta as suas baterias para a micro administração (prestações de contas sobre número de folhas de ofício e canetas adquiridas para projetos), levando à apatia, à paralisia de qualquer ator público - não apenas o gestor - que não se arrisca a ser enquadrado numa interpretação hermética, à risca de um entendimento infralegal ou *praeter legem*. Vide CAMPANA, 2017.

dentro ou fora do currículo da EF; em contraposição, há a ausência da temática e conteúdos de lutas na escola pública demonstrado pela literatura (SILVEIRA, 2014) e pela vivência prática. Essa clivagem acompanha e serve de apoio às violências socio-culturalmente localizadas e enraizadas no Brasil. Meios da matriz colonial de poder, elas se encarregam de esterilizar espaços que poderiam ser transformadores.

O debate docente não pode ser adiado. Falar de violência na escola sempre remete às mesmas questões, e sempre *intra muros* da violência da escola (agressões de pátio, *bullying*, etc). **A docência deslegitima-se a si própria para promover mecanismos que podem cessar violências**, tanto imediatas (doméstica por exemplo) quanto remotas (discursos de ódio), sob alegação de que isso não seria competência da escola. Enfraquecido o debate nessa docência, **como esperar que estudantes submetidas/os a violências sistêmicas sequer as entendam e portanto se legitimem a autodefender-se?**

A retomada da escola como espaço emancipador e transformador é primordial. Devemos pretender que a Educação Física Escolar possa formular métodos também emancipadores e transformadores; quanto às *Lutas*, há que se tomar posição para que sejam **ferramentas** compatíveis com o contexto social e destinadas a melhorá-lo. Enquanto estivermos, docentes de EFE, em um destes espaços que é a escola da gente oprimida, devemos propor e manejar ferramentas para a transformação social. Devemos desmontar a argumentação que bloqueia o pensar e o praticar a autodefesa nestas escolas. Devemos apresentar, abraçar, fortalecer o debate dentre a docência, desmontando a paráfrase *Lutas e violência*, buscando explicar uma coisa e outra em suas polissemias e com lastro sociológico, histórico, político e pedagógico. **Devemos agir para que a escola firme seu projeto político-pedagógico compreendendo as Lutas e a autodefesa, conhecendo as violências da matriz colonial de poder e o sujeito ético submetido a estas.**

É **necessário contextualizar** o conceito definidor dado por Mariana Gomes e seus **princípios condicionais**¹³. Luta é uma **prática corporal disponível a qualquer pessoa**, independente de gênero, raça, condição sócio-econômica, deficiência; aqui retiramos as Lutas dos preconceitos que inviabilizam culturalmente a vontade da prática (na EFE, podemos citar a resistência ou aversão das meninas). Luta é **imprevisível** no seu desenrolar, mas fora do

¹³ Os termos usados no original da autora são os sublinhados, neste parágrafo.

ambiente esportivo sempre tem motivação política, seja como instrumento de controle e opressão, seja como oposição a tais instrumentos. Luta é **caracterizada por determinado estado de contato necessário para o aprendizado ou o esporte ou a autodefesa**, situações que cabem à/ao docente diferir e dirigir em sua prática pedagógica, visando um destes três objetivos. Luta **possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem em oposição ou em colaboração**, considerando que há necessidade de autodefesa dirigida a terceira(s) pessoa(s), para a qual deve haver o limite da legitimidade dado pelo direito (legítima defesa) e, ao mesmo tempo, preparar para situações políticas e sociológicas que dirigem violências coletivas contra minorias. Lutas compreendem **constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas**, dirigidas à sua eficácia no contexto (aprendizado, esporte ou autodefesa), já que a/o estudante deve ter muito nítida a necessidade, por exemplo, de não prolongar o combate além do necessário para a proteção – afinal, autodefesa não é coreografia de luta hollywoodiana. Cada Luta é **regida por regras, que mudam conforme o contexto (aprendizado, esporte ou autodefesa)**, afinal as regras que importam nesse último contexto são a preservação da vida e, se possível, a observância do que é imposição do Direito. Por fim, as/os praticantes de uma Luta têm **objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente**, o qual tem circunstâncias que o levaram a travar a luta e conduzem a **intenção final da ação** – afinal, cada personificação de oponente é distinta conforme o contexto (na atividade pedagógica há o colega de aprendizado; no *ethos* desportivo há o adversário da competição ou torneio; na autodefesa há o(s) agressor(es) politicamente situado(s)). Em adição à autora, **Luta difere de agressão, onde há intenção prevalente e predisposta de hostilidade** em relação ao outro (NICÁCIO et al., 2020); e **Luta difere de briga, em que não há uma razão justa** para o enfrentamento. Com estas contextualizações em mente, é possível operar pedagogicamente os princípios condicionais que a autora propõe, discutindo-os com as/os estudantes a cada ação ou exercício.

Ações e propostas político-pedagógicas são necessárias, sob o aspecto de *rumo teórico* já proposto. Penso que tais ações e propostas estejam derivadas da literatura pesquisada e sobretudo da reflexão crítica sobre ela. Podemos enumerar, sem exaurir:

a) **dotar a docência de perspectivas críticas sobre violências**: atos violentos estão intrínsecos às sociedades humanas e são usados como argumento de coerção para proibir determinadas práticas, sejam lícitas ou não, no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, a matriz colonial de poder organiza sistematicamente o uso da violência em diversas formas – que

passamos a tratar pelo plural de *violências* para simplificar – e esse debate é apagado no âmbito escolar em vários níveis, vindo à tona apenas quando há percepção concreta da correlação direta (*bullying*, assédios, violência armada contra escolas). Deve ser evidenciado, no aspecto conceitual (sob o rumo teórico), como instituições, doutrinas, sistemas inteiros canalizam violência (potencial ou dinâmica) contra alvos seletos, mantendo controle sobre grupos populacionais.

b) **capacitar a docência a debater a autodefesa:** metodologias de oposição corporal podem ser tratadas com diversas abordagens e finalidades culturais (lúdica, cerimonial, esportiva, disciplinar) ou de saúde; mas *Lutas* (com maiúscula) **são historicamente construídas como necessidade social e política das formas de combate corpo a corpo**, pois o que está sendo defendido não é apenas o indivíduo alvo de violências, mas um determinado grupo em que ele se situa. **A consequência lógica de considerar as violências é contrapor-lhes, a cada uma, autodefesa;** este argumento deve estar sempre à vista. Negar (conceitual, procedimental e atitudinalmente) às potenciais vítimas de violências sistêmicas o contraste possível à violação do corpo (seu e de outrem) é negar a história, é perpetuar a própria violência; igualar a defesa legítima e sob desequilíbrio de forças ao ataque que desencadeou o processo é replicar a atitude do agressor e cercar a vítima, recair na ética do não-sujeito de Chauí explicada acima.

c) **capacitar a docência da Educação Física Escolar a lidar com fundamentos básicos das Lutas para a autodefesa:** não é necessário apelar para o “lutador-professor” ou o “professor-artista marcial”; corporalidades simples que perpassam várias modalidades de lutas são possíveis de tratamento pedagógico por parte de docentes que não têm experiência específica (noções de guarda, negociação de espaço e deslocamentos, antevisão ou percepção do oponente atacando, esquivas e bloqueios, formação do “punho” para o soco, etc) e podem ser exigidas e tratadas em capacitação e formação continuada. Não apenas em jogos de luta, mas na aquisição de gestos e movimentos que são bastante simples, o docente deve aceitar o desafio de educar-se junto com as/os estudantes, numa perspectiva colaborativa e de autonomia.

4.5 Por um método aberto

Os rumos teóricos, ações e propostas sugeridos neste trabalho não têm a pretensão de formatar, de imediato, uma metodologia. Metodologias dizem respeito a linearidades processuais que contam com sua uniformidade e aspectos construtivos que, respeitosamente, não tenho condição de arquitetar nesta extensão de trabalho.

Novamente proponho lançar mão de uma caixa de ferramentas diversas – uma abordagem, que se comunicam *através do problema* (MELLO, 2017).

Ferramentas conceituais relevantes para o problema específico – as relações violências – autodefesa e o ensino das Lutas na EFE – são parte do pensamento adaptável que poderá seguir adiante, comigo e com outros. Essas ferramentas – rumos teóricos, ações, propostas, aproximações conceituais, qualquer trecho deste trabalho – devem ser manejadas e repensadas por cada docente da EFE, sempre com a teleologia da transformação social e os objetivos decoloniais em mente.

O que importa é o docente tomar para si a responsabilidade de sujeito de direitos e agente político-pedagógico, percorrendo e informando o debate escolar sobre a EFE e as Lutas. Importa viabilizar e insistir na democracia material, cobrando de cada degrau da gestão escolar que forneça meios de formação continuada para adquirir confiança e técnica para trabalhar as Lutas para além do jogo-infantilizador ou do esporte-arte marcial, visando o instrumental de autodefesa adquirido pelas/os educandas/os.

O que importa é formar vontade docente para assumir o mundo em que vivemos. Assumir no sentido de aceitar que as violências são socialmente presentes, dirigidas, motivadas e utilizam-se do seu espelho da mitologia de não-violência para surtirem mais efeitos. Assumir no sentido de tomar para si a interação necessária com nossos educandos enquanto sujeitos éticos e de direitos, agentes de transformação social e autônomos, portanto, para manejarem os meios e conhecimentos que mediamos com eles, incluindo as técnicas materiais (Lutas) para o objetivo mediador (autodefesa) visando a transformação social como objeto teleológico.

O desenvolvimento do conjunto de ideias (não ousou dizer que seja uma tese acabada), merece ser testado e continuado. A aplicação dessas ideias depende de vontade política docente e escolar, de ferramentas mínimas de capacitação (novamente vontade escolar, na

figura dos gestores) e do acompanhamento minucioso do docente, mirando nas questões de segurança e dialogando sempre com a equipe e apoio pedagógico da escola. Com a humildade de estar iniciando na pesquisa aplicada sobre o conjunto temático lutas - autodefesa - EFE, considero que há espaço ao menos para desenvolver mais extensamente cada um dos temas em separado - as violências, a autodefesa, as Lutas e suas metodologias - sempre considerando os aspectos tratados, de transformação social através do político-pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. Discutindo a violência nos esportes de luta: a responsabilidade do professor de educação física na busca de novos significados para o uso das lutas como conteúdo pedagógico. **Anais do XII Encontro Regional de História**. 2006. ANPUH-RJ. Disponível em www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Edmundo%20de%20Drummond%20Alves%20Junior.pdf Acesso em: 12 jun 2022.

ASSIS, Rodrigo Gavioli. **Dos professores de papel às lutas na escola: docentes narradores/as de suas experiências de ensino**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE –Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

BERNASKI, J.; SOCHODOLAK, H. História da violência e sociedade brasileira. **Oficina do Historiador**, v. 11, n. 1, p. 43–60. Porto Alegre, PUCRS, 2018.

BRANCO, Guilherme Castelo. Violência de Estado. **Ecopolítica**, nº 9, p. 02-12. São Paulo, PUCSP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da Violência**. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/> Acesso em: 07 jul 2023.

CAMPANA, Priscilla de Souza Pestana. A cultura do medo na administração pública e a ineficiência gerada pelo atual sistema de controle. **Revista de Direito**, v. 9, n. 1, p. 189-216, 2017.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (orgs). **Atlas da violência 2019**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHAUÍ, Marilena. Ensaio: ética e violência. **Revista Teoria e Debate**, ano 11, n. 39, 1998. Disponível em <http://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/> Acesso em: 12 ago 2023.

COSTA, Carlos Eduardo. **Ikindene Hekugu: uma etnografia da luta e dos lutadores no Alto Xingu**. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

DO NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa. Organização e trato pedagógico do conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 36-49, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14091>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DO NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa; ALMEIDA, Luciano de A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**. 2007, n° 13. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115314345005> Acesso em: 28 out 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na Educação Física Escolar. **Revista de Educação Física**, n° 135, novembro de 2006.

FURTADO, Renan S.; MONTEIRO, Elane C. P.; VAZ, Alexandre F. Lutas no Ensino Médio: Conhecimento e Ensino. **Cadernos de Formação RBCE**, vol. 10 n° 1, mar. 2019. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2359> Acesso em: 14 ago 2023.

GELDERLOOS, Peter. **Como a Não Violência protege o Estado**. Porto Alegre: Deriva, 2011.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e Possibilidades**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KIRSTEN, Milena et.al. O conceito de corporalidade em periódicos da Educação Física brasileira: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, 2022. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

LAHR, Mirazón et al. Inter-group violence among early Holocene hunter-gatherers of West Turkana, Kenya. **Nature**, n° 529, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1038/nature16477> Acesso em: 28.out.2020.

LANDER, Edgar. **La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Caracas: Clacso, 2000.

LOPES, Raphael G. B.; KERR, Tiemi O. O Ensino de Lutas na Educação Física Escolar: Uma experiência no Ensino Fundamental. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, 2015. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LOURENÇO, Lelio Moura *et al* (org). **Estudos contemporâneos sobre violência e agressividade humana**. Juiz de Fora: UFJF, 2021.

MATOS, J. A. B. de; HIRAMA, L. K.; GALATTI, L. R.; MONTAGNER, P. C. A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640658> . Acesso em: 28 out. 2020

MELLO, Lizandro. **Decolonizar o pensamento jurídico sobre os discursos de ódio: desconstruindo a cultura da violência**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande, Mestrado em Direito e Justiça Social, 2017. Disponível em <http://argo.furg.br/?RG001388502> Acesso em: 10 jul 2023.

MODENA, Maura Regina (org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

NICÁCIO, Luiz Gustavo et al. **Formação na prática**. s/l, ed. do autor, 2020.

POZZOLI, Lafayette; SOBREIRA FILHO, Enoque Feitosa; JUNIO, José Alcebiades de Oliveira (org.). **Filosofia do Direito I**. Volume I. Florianópolis: FUNJAB, 2013.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVEIRA, Cristiano da Silva. **A prática de karate-dō no Colégio Militar de Porto Alegre no período de 1992 a 2007**. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/101741> Acesso em: 28 out 2020.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, 2018. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/70995> Acesso em: 28 out 2020.

SOUZA, Amanda Damasceno et al. Ferramentas para gestão da informação em revisões de literatura. **Perspectivas em Gestão e Conhecimento**, [S. l.], v. 12, n. 3, 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/65024> . Acesso em: 12 set. 2023.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael (org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres: Sage Publications, 2011.