

As artes marciais no discurso de professores de Educação Física Escolar: “nem sempre o currículo dá certo”

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2022e36185601>

Lázaro Rocha Oliveira*
Marlene Guirado**
Walter Roberto Correia***

*Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro, MA, Brasil.
**Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
***Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

O Currículo do Estado de São Paulo impele professores de Educação Física Escolar (EFE) a abordarem a temática das artes marciais (AM) em suas aulas. Este estudo teve por objetivo delinear o lugar que as AM ocupam no discurso de professores de EFE da cidade de São Paulo. Foram entrevistados professores que trabalhavam na região da cidade cujo regime de implantação do novo Currículo estava mais consolidado. A partir de uma análise institucional do discurso dos entrevistados, verificou-se que há um desconhecimento da possibilidade de aproximação entre as AM e a EFE. A temática das AM ocupa no discurso dos entrevistados um lugar privilegiado no circuito da teoria, e isso gera insatisfação. O potencial do trabalho com as AM é visto como uma possibilidade apenas para além dos muros da escola. O Currículo que promove o resgate das AM na EFE ascende também como um currículo deslocado da realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Currículo; Ensino; Lutas.

Introdução^a

As artes marciais (AM) compõem um amplo espectro de práticas corporais que dinamizam, direta ou indiretamente, elementos de combate corporal. Suas raízes remontam a contextos geopolíticos bastante específicos e destes nutrem seus símbolos e dispositivos corporais, sendo passíveis de análises históricas, filosóficas, ambientais, biodinâmicas, econômicas, entre outras¹⁻³. Contemporaneamente, as AM são praticadas em múltiplos ambientes, por sujeitos das mais diversas condições socioeconômicas, e com finalidades variadas⁴⁻⁶. Tamanha inserção e relevância social fizeram com que as AM passassem a ser tomadas também como objeto de ensino-aprendizagem da Educação Básica: sob a alcunha “lutas”, as AM surgem como temática de proposições curriculares oficiais por todo o país, principalmente no âmbito do componente curricular Educação Física.

Esse movimento de aproximação, entre a Educação Física Escolar (EFE) e as AM, germina

em um primeiro momento a partir da década de 1970^b do século passado, quando mestres considerados pioneiros em diversas AM começam a graduar em Educação Física, embora tenha sido potencializado somente a partir dos anos 1990 com a ascensão das teorias pedagógicas críticas^{7,8} e pós-críticas⁹ da EFE. As discussões sobre a especificidade da EFE legaram um entendimento de que este componente curricular é responsável pelo trato pedagógico de uma área conhecida como cultura de movimento¹⁰, cultura corporal de movimento¹¹ ou cultura corporal^{7,9}.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (PCN's)^{12,13}, as lutas são apresentadas como um dos objetos de ensino-aprendizagem a serem operacionalizados e sistematizados pelos docentes. Junto a outras práticas corporais, tratar-se-iam de um “[...] um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado”¹² (p. 24). Os PCN's circunscrevem a pluralidade das

lutas no Brasil citando práticas como o judô, a capoeira e o caratê, e delinea que a vivência dos elementos técnicos, táticos e estéticos das lutas deve ter como horizonte o desenvolvimento de atitudes pessoais, de habilidades motoras, de capacidades físicas e de conhecimentos sobre o corpo. Todavia, o documento reconhece também que os espaços disponíveis nas escolas brasileiras não são adequados nem mesmo possuem a qualidade necessária, incentivando os professores a adaptarem as condições materiais.

Mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴, as lutas são apresentadas como uma das práticas corporais que são objeto de conhecimento da EFE, cujo trabalho deve levar os alunos a desenvolverem competências e habilidades que lhes permitam “[...] ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade”¹⁴ (p. 213). Que se pese a efêmera tessitura político-institucional na qual a versão final da BNCC foi configurada¹⁵⁻¹⁷, o texto recomenda que professores e alunos se debrucem paulatinamente, ao longo da Educação Básica, sobre as lutas praticadas nos contextos regionais e comunitários de cada escola, bem como as lutas de matriz africana e indígena, as lutas praticadas no Brasil e as lutas de outras regiões do mundo.

Para SACRISTÁN¹⁸, um currículo que não ousasse abordar a cultura seria um currículo descomprometido e irreal, pois a ausência de conteúdos culturalmente valiosos configuraria, por si, todo um currículo oculto. Sobre a necessidade de articular os textos curriculares e

a realidade das escolas, o autor pondera:

Referindo-nos aos textos do currículo, devemos partir da ideia de que não constituem em si mesmos a terra prometida, mas podem ser um mapa melhor ou pior para sua busca. O problema é ter consciência de seu valor operativo limitado, lembrando que boa partitura não é música, nem o mapa é o terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução; subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias¹⁸ (p. 122).

Embora a temática das artes marciais e a Educação Física Escolar se apresentem profundamente articuladas nos documentos curriculares oficiais, autores apontam que esse movimento de aproximação, apesar de suas potencialidades¹⁹⁻²¹, também tem trazido desafios à prática docente nas escolas²²⁻²⁴. Estudos como o de CORREIA e FRANCHINI²⁵ apontaram a incipiência da produção acadêmica sobre a temática das AM nos periódicos da Educação Física, enquanto GASPAROTTO e SANTOS²⁶ delinearão tal incipiência no que tange especificamente ao ensino das lutas na EFE, cenário que persiste, conforme demonstrado por SANTOS e BRANDÃO²⁷.

Não obstante, o Currículo do Estado de São Paulo²⁸, em consonância com os currículos federais, estabelece a necessidade do trabalho com a temática das lutas/artes marciais nas aulas de Educação Física, argumentando que “[...] tem havido uma dissociação entre a vida (a “cultura viva”) e a escola”²⁸ (p. 223).

Nesse cenário, este estudo teve por objetivo delinear o lugar que as artes marciais ocupam no discurso de professores de Educação Física Escolar que atuam na cidade de São Paulo.

Método

Este estudo partiu da estratégia de pensamento, do método da Análise Institucional do Discurso (AID), conforme concebida por GUIRADO²⁹. Pensar a partir da Análise Institucional do Discurso implica considerar um campo conceitual mínimo, no qual se destacam os seguintes conceitos: instituição, discurso e análise. Tomemo-los de maneira pormenorizada.

O conceito de instituição utilizado na AID

não se confunde com a ideia de organizações. É estritamente entendido na perspectiva sociológica de GUILHON ALBUQUERQUE³⁰: conjunto das relações que se repetem e, nessa repetição, se legitimam.

Entende-se, na AID, que essa legitimação causa efeitos de reconhecimento e desconhecimento: reconhecimento de que tais relações sempre foram assim e desconhecimento de sua relatividade. Considera-se que a instituição se faz em nome de

um objeto institucional: imaterial, impalpável, o mote em nome do qual a instituição se faz e cuja posse será reivindicada perante outras instituições. Considera-se também que as tensões pela posse e/ou alienação do objeto institucional se expressa no e pelo discurso, este tomado na perspectiva de Foucault apresentada em *A Arqueologia do Saber*³¹ e *A Ordem do Discurso*³²: como ato, acontecimento, implicando uma vontade de verdade. A prática discursiva dá-se a partir de

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa³¹ (p. 136).

Já o conceito de análise da AID posiciona-se no campo da pragmática, onde dialoga com a obra do linguista e analista do discurso Dominique Maingueneau. Para MAINGUENEAU³³ uma perspectiva pragmática implica considerar a linguagem como uma forma de ação.

Nesse sentido, fazer uma análise institucional do discurso implica ter a atenção voltada tanto para o dito quanto para o dizer: o que é dito e o como se diz. Na AID preserva-se a atenção aos lugares que os parceiros de fala se atribuem na cena discursiva, bem como as expectativas desenvolvidas nas cenas relatadas^{34,35}. Mantêm-se a preocupação em assinalar possíveis repetições, sequências e/ou interrupções que a fala mostra ao ser dita. Tomam-se como possíveis indicadores analíticos palavras que se repetem e as que surgem aparentemente deslocadas de um contexto; relação entre adjetivos e substantivos, atributos designados a nomes e/ou situações; o enredo das histórias ou das situações descritas; a categoria gramatical das referências aos personagens e os sentidos atribuídos a alguns termos ou frases³⁴.

Foram entrevistados, no ano letivo de 2016, professores e professoras de EFE que trabalhavam em escolas públicas de Ensino Médio de tempo integral da Rede Pública Oficial de Ensino da zona oeste da cidade de São Paulo. A escolha dessas escolas justifica-se por fazerem parte do grupo das chamadas novas escolas-modelo de São Paulo³⁶, e estarem diretamente sob a tutela do governo estadual, responsável pelo programa curricular que impele ao trabalho com a temática das AM na EFE²⁸. No ano letivo mencionado, a

zona oeste da cidade de São Paulo possuía o maior número de escolas com essas características - quatro no total - ou seja, a área da cidade cujo regime de implantação do currículo estava mais amplamente disseminado. Todos os professores e professoras de Educação Física dessas escolas foram entrevistados (dois homens e duas mulheres, quatro no total).

As entrevistas semiabertas possuíam um roteiro apenas orientador, garantindo que os mesmos temas fossem tratados com cada entrevistado (cotidiano de trabalho na escola; relação professor-aluno; planejamento das aulas de EFE; desafios encontrados nas aulas de EFE; a temática das artes marciais como objeto de ensino-aprendizagem da EFE). Para fins deste artigo, nos deteremos à temática das artes marciais como objeto de ensino-aprendizagem da EFE.

Com o consentimento dos professores, as entrevistas foram gravadas e transcritas e, também, lhes foram atribuídos nomes fictícios. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, sob o parecer nº 318.672. Todos os entrevistados assinaram e mantiveram uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sobre as análises

Contexto das entrevistas

Beatriz, Vicente, Joaquim e Helena [nomes fictícios], concederam entrevista em suas respectivas escolas, após abordagem direta do entrevistador. Mostraram-se todos bastante participativos e interessados desde os primeiros esclarecimentos sobre o estudo até a realização da entrevista.

Joaquim pode ser considerado um veterano na área da Educação Física, concluiu o curso de graduação em 1982 e trabalha desde 2012 na escola onde foi entrevistado. Beatriz também trabalha desde 2012 na escola em que foi entrevistada, mas concluiu a graduação em Educação Física em 2011. Já Helena e Vicente trabalham desde 2014 na escola onde foram entrevistados, sendo que a primeira concluiu a graduação no ano 2000 e o segundo em 2003.

Trajetórias distintas, mas que exercem a profissão sob as linhas de um mesmo discurso curricular. Antes de apresentarmos nossas análises a respeito da temática das AM no discurso dos entrevistados, cabem algumas palavras sobre o Currículo do Estado de São Paulo: embora o currículo não seja o

objeto de análise desse artigo, ele também compõe o contexto em que os entrevistados exercem o seu trabalho docente.

No ano letivo de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou o programa “São Paulo Faz Escola” que visava à implantação de um novo currículo³⁷. Sob o título de Proposta Curricular do Estado de São Paulo, justificava-se, segundo a carta de apresentação do próprio documento, pois

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente³⁸ (p. 5).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo se consolidou como principal referência da Rede Estadual de Ensino a partir de 2010, e seu nome também mudou, tornou-se o Currículo do Estado de São Paulo,

tendo por foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais^{37,39,40}. Dentre as ferramentas que compõem o Currículo do Estado de São Paulo, destacam-se o Caderno do Professor (um livro-texto organizado por disciplina, ano e bimestre, prescrevendo atividades e a metodologia de ensino a ser utilizada) e o Caderno do Aluno, um caderno de atividades cujo conteúdo é baseado no Caderno do Professor³⁷. Avaliações de desempenho das escolas estaduais realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e por órgãos externos, por exemplo, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) apoia-se nos conteúdos do Currículo⁴⁰.

A temática das artes marciais está presente no documento curricular - no quadro de conteúdos e habilidades a ser desenvolvido na Educação Física - e também nos Cadernos do Professor e do Aluno. São arroladas situações de ensino-aprendizagem envolvendo capoeira, caratê, judô, taekwondo, boxe e esgrima²⁸.

As artes marciais no discurso dos entrevistados

O trabalho com a temática das artes marciais é apresentado pelos entrevistados como um dos grandes eixos das aulas de EFE por eles ministradas. Acompanhemos em um exemplo da fala de Beatriz:

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

Podemos notar também, no extrato anterior da fala de Beatriz, que o currículo oficial apresenta-se como elemento legitimador dos objetos de ensino-aprendizagem no discurso. Aparentemente o currículo opera, para os entrevistados, no imperativo: se a temática está no currículo, tem que estar nas aulas. É na fala de Vicente que isso pode ser demonstrado de maneira emblemática:

ela [a luta] é um dos cinco elementos da Educação Física [...] ela sempre foi um dos cinco elementos só que, por outro lado, ela sempre foi, vamos dizer assim, segregada... Até fazerem a Proposta Curricular. Estava lá como um dos cinco elementos, que seria legal trabalhar, que seria interessante, seria importante... Mas nunca ninguém deu ênfase: “Olha, você tem que fazer!”. Agora existe isso.

É possível delinear no discurso dos entrevistados um processo de naturalização da temática das AM dentro das linhas curriculares da EFE, no qual os entrevistados não fazem nenhuma relativização a respeito da aproximação AM e EFE. O currículo ascende como agente responsável pelo resgate da temática segregada. No entanto, será no discurso sobre o cotidiano das aulas de EFE que a articulação vista como natural mostrará também os seus tensionamentos. Vejamos nas palavras de Joaquim:

Eu procuro trabalhar tudo pertinente à Educação Física: a gente tem que trabalhar o Currículo, o que tá lá estipulado pelo Estado, mas nada impede da gente aumentar isso. [...] Eu acho que a Educação Física Escolar ela não se limita só ao Caderninho [...] as lutas fazem parte do Currículo [...] Dentro do currículo da luta em si eu trabalho o seminário [...] Você tem no Currículo boxe, a luta, o exemplo que eles deram, mas você pode falar de jiu-jitsu, krav maga, da capoeira...

Na fala de Joaquim, a EFE aparece como maior do que o currículo oficial, que deve ser ampliado. Tal ampliação permite ao entrevistado aproximar a temática das AM às suas possibilidades concretas de trabalho na EFE: Joaquim amplia o currículo justamente para dar conta das demandas do mesmo.

Já no discurso de Helena, a temática das AM vai inaugurar a frustração da entrevistada em relação ao currículo. Como veremos a seguir, a entrevistada diz que nem toda proposta do currículo dá certo:

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

O não dar certo, da temática das AM proposta pelo currículo aparece relacionado com o não domínio do conteúdo pela entrevistada. Poderíamos supor, de maneira apressada, que essa situação é enfrentada exclusivamente por Helena, devido a alguma limitação didático-pedagógica da mesma. Contudo, como veremos na sequência, delinear-se-á no discurso uma problemática que não atinge somente a entrevistada. Sobre um projeto de taekwondo criado por um de seus alunos na escola, a entrevistada expõe:

quem tem interesse vai lá e luta com ele, né? [...] ele tem mais conhecimento do que eu entendeu? Agora eu como professora, já não teria coragem de tentar ensinar algo que eu não domino [...] Eu acho ótimo, super apoio! [...] A gente de vez em quando traz pra Educação Física os conhecimentos dele “[...] Foi a forma que eu conheci que sabe... Que resolveu, pra eles realmente entrarem em contato com o que é de fato aquela luta [...] Aí eu acho que a troca é bacana, porque só o professor não dá conta”.

O conhecimento sobre artes marciais que seu aluno possui, aparece marcado no discurso como sendo diferente daquele do professor de EFE, portanto, podem ser trocados. A parceria entre o clube da escola e a EFE é apresentada, no discurso de Helena, como solução. Mas solução de qual problemática? Vale destacar que se trata de uma na qual se encontraria não somente Helena, mas o lugar de professor de Educação Física que ela ocupa: sozinho o professor não daria conta, ensinar algo que não se domina exigiria coragem.

Ao tratarmos sobre o cotidiano de trabalho na escola, é possível rastrear as marcas desse posicionamento discursivo também na fala dos outros entrevistados. É no discurso sobre o que acontece no chão das quadras que o entroncamento entre a temática das AM e a EFE perde, definitivamente, o tom natural dos textos curriculares. Beatriz, ao responder sobre a temática das artes marciais no seu

dia-a-dia, diz:

Uma piada grande, né? [risos] É uma piada grande, se o professor não for buscar o conhecimento que não... Que ele não tem [...] Então, depende muito do profissional [...] Daí você pega um vídeo na internet e joga aqui pra eles [...] Isso não vai fazer nenhum sentido pra eles, só que daí você tem que adaptar instrumento; adapta vídeo, adapta tudo! É difícil, professor tem que ter muita voz, tem que ter se apaixonado uns dez minutos por esta modalidade pra falar dela [...] É até um pouquinho constrangedor, mas é válido, quando você pensa que na escola está faltando caderno, né? Tá faltando caneta; tá faltando um som bom, tá faltando um microfone... Quando você pensa nos artigos do boxe, que eu vou tratar em um bimestre só, em um ano na vida deles, talvez eles não vejam isso, eu penso até que é justo, você falar – deixa, eu vou ter que adaptar mesmo, porque tem outras coisas na frente. Até você desmerece a sua profissão, é uma pena, né? [...] Experimentar da forma correta deve ser válido [...] Principalmente no terceiro ano agora, o que me veio à cabeça foram as aulas de boxe que a gente teve... Então, foi meio assim: “poxa professora, não consegue uma luva? Pô professora, não consegue um saco de areia? Que trash né? Que ruim!”.

O discurso aponta para um desalinhamento entre a formação profissional e a função de professor na escola. A temática das artes marciais tratar-se-ia de uma problemática para qual não apenas Beatriz, mas o professor não é capacitado: aparece como um fardo sobre ele e, aparentemente, carregá-lo, requer um entusiasmo acima do comum. A combinação da falta de conhecimento do professor com a necessidade de adaptar as condições materiais delinham limites ao trabalho, as AM então vão aparecer no limite da impossibilidade de serem apresentadas aos alunos. O trabalho com as AM nas aulas de EFE surge no discurso atrelado a um constrangimento que se torna válido apenas perante outras precariedades da escola. Nesse mesmo sentido, no discurso de Vicente, as lutas vão aparecer como um conteúdo oposto aos demais:

Eu acho que me falta talvez a didática de saber transmitir. Que nem eu falei, eu tenho facilidade na maioria em saber transmitir esse conhecimento pra eles, eu acho que da luta eu acho que eu tenho dificuldade [...] Eu acho que falta conhecimento, pra mim e pra grande maioria dos professores [...] E eu acho que nesse ponto, as atividades que a Proposta traz são muito vagas [...] Eles trazem sugestões de atividades que eu tenho certeza: se eu tentar fazer com os alunos eles não vão se interessar... Eu dou o exemplo da esgrima: tem uma das sugestões de atividades de uma aula que eles sugerem que

a gente faça uma espada com jornal. Desculpe, mas quem fez isso nunca deu aula pro Ensino Médio! Se eu chegar com essa proposta na sala “Hoje vamos fazer uma espada de jornal!” - vão todos olhar pra minha cara e mandar eu enfiar a espada naquele lugar... Essa é uma verdade.

Vicente se vê posicionado em um grupo composto pela grande maioria dos professores, a tensão opera porque a grande maioria não possuiria conhecimentos sobre como transmitir as lutas. O currículo, que até então era responsável pelo resgate de uma temática segredada, é também, segundo o entrevistado, um currículo deslocado da realidade escolar. Esse posicionamento também pode ser evidenciado a partir da fala de Joaquim:

[...] o aluno, ele tem que aprender. Ele tem que conhecer [...] O correto seria ele vivenciar na prática isso [...] O ano passado eu tinha umas aluninhas aqui que faziam aulas de taekwondo [...] E algumas até em aula elas davam aula, ajudavam a demonstrar uns golpes [...] Porque elas vivenciavam o esporte. A gente, como profissional da área que não vivencia, é complicado ensinar [...] Como é que eu vou ensinar capoeira? Sabe... Eu sei fazer uma estrela? “Você sabe por que você aprendeu?” Eu sei fazer um rodante? “Você sabe por que você aprendeu?” [...] Mas na língua da capoeira, sei lá... “O que é o macaquinho?” Sei lá! [...] Botar a perna lá em cima, plantar bananeira, fazer parada de mãos? “Você sabe por que faz parte da ginástica olímpica e você vivenciou na faculdade, não que você seja atleta” [...] Você pode ser um excelente professor de natação e nunca cair em uma piscina. Você sabe a técnica correta, você sabe o movimento, você sabe corrigir... Ver o teórico e traduzir na prática para o seu atleta e você ser um baita de um técnico de alto nível, mas sem saber nadar [...] Educação Física é a mesma coisa, você não sai da faculdade um atleta, pelo menos a tendência é você sair de lá um professor, saber ensinar. Agora luta, eu penso que é uma coisa muito individualizada, que é uma coisa que é difícil de você ensinar se você não vivenciar [...] A bola você ensina, a dar toque, dar manchete, chutar... Arremessar na cesta... Agora a luta é técnica, é a vivência, a luta é a prática... Não tem como. [...] A luta para conhecimento, nós professores normais podemos ensinar, na teoria... Agora na prática tem que ser por alguém habilitado a ensinar ele a fazer.

O entrevistado reconhece um modo correto para o aluno aprender e conhecer: vivenciar na prática. A facilidade das suas alunas em fazer acontecer o taekwondo e ajudá-lo na aula aparece como derivada

da vivência que elas possuem. Mas ele, profissional que não possui a vivência, trava um embate em seu próprio discurso com um personagem que insiste em apontar o que do seu conhecimento, de professor de EFE, se relaciona minimamente com a temática das AM.

Joaquim reconhece que se pode aprender sem vivenciar: aprender aqui é tomar conhecimento de que existe e como se faz. Se se quiser ensinar, basta ao professor identificar a técnica e corrigir o movimento. Daí que a faculdade pode formar professores sem quase vivenciarem as práticas corporais para as quais qualificaria a ensinar. Tudo isso se legitima na fala de Joaquim.

As lutas, todavia, resistiriam a este quadro: no discurso de Joaquim e dos demais entrevistados são herdadas, possuem linguagem própria e exigem vivência prática de quem aprende e de quem ensina; ou seja, não se enquadrariam no perfil de formação oferecido pela faculdade de Educação Física. É no circuito da teoria que as AM são reconhecidas como parte da EFE.

Mas, como veremos a seguir, se o ensino regular - na faculdade ou na escola - não dá conta das AM, os entrevistados resolvem o impasse despertando, nos alunos, a paixão pela prática corporal, levando-os a conhecer a parte teórica e a explorá-la para além dos muros da escola:

Mas eu sei da importância que tem, e que de repente esse aluno saia daqui, tenha um pouco mais de curiosidade... Tenha um lugar, um grupo social em algum lugar, que ele fale assim: “poxa, tá oferecendo aula de boxe, eu vou ver se aqui rola do mesmo jeito lá da escola... Ah não, eles tem um lugar certinho, olha! Tem tatame, olha que legal! tem luva, eles emprestam a luva!” De repente ele se interesse... Então, a Educação Física, infelizmente, se resume a noções. (Beatriz) “O que você pode fazer?” É dar ao aluno a oportunidade de conhecer... “como?” Na teoria... Lutar ou não, fazer parte, querer lutar... Gostar... Aí depende dele, mas você tem que mostrar pro aluno o que é a luta, a luta em si. (Joaquim) Na aula a gente vai encontrar muito aluno que talvez não queira fazer luta [...] e no clube não! Quem vai se inscrever no clube é aquele que realmente quer fazer luta, tem vontade de aprender. Então eu acho que acaba compensando sim, de uma forma ou de outra a gente supre isso. (Vicente) É o que eu falo pra eles: “Não é importante que vocês façam, mas que vocês busquem lá fora o que você gosta de fazer”. E eu acho que isso acaba abrindo mais portas e janelas. (Helena).

Discussão

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

O enunciado anteriormente produzido guarda semelhanças com o que MAINGUENEAU³³ chamou de índice de heterogeneidade mostrada, a negação. Em diálogo com Ducrot, MAINGUENEAU³³ sustenta:

[...] a enunciação da maior parte dos enunciados negativos e analisável como encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois "enunciadores" diferentes: o primeiro personagem assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição deste ponto de vista (p. 80).

Como pudemos mostrar em nossas análises, o currículo oficial assume que os professores de EFE estão aptos para trabalhar com a temática das artes marciais na escola, os entrevistados, por outro lado, sustentam que não conseguem fazê-lo, ao menos não da maneira que considerariam adequada. Produz e disputa-se, no discurso, essa suposta capacidade do professor de EFE.

Para SACRISTÁN¹⁸ os currículos impostos de maneira verticalizada possuem muitas limitações, uma vez que, por se tratar de um campo de grande confluência de práticas de autonomias relativas, os currículos tendem a criar "por si mesmos uma realidade curricular independente e concorrente com a definida pela administração"¹⁸ (p. 100). No tocante ao *corpus* aqui analisado, a tensão entre a temática das AM que deve existir na EFE, segundo currículo, e as que podem existir na EFE, segundo entrevistados, tem produzido no discurso dos professores um lugar intrigante para as AM, um lugar *sem-lugar*, poderia se dizer: elas existem, mas profundamente arraigadas ao circuito da teoria, o que se torna um problema à medida que os entrevistados se veem tentando

responder ao anseio de promoverem também experiências práticas.

NASCIMENTO e ALMEIDA²² defenderam a tese de que não há necessidade de que professores de EFE possuam especialização em alguma modalidade de luta para abordarem a temática nas escolas. Os autores demonstraram, através de uma pesquisa-ação, que o argumento de que o conteúdo lutas seria gerador de violência poderia ser relativizado. GOMES et al.⁴¹ dissecaram as lutas em seus princípios condicionais para sugerir estratégias de ensino que visassem o desenvolvimento global do aluno, enquanto RUFINO e DARIDO⁴² apontaram subsídios para a pedagogia das lutas na EFE à partir da pedagogia do esporte. Ainda que seja incipiente^{25,26}, o campo de estudos da temática das artes marciais na EFE tem se movimentado com reflexões bastante profícuas²⁷.

Então por que seria possível, como aponta o entrevistado Joaquim, ensinar natação sem saber nadar, mas o mesmo raciocínio não se aplicaria à temática das AM na EFE? Por que o lugar que a temática das artes marciais ocupa no discurso dos entrevistados, no circuito da teoria, gera tanta insatisfação? Esses questionamentos são muito complexos para serem respondidos no escopo reduzido desse texto, mas teceremos algumas considerações tentando não naturalizar a articulação entre as AM e a EFE, ou seja, pensando com autoras e autores que estudaram as AM como fenômeno cultural que existe de maneira independente de nossas escolas.

Nesse sentido, há de se considerar que o mote, o objeto institucional das AM não diz respeito exclusivamente à execução de técnicas de combate corporal. Estes dispositivos corporais também sustentam concepções bastante específicas de corpo, movimento, harmonia, energia, eficácia, entre outras¹⁻³. As referências que nutrem muitas das AM não se detêm em um contexto prescritivo e escapam até mesmo a uma oposição entre o que se entende comumente por teórico e prático⁴³. Assim, por mais que os entrevistados buscassem legitimidade para as suas proposições simplesmente na reprodução de técnicas, a concretude das aulas imporia desafios, por exemplo, a falta de subsídios para que uma técnica marcial não se apresente como perigosa, até porque, ao pé da letra, uma faca é feita para cortar⁴⁴. Paralelamente, não é de se estranhar o desconforto dos entrevistados

com uma abordagem exclusivamente teórica da temática das AM: essas práticas corporais tem se constituído, historicamente, como uma experiência encarnada³, as práticas concretas elevam o espírito dos praticantes⁴⁵, e isso não necessariamente guarda relação com o que chamamos de tecnicismo ou repetição mecânica nas discussões pedagógicas

da EFE⁴⁶. A peculiaridade da temática das artes marciais inviabiliza muitas simplificações⁴⁷, embora documentos curriculares possam chamá-las de lutas, resumi-las em embates corporais que visam à subjugação do oponente e analisá-las sob o mesmo prisma que utilizam para práticas corporais como a luta de braço, o cabo de guerra e a luta de dedos.

Considerações finais

Constatamos que há, no discurso dos entrevistados, uma não relativização da aproximação entre a temática das artes marciais e a Educação Física Escolar. Nossas análises também demonstraram que isso se deve, em parte, a um cenário em que o currículo é imposto verticalmente.

Identificamos que no discurso sobre o cotidiano da Educação Física Escolar, as artes marciais vão ocupar um lugar privilegiado no circuito da teoria e que isso gera frustração aos entrevistados, embora estes também reconheçam eventuais benefícios de seu trabalho para além dos muros da escola.

À guisa de conclusão, embora a amostra deste estudo tenha sido limitada, as reflexões que ele suscita à partir do discurso de docentes submetidos

ao Currículo do Estado de São Paulo, pode fornecer subsídios que ampliem nossa consciência no que tange a uma discussão extremamente contemporânea e relevante: os limites e desafios da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular sob a égide do discurso das habilidades e competências¹⁵⁻¹⁷. A temática das artes marciais também está presente na versão final da BNCC.

Sugerimos um olhar crítico e atencioso sobre a articulação entre a temática das artes marciais e a Educação Física Escolar, para que possamos produzir arcabouços didático-metodológicos enraizados no chão de cada escola e na temática das artes marciais que lhe for concretamente possível e viável, ainda que esta possa divergir dos textos curriculares.

Notas

- a. Esse artigo foi originado a partir de dados da dissertação de mestrado do primeiro autor, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- b. Mestre Yasuyuki Sasaki concluiu a graduação em Educação Física em 1972; Mestre Hellio Campos, em 1975; Mestre Gladson de Oliveira Silva, em 1976, isso apenas para arrolar alguns nomes às pressas.
- c. O entrevistado refere-se ao livro-texto *Caderno do Professor*.

Abstract

Martial arts in the discourse of high school physical education teachers: "the curriculum doesn't always work".

The Curriculum of São Paulo State encourages Physical Education teachers (PE) to address martial arts (MA) in their classes. This study aimed to delineate the place that MA occupy in the discourse of PE teachers in the city of São Paulo. Teachers who worked in the region of the city whose regime of implementation of the new curriculum was more consolidated were interviewed. Through an institutional discourse analysis of the teachers discourse, it was found that there is a lack of knowledge about the possibility of the approach between MA and PE. The MA theme occupies a privileged place in theoretical Physical Education, and this generates dissatisfaction. The potential of working with MA theme is seen as a possibility just beyond the school walls. The Curriculum that promotes the rescue of MA in PE also rises in the discourse as a curriculum displaced from school reality.

KEYWORDS: Education; Curriculum; Teaching; Martial arts.

Referências

1. Braunstein F. *Penser les arts martiaux*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
2. Min-Ho K. *L'origine et le développement des arts martiaux: pour une anthropologie des techniques du corps*. Paris: L'Harmattan, 1999.
3. Barreira CRA. *Combate, uma arqueologia fenomenológica: da arte marcial ao mma sob uma nova perspectiva em psicologia do esporte* [tese de livre-docência]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte; 2014.
4. Vasques DG. As artes marciais mistas (MMA) como esporte moderno: entre a busca da excitação e a tolerância à violência. *Esporte Soc.* 2013;22-8.
5. Diniz R, Del Vecchio FB. Projeto "quem luta não Briga": impressões de responsáveis e professores quanto aos efeitos da prática do TAEKWONDO em variáveis comportamentais. *Rev Didática Sistemica.* 2013;19-30.
6. Monteiro ER, Mocarzel RCS, Moreira JFF. Artes marciais na comunidade de Parada de Lucas: um estudo observacional sobre as lutas e artes marciais nos projetos sociais da região. *Corpus Scientia.* 2018;12(1):13-19.
7. Soares CL, Taffarel CNZ, Varjal E, Filho LC, Escobar MO, Bracht V. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez; 1992.
8. Kunz E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí; 1994.
9. Neira MG. *Educação física cultural*. São Paulo: Blucher; 2018.
10. Kunz E. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí; 1991.
11. Betti M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí; 2009.
12. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998 [citado 22 nov 2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>.
13. Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação; 2000 [citado 22 nov 2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.
14. Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; 2017 [citado 22 nov 2020]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
15. Alves N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revi E-curriculum.* 2014;12(3):1464-79.
16. Limaverde P. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. *Revi Terceiro Incluído.* 2015;5(1):78-97.
17. Neira MG. Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico. XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte; 17 set-21 2017; Goiânia (GO). Porto Alegre: CBCE; 2017.

18. Sacristán JG. O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed; 2000.
19. So MR, Betti M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. *Movimento*. 2018;24(2):555-68.
20. Farias MJA, Wiggers ID. “Tio, eu gosto é de treta!”: brincando e brigando na escola. *Movimento*. 2019; 25:25041, 2019.
21. Oliveira LR, Correia WR. Cenas do ensino: as artes marciais e as (re) configurações do lugar do aluno no discurso de professores de Educação Física Escolar. *Rev Bras Educ Fís Escolar*. 2019;10(1):71-84.
22. Nascimento PRB, Almeida L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*. 2007;13(3):91-110.
23. Correia WR. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. *Rev Bras Educ Fís Esporte*. 2015;29(2):337-44.
24. Rufino LGB, Darido SC. O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física. Porto Alegre: Penso Editora; 2015.
25. Correia WR, Franchini E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. *Motriz*. 2010;16(1):1-9.
26. Gasparotto GS, Santos SLC. Produção científica nacional sobre o ensino de lutas no ambiente escolar: estado da arte. *Conexões*. 2013;11(4):112-124.
27. Santos MAR, Brandão PPS. Produção do conhecimento em lutas no currículo da educação física escolar. *Movimento*. 2019;25:25024.
28. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: Secretaria da Educação; 2012. [citado 22 nov 2020]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>.
29. Guirado M. A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade. São Paulo: Annablume; 2010.
30. Guilhaon Albuquerque JA. Metáforas da desordem. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1978.
31. Foucault M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Editora Forense; 1995.
32. Foucault M. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola; 1996.
33. Maingueneau D. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes; 1997.
34. Guirado M. Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico. São Paulo: Summus; 1995.
35. Guirado M, Lerner R. Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso. São Paulo: Annablume; 2007.
36. São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. São Paulo: Secretaria da Educação; 2014 [citado 22 nov 2020]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>.
37. Peralta DA. O histórico de implantação curricular no estado de São Paulo: uma análise habermasiana dos últimos vinte anos. *Encontro Nacional de Educação Matemática*. 2016;12:1-12.
38. São Paulo (Estado). Proposta curricular do estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE; 2008.
39. Sanfelice JL. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances Estudos Educ*. 2010;17(18):146-59.
40. Cação MI. Proposta curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública. *Espaço Currículo*. 2010;13(1):380-94.
41. Gomes MSP, Morato MP, Duarte E, Almeida JJG. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. *Movimento*. 2010;16(2):207-27.
42. Rufino LGB, Darido SC. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. *Rev Bras Educ Física Esporte*. 2012;26(2):283-300.
43. Jullien F. Tratado da eficácia. Lisboa: Instituto Piaget; 1998.
44. Tokitsu K. Budô: le ki et le sens du combat. Paris: Desiris; 2000.
45. Shaha M. The Shaolin monastery: history, religion, and the chinese martial arts. Honolulu: University of Hawaii Press; 2008.
46. Reverdito RS, Scaglia AJ, Paes RR. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. *Motriz*. 2009;15(3):600-10.
47. Demarco M. Asian martial arts: constructive thoughts & practical application. North Clarendon: Tuttle Publishing; 2012.

ENDEREÇO

Lázaro Rocha Oliveira
Universidade Federal do Maranhão
Estrada Pinheiro/Pacas, Km 10, s/n - Enseada
65200-000 - Pinheiro - MA - Brasil
E-mail: lazaro.oliveira@ufma.br

Submetido: 11/05/2021

Revisado: 15/07/2021

Aceito: 14/06/2022