



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IRINALDO DEODATO SILVA**

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DAS LUTAS CORPORAIS NA ESCOLA EM  
TEMPOS DE GUERRA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA  
HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Salvador - BA**

**2022**

**IRINALDO DEODATO SILVA**

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DAS LUTAS CORPORAIS NA ESCOLA EM  
TEMPOS DE GUERRA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA  
HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para fins de defesa como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação da linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer sob orientação da Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel e co-orientação da Profa. Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque.

**Salvador - BA**

**2022**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Irinaldo Deodato.

O trato com o conhecimento das lutas corporais na escola em tempos de Guerra [recurso eletrônico] : contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física / Irinaldo Deodato Silva. - Dados eletrônicos. - 2022.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi Nelza Zulke Taffarel.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joelma de Oliveira Albuquerque.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Luta corporal - Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Educação física - Estudo e ensino (Ensino médio). 4. Crítica social dos conteúdos. I. Taffarel, Celi Neuza Zulke. II. Albuquerque, Joelma de Oliveira III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 796.81 - 23. ed.

**IRINALDO DEODATO SILVA**

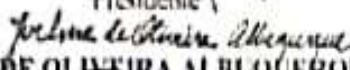
**O TRATO COM O CONHECIMENTO DAS LUTAS CORPORAIS NA ESCOLA EM  
TEMPOS DE GUERRA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA  
HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

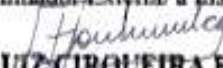
Salvador/BA, 29 de novembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

  
CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, UFBA  
Presidente

  
Dra. JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, UFAL  
Co-Ordinadora

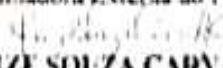
  
Dr. FRANCISCO MAURI DE CARVALHO FREITAS, UFES  
Examinador Externo à Instituição

  
Dr. JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO, UFG  
Examinador Externo à Instituição

  
Dr. BENEDITO CARLOS LIBÓRIO CAIRES ARAÚJO, UFS  
Examinador Externo à Instituição

  
Dr. ELSON MOURA DIAS JUNIOR, UEFS  
Examinador Externo à Instituição

  
Dra. NAIR CASAGRANDE, UFB  
Examinadora Externa ao Programa

  
Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, UFBA  
Examinadora Interna do Programa

  
IRINALDO DEODATO SILVA  
Doutorando

Documento assinado digitalmente:

NAIR CASAGRANDE

Data: 20/01/2023 14:54:38 -0300

Verifique em <https://verificador.jf.br>

*À Irineu Deodato Silva (In Memoriam); Francisca Deodato Silva (In Memoriam) e; Edilma Deodato Silva (In Memoriam). A saudade e o vazio deixado por vocês é tão intenso que nos sentimos deslocados da realidade. Entretanto, a força e a energia que ficaram encarnados em nossos seres advindos de vocês são os substratos que nos mantem vivos e lutando, cotidianamente, por dias melhores.*

*Aos mais de 688 mil brasileiros que foram vítimas do covid-19, o corona vírus. Mas que, sobretudo, foram vítimas do ódio, do negacionismo, da intolerância, da ignorância, da negligência, da incompetência e, sobretudo da irresponsabilidade de um governo que desdenhou da maior pandemia da história da humanidade.*

*Aos mais de 60 milhões de brasileiros e brasileiras, em especial, aos nordestinos que lutaram bravamente nas urnas, nas ruas, nas redes sociais, para depor um governo contrário à democracia, a educação a ciência, às causas das minorias, ao meio ambiente e que usou largamente a máquina administrativa na tentativa da manutenção do poder.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente à família Deodato, meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, tios e tias, saibam que carrego com orgulho o legado que nossos pais nos deixaram.

À família França, a todos os seus membros por deixarem-nos fazer parte de sua história, entre sorrisos, lágrimas, gargalhadas, festas, enfim, entre sentimentos partilhados mutuamente.

Aos meus alunos e alunas, são a razão por continuarmos estudando e buscando novos horizontes pedagógicos.

Aos meus amigos e amigas de caserna, apesar das divergências políticas e da atual conjuntura os tenho muito apreço e, sei que entendem o quão árduo é para praças ascenderem do ponto de vista do pensamento mediante as condições objetivas que nos deixam.

A todos os professores e professoras que de alguma forma contribuíram direta, ou indiretamente com meu processo formativo, suas lições me tornaram o sujeito histórico que sou hoje. Inclusive, aos colegas Professore(a)s das Escolas Estaduais Pedro de França Reis e Manoel Lúcio da Silva.

Aos trabalhadores de todo o mundo que sofrem na carne o processo de degeneração social pelo qual perpassa este modo de organizar a vida.

Em especial, à Profa. Joelma Albuquerque de Oliveira, a qual me apresentou o mundo da pesquisa na LEPEL e nos inflamou para buscarmos em nossa formação acadêmica as investigações científicas, socialmente úteis, que tem como horizonte uma transformação da sociedade.

E, pela qual conheci a Profa. Celi Neuza ZulkeTaffarel, minha orientadora e a mulher que em vida sintetiza a fibra de Rosa Luxemburgo e, que nos inspira a cada dia a lutar pela melhor educação possível para os filhos da classe trabalhadora.

Às minhas filhas Jennyffer e Geovanna e meu filho Guilherme, amo-os em igual medida e saibam, desde sempre, que são os pilares sustentadores da minha vida. E, não poderia esquecer, aquele que ainda está por vir, Gustavo, já é amado imensamente antes mesmo de esboçar o primeiro sorriso.

À Deysianne França, pelo que representa como mulher, companheira, estudante, mãe, trabalhadora, professora, agradeço deveras pela paciência, compreensão e companheirismo que tens mostrado nos anos que se seguiram e sob os quais dividimos uma vida e, inclusive temos gerado outras.

**SILVA, Irinaldo Deodato. O trato com o conhecimento das lutas corporais na escola em tempos de guerra: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física. 2022.191p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia – 2022.**

## RESUMO

As Lutas Corporais, como conteúdo da Cultura Corporal, possui uma síntese explicativa que detêm traços do modo de produção, das relações de produção, e da luta de classes que o engendram. Cientes da degeneração do modo de produção capitalista, dos tempos belicosos, em que vivemos, delimitamos como objeto da investigação a seleção/organização do trato com o conhecimento clássico, através do processo de ensino/aprendizagem do conteúdo lutas corporais no currículo escolar do ensino médio que compreende o 4º ciclo de escolarização. No modo de produção capitalista as lutas corporais figuram na sua forma mais alienada e fetichiosa, como uma mercadoria cuja expressão máxima se resume no MMA/UFC, forma social de luta relacionada ao esporte/espetáculo. Por isso, nossa problemática perpassa a função social da escola quando nos interessou investigar como este conteúdo adentra nas aulas de educação física em tempos de guerra. Sobretudo, nos inserimos no debate ao trato com o conteúdo fundamentado em concepções teóricas como a Teoria Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Estabelecemos como tese à necessidade do trato com o conteúdo das lutas corporais no currículo escolar para o pleno e máximo desenvolvimento das potencialidades humanas na escola na perspectiva da emancipação humana. A pergunta síntese que nos permitiu a defesa da tese diz respeito a: Em tempos de guerra, com quais fundamentos teórico-metodológicos o conteúdo lutas corporais entraria no currículo da escola pública, no ensino médio, na perspectiva do máximo desenvolvimento das potencialidades humanas? Para tratar dos fundamentos recorreremos a Teoria Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Como categorias, a partir da análise da realidade sobre o ensino da Educação Física, no trato com o conteúdo lutas corporais, delimitamos: modo de produção; luta de classes; guerra; lutas corporais, ensino do conteúdo lutas corporais na escola. Como procedimentos investigativos partimos da análise de conjuntura, da revisão bibliográfica em livros, teses, dissertações e periódicos e, do diálogo científico com os principais formuladores do ensino das lutas corporais na escola, para fundamentar a tese. Esse caminho teórico-metodológico permitiu a apresentação de uma proposta para o ensino do conteúdo clássico das lutas corporais no currículo escolar, do ensino médio com vistas à formação das plenas e máximas potencialidades humanas, fundamentados na base da orientação materialista histórico-dialética, histórico-cultural, histórico-crítica e crítico-superadora.

Palavras chave: Pedagogia Histórico-crítica; Abordagem Crítico-superadora da Educação Física; Lutas Corporais;



## ABSTRACT

Corporal Struggles, as the content of Corporal Culture, has an explanatory synthesis that contains traces of the mode of production, production relations, and the class struggle that engender it. Aware of the degeneration of the capitalist mode of production, of the warlike times in which we live, we delimited as an object of investigation the selection/organization of dealing with classical knowledge, through the teaching/learning process of the content corporal fights in the high school curriculum which comprises the 4th cycle of schooling. In the capitalist mode of production, body fights appear in their most alienated and fetishistic form, as a commodity whose maximum expression is summarized in MMA/UFC, a social form of struggle related to sport/spectacle. Therefore, our problem permeates the social function of the school when we were interested in investigating how this content enters physical education classes in times of war. Above all, we participate in the debate when dealing with content based on theoretical concepts such as Historical-Cultural Theory, Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Approach to Physical Education. We established as a thesis the need to deal with the content of body struggles in the school curriculum for the full and maximum development of human potential at school in the perspective of human emancipation. The synthesis question that allowed us to defend the thesis concerns: In times of war, with which theoretical-methodological foundations would the content corporal fights enter the public school curriculum, in high school, in the perspective of the maximum development of human potential? To deal with the fundamentals, we used the Historical-Cultural Theory, the Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Approach to Physical Education. As categories, from the analysis of the reality about the teaching of Physical Education, in dealing with the content corporal fights, we delimited: mode of production; class struggle; war; corporal fights, teaching of content corporal fights at school. As investigative procedures, we started from the analysis of the conjuncture, the bibliographic review in books, theses, dissertations and periodicals and, from the scientific dialogue with the main formulators of the teaching of corporal fights at school, to support the thesis. This theoretical-methodological path allowed the presentation of a proposal for the teaching of the classic content of corporal fights in the school curriculum, in high school, with a view to the formation of the full and maximum human potentialities, based on the historical-dialectical, historical-cultural, historical-critical and critical-overcoming.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Critical-Overcoming Approach to Physical Education; Body Fights;

## RESUMEN

Luchas Corporales, como contenido de Cultura Corporal, tiene una síntesis explicativa que contiene huellas del modo de producción, las relaciones de producción y la lucha de clases que la engendran. Conscientes de la degeneración del modo de producción capitalista, de los tiempos bélicos en que vivimos, delimitamos como objeto de investigación la selección/organización del trato con los saberes clásicos, a través del proceso de enseñanza/aprendizaje del contenido de las luchas corporales en el plan de estudios de secundaria que comprende el 4to ciclo de escolaridad. En el modo de producción capitalista, las peleas corporales aparecen en su forma más alienada y fetichista, como una mercancía cuya máxima expresión se resume en MMA/UFC, una forma social de lucha relacionada con el deporte/espectáculo. Por lo tanto, nuestro problema permea la función social de la escuela cuando nos interesó investigar cómo estos contenidos ingresan a las clases de educación física en tiempos de guerra. Sobre todo, participamos del debate cuando se trata de contenidos basados en conceptos teóricos como la Teoría Histórico-Cultural, la Pedagogía Histórico-Crítica y el Enfoque Crítico-Superador de la Educación Física. Establecimos como tesis la necesidad de abordar el contenido de las luchas corporales en el currículo escolar para el pleno y máximo desarrollo de las potencialidades humanas en la escuela en la perspectiva de la emancipación humana. La pregunta de síntesis que permitió defender la tesis se refiere a: En tiempos de guerra, ¿con qué fundamentos teórico-metodológicos entraría el contenido luchas corporales en el currículo de la escuela pública, en la enseñanza media, en la perspectiva del máximo desarrollo de las potencialidades humanas? Para tratar los fundamentos se utilizó la Teoría Histórico-Cultural, la Pedagogía Histórico-Crítica y el Enfoque Crítico-Superador de la Educación Física. Como categorías, a partir del análisis de la realidad sobre la enseñanza de la Educación Física, al tratar el contenido luchas corporales, delimitamos: modo de producción; lucha de clases; guerra; luchas corporales, enseñanza de contenidos luchas corporales en la escuela. Como procedimientos investigativos, partimos del análisis de la coyuntura, la revisión bibliográfica en libros, tesis, disertaciones y periódicos y, del diálogo científico con los principales formuladores de la enseñanza de las luchas corporales en la escuela, para sustentar la tesis. Este recorrido teórico-metodológico permitió presentar una propuesta para la enseñanza del contenido clásico de las luchas corporales en el currículo escolar, en la enseñanza media, con miras a la formación de las plenas y máximas potencialidades humanas, a partir de la perspectiva histórico-dialéctica, histórico-cultural, histórico-crítico y crítico-superador.

Palabras llave: Pedagogía Histórico-Crítica; Enfoque Crítico-Superador de la Educación Física; Peleas Corporales;

**LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b>	Miyamoto Musashi	26
<b>FIGURA 2</b>	Guerreiro Hoplita	42
<b>FIGURA 3</b>	Samurai e os conquistados	48
<b>FIGURA 4</b>	Vitor Belfort e Anderson Silva em 2011	55
<b>FIGURA 5</b>	Jogo de Capoeira, " <i>Danse de la guerre</i> "	59

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Relação das lutas corporais com o sentido do clássico	79
TABELA 2	Relação das lutas corporais com o sentido do clássico	81
TABELA 3	Relação das lutas corporais com o sentido do clássico	84
TABELA 4	Produção do Conhecimento – Abordagens Teórico – Metodológicas	109
TABELA 5	Levantamento da produção do conhecimento sobre as lutas corporais na Educação Física Escolar	110
TABELA 6	Balço da produção científica MMA/UFC	112
TABELA 7	Teses e Dissertações – Lutas Corporais, 2011/2021	114
TABELA 8	Produção do Conhecimento – Lutas Corporais - 2011/2021 – Teses	114
TABELA 9	Produção do Conhecimento das Lutas Corporais – 2011/2021 – Dissertações	115
TABELA 10	Síntese de Uma Ilustração do Trato Com Conteúdo - Lutas Corporais no Ensino Médio	173

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACSEF	Abordagem Crítico-Superadora da Educação
APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
BNCC	Nova Base Nacional Comum Curricular
BP60	Bastão Perseguidor 60 cm
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LEPEL	Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
REM	Reforma do Ensino Médio
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFBA	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Ultimate Fighting Championship
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPELOTAS	Universidade Federal de Pelotas
UMSP	Universidade Metodista de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

*“O futuro da civilização e da humanidade depende de o proletariado jogar sua espada revolucionária na balança, com viril determinação. Nesta guerra o imperialismo venceu. Sua espada ensanguentada pelo genocídio fez pender brutalmente o prato da balança para o abismo da desolação e da ignomínia. Toda a desolação e toda a ignomínia só podem ser contrabalanceadas se aprendermos com a guerra, e na guerra, de que modo o proletariado desiste do papel de servo nas mãos das classes dominantes e recupera o papel de senhor do próprio destino” (LUXEMBURGO, 2018 p.143).*

*“Nenhuma sociedade pode persistir sem seu próprio sistema de educação. Apontar unicamente para os mecanismos de produção e de troca a fim de explicar o real funcionamento da sociedade capitalista é totalmente inadequado. As sociedades existem nas e por meio das ações dos indivíduos particulares, que buscam realizar seus próprios fins. Consequentemente, a questão crucial para qualquer sociedade estabelecida é a reprodução exitosa de tais indivíduos cujos “próprios fins” não negam as potencialidades do sistema de produção predominante. Essa é a magnitude real do problema educacional: “educação formal” não passa de um pequeno segmento dele” (MÉSZAROS, 2016, p.263).*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO – A problemática, o método de investigação e a exposição</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A ATIVIDADE LUTAS CORPORAIS: O TRATO DESTE CONHECIMENTO CLÁSSICO NA ESCOLA EM TEMPOS DE GUERRA</b>	<b>25</b>
2.1	Entre o pincel e a espada (BUNBU RYÔDÔ)	27
2.2	Aproximações ontogenéticas das Lutas Corporais: determinações do modo de produção	33
2.3	Sobre a arte de combate	41
2.3.1	Processo histórico das lutas corporais	47
2.3.2	A luta corporal da Capoeira	58
2.4	As lutas corporais na escola	66
2.4.1	A luta corporal enquanto atividade humana	69
2.4.2	A luta corporal: conteúdo clássico da Educação Física	74
2.5	Fundamentos ao trato do conhecimento das lutas corporais	86
<b>3</b>	<b>A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE O ENSINO DO CONTEÚDO CLÁSSICO – LUTAS</b>	<b>106</b>
3.1	Dados das dissertações e teses	108
3.2	Os principais interlocutores	109
<b>4</b>	<b>LUTA DE CLASSES: NEXOS E RELAÇÕES ENTRE IMPERIALISMO, GUERRAS E LUTAS CORPORAIS</b>	<b>118</b>
4.1	A Luta de Classes e o problema da Violência	122
4.2	Imperialismo e Máquina de Guerra	131
4.2.1	O par siamês - Capitalismo e Guerra: números do mercado da	135

	morte	
4.2.2	A Guerra: do conceito clássico ao sentido moderno	140
<b>5</b>	<b>A SITUAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E OS ATAQUES A EDUCAÇÃO</b>	<b>150</b>
5.1	Os dados da situação da classe trabalhadora	150
5.1.1	O franco ataque à Educação	154
5.1.2	Influências Fascistas e militaristas na Educação brasileira	158
<b>6</b>	<b>LUTAS CORPORAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DO CONTEÚDO CLÁSSICO - LUTAS CORPORAIS - NA ESCOLA</b>	<b>166</b>
6.1	Interconexões entre os fundamentos teórico-metodológicos da THC, a PHC e a ACSEF	<b>169</b>
6.2	A proposição em forma de ilustração do trato com o conhecimento das lutas corporais	<b>173</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>182</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está **articulada a pesquisa matricial** do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL FACED/UFBA)<sup>1</sup> que compõe a Linha de Pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA). A pesquisa matricial do LEPEL/FACED/UFBA desenvolve a teoria como categorias da prática e está estruturada em quatro eixos: o trabalho pedagógico, a formação de professores, a produção do conhecimento e a política pública.

O **objeto** da investigação aqui delimitado diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (transmissão e assimilação) do conteúdo Lutas Corporais, enquanto conteúdo da Cultura Corporal, no currículo escolar, nas aulas de Educação Física (EF) na escola pública em tempos de guerra.

O cenário atual denota um dado período de transição, a nosso ver, configurado como tempos de guerra, no qual as condições agonizantes do atual modelo de gestão da vida em sociedade dão claros sinais de esgotamento através de suas crises, reformas, medidas de austeridade e, o recurso último da guerra. São tentativas que buscam dar sobrevida ao sistema sociometabólico do capital e abrem-se possibilidades, inclusive de sua superação (MÉZAROS, 2002; ALIEZZ; LAZARATTO, 2021; MONTORO, 2018). O conhecimento das lutas tem na sua particularidade e singularidade, os traços essenciais das relações sociais da vida material e, sobretudo, da luta de classes antagônicas que se expressa no mais geral. Aqui estamos defendendo uma concepção de lutas corporais que vão além, dos gestos técnicos ou automatismos inconscientes que só impulsionam crianças e jovens à reprodução dos valores em voga na sociedade cindida em classes através do individualismo e da competitividade, típicos do mercado e da sociedade burguesa que reduzem as lutas ao seu valor de troca em detrimento do seu valor de uso.

---

<sup>1</sup> O Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – insere-se na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem como objeto de estudo a Cultura Corporal e desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão, contribuindo na formação profissional, na produção do conhecimento científico da área, nas políticas públicas e na qualidade das intervenções profissionais nos campos de trabalho - educação, saúde, lazer, comunicação (<http://www.lepel.ufba.br/>).

Referendamo-nos no conhecimento clássico<sup>2</sup> das lutas que fazem as devidas relações, tanto aos modos de produção que a engendraram como às lutas de classes oriundas das mesmas relações sociais e de produção que as formam. Estas que só podem ser desveladas no exercício político/filosófico que incite às armas da crítica e à crítica das armas para a compreensão desta atividade humana mediante suas contradições internas. Dito em outras palavras, uma educação político/filosófica<sup>3</sup> pelo ensino do Conteúdo da Cultura Corporal - Lutas, no sentido que é dado pelo caminho do guerreiro, da arte da guerra, típica aos samurais<sup>4</sup> e aos guerreiros hoplitas<sup>5</sup>. Sobretudo, por vivemos tempos belicosos, cerceados pelo obscurantismo das massas cuja emancipação tem como pilar de possibilidade uma educação superadora. E, a escola pública, configurada como o modelo dominante de educação, é o único *locus* privilegiado ao acesso deste conteúdo da cultura corporal através das aulas de EF (COLETIVO DE AUTORES, 1992; CARVALHO, 2007; ARAÚJO, 2015; DIAS JUNIOR, 2021).

Nossa **problemática** perpassa a função social da escola em garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, socialmente produzido, historicamente acumulado e pedagogicamente transmitido, em suas dimensões científicas, artísticas, filosóficas e da Cultura Corporal, objetivando o mais amplamente possível o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Podemos dizer, então, que “a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p.33).

Em outros termos, se trata de produzir intencionalmente a humanidade edificada no lastro da história e que precisa ser incorporada pelos indivíduos através da educação o que precede valer-se de formas e conteúdos mais desenvolvidos, almejando amplificar a capacidade teórica dos estudantes condição *sine quo non* à sua humanização. À EF enquanto disciplina escolar se resguarda o papel fundamental de tratar pedagogicamente, no bojo da luta de classes, os conteúdos

---

<sup>2</sup> No sentido que é dado pela Pedagogia Histórico-crítica e que desenvolvemos com mais profundidade no decorrer desta elaboração sobre o que é reconhecidamente clássico nas lutas corporais.

<sup>3</sup> Aqui não temos a intenção de reviver a essência dessas sociedades passadas pela ciência de que se tratava de outro modo de produção, de outras necessidades e, sobretudo, de outra lógica organizativa da própria sociedade e do homem.

<sup>4</sup> Samurai: em tradução livre quer dizer servir.

<sup>5</sup> Guerreiro Hoplita: soldado da falange ateniense formado sob a arte da guerra e os fundamentos filosóficos.

organizados e selecionados do universo da cultura corporal e esportiva (SAVIANI, 2003, 2008 e 2019; COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL; ALBUEQUERQUE, 2020). Por essa razão nossa investigação se situa no cerne da discussão sobre a função social da escola e da EF em socializar as conquistas históricas mais desenvolvidas da humanidade no âmbito dos fenômenos da cultura corporal considerando a histórica luta de classes nos atuais tempos de guerra em que vivemos e que demonstraremos no transcurso desta elaboração. Nossa pergunta síntese aborda dialeticamente esses fenômenos, principalmente, tratando pedagogicamente do ensino das lutas corporais na escola pública pelas contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC), da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Abordagem Crítico-Superadora da EF (ACSF).

O **problema síntese** de nossa investigação correlaciona-se à realidade concreta do ensino do conteúdo - lutas corporais nas escolas públicas, sua negação ou não, suas mediações, contradições e possibilidades, a partir dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico dialético, da filosofia da práxis e da perspectiva de projeto histórico superador ao modo degenerado e destrutivo do capital produzir e reproduzir as condições de existência da humanidade. Portanto, nos questionando acerca da pergunta síntese, inferimos que se trata de uma pesquisa inédita e de caráter necessário á humanidade e se coloca, sobretudo, no centro da discussão da educação enquanto mediação na pratica social global, o que nos impulsiona perguntar:

**Em tempos de guerra, com quais fundamentos teórico-metodológicos o conteúdo lutas corporais entraria no currículo da escola pública, no ensino médio, na perspectiva do máximo desenvolvimento das potencialidades humanas?** Diante disso, elencamos três **questões de investigação** que são fundamentais à pesquisa aqui pretendida:

- É possível, em uma sociedade de classes, em constantes lutas em decorrência de interesses e necessidades antagônicas, em tempos de guerra, ensinar/transmitir o conteúdo clássico das lutas corporais nas aulas de educação física na escola pública?
- Como vem ocorrendo o ensino das lutas corporais na escola pública, sob que fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos e, como vem sendo divulgado em livros, periódicos e eventos da área da Educação Física?

- Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física para o trato com o conhecimento - lutas corporais na escola pública?

O problema de investigação por nós lançado, levaram-nos a essas três questões investigativas aqui descritas que, conseqüentemente, direciona-nos ao **Objetivo geral** da investigação que é **apresentar uma proposição de ensino do conteúdo - lutas corporais ao currículo de escolarização da classe trabalhadora**, com base na estruturação do sistema nacional de educação, com base na crítica a estudos anteriores, na consideração da situação da classe trabalhadora na atualidade e, com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC), na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e, na abordagem crítico superadora da Educação Física (ACSEF)

Por conseguinte, os **objetivos específicos** são:

- (1) Sistematizar dados sobre o **trato com o conteúdo lutas no currículo** escolar, considerando currículo de escolarização da classe trabalhadora;
- (2) Sistematizar a **crítica aos estudos anteriores deste mesmo objeto** a partir da análise de conteúdo de Severino (2011) e Triviños (2012), acrescida da análise contextual histórica de destruição de forças produtivas e de guerras;
- (3) Sistematizar dados sobre a **situação da classe trabalhadora** neste momento histórico de destruição de forças produtivas pelo *modus operandi* do capital, para delimitar finalidades e objetivos do processo de ensino aprendizagem considerando os destinatários, filhos e filhas da classe trabalhadora;
- (4) Sistematizar uma **proposição teórico-metodológica de base marxista** em forma de ilustração para o ensino do conteúdo - lutas corporais ao currículo escolar, considerando níveis, graus e modalidades da Educação.

A partir dos objetivos propostos em nossa investigação, delimitamos o **lôcus da investigação e método de pesquisa tecendo algumas considerações, as quais estão descritas em seguida:**

- (a) **Investigação no currículo de escolarização da classe trabalhadora** que apresenta um ordenamento legal a partir de diretrizes e referenciais

direcionados pelo Conselho Nacional de Educação CNE e que sugerem, regulam e legitimam o conhecimento escolar destinado às crianças e jovens das escolas brasileiras através de instrumentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Base Nacional Comum (BCN) que regula a formação de professores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Referenciais Curriculares Estaduais, como o Referencial Curricular do Estado De Alagoas (Recal).

- (b) A **crítica à produção do conhecimento** submeterá à análise teses, dissertações, publicações em periódicos e eventos científicos da área das Ciências das Ações e/ou do Esporte/Educação Física que tematizem o objetivo aqui investigado. A análise desta produção se dará mediante a Matriz Epistemológica proposta por Gamboa (2014), acrescida da análise contextual histórica da produção.
- (c) A **situação da classe trabalhadora brasileira** vai ser traçada a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e de Institutos de Pesquisa de Ciências Sociais.
- (d) Nesse interim, a **proposição superadora** em forma de ilustração a ser apresentada buscará a coerência e consistência interna à base marxista da Teoria Histórico-Cultural que explica o desenvolvimento humano, a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica que trata da transmissão e assimilação do conhecimento clássico no currículo escolar e, a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física que tem como objeto a Cultura Corporal e apresenta sua especificidade e natureza na construção histórica do seu objeto de pesquisa ensino (MARTINS, 2013; SAVIANI, 2019; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Uma vez delimitado, o lócus de investigação e o método e pesquisa a ser empregado no tocante à investigação científica que se desenvolve e, diante das considerações tecidas aqui, explicitamos que nossas **justificativas** de investigação são de ordem: epistemológica, política e relevância social. Sobretudo porque as condições degradantes do atual modo de produção capitalista nos dão claros sinais de esgotamento através de suas crises, tentativas de reformas e medidas drásticas, inclusive contraditórias que se expressam, em última ordem, através da máxima

expressão da luta de classes pela violência através da guerra contra os trabalhadores. Estes intentos buscam dar sobrevida ao sistema sociometabólico do capital e abrem-se possibilidades, inclusive de sua superação (MÉZAROS, 2002).

Ao delimitar a problemática do acesso ao conhecimento clássico da cultura corporal, em especial o conteúdo lutas corporais, na/da Escola em tempos de guerra, a partir das contribuições teórico/didáticas da THC, da PHC e da ACSEF com vistas à emancipação humana no sentido materialista-histórico-dialético, o fazemos considerando que temos possibilidades de contribuir com o desenvolvimento do conhecimento científico (**relevância epistemológica**) e com proposição de políticas públicas educacionais (**relevância política**) elevando o padrão cultural da população (**relevância social**).

A investigação desse conteúdo se dá mediante uma necessidade humana que historicamente se forma na complexificação da vida em sociedade que advém do estômago ou da fantasia como assinalara Marx (1988). Aqui tratamos da necessidade de se aprender em essência as lutas corporais que como aponta pesquisas da área científica<sup>6</sup> e de órgãos governamentais<sup>7</sup>, na última década à procura por esta atividade no Brasil aumentou em 106%, apesar de ainda representar 2% da população dos praticantes de alguma atividade física (BRASIL, 2019). Na escola ainda persiste a prática daqueles que abordam as lutas somente na superfície, para isso se valem de atividades que conhecem, ficando reféns dos materiais disponibilizados, ministrando aulas ditas “teóricas”, quando muito visitando academias com seus alunos e/ou deixando a cargo de professores convidados (BECKER, HARNISCH; BORGES, 2021).

As lutas corporais são um fenômeno da cultura humana que perpassa toda a sua linha histórica se imbricando aos modos de produção da existência engendrando novas necessidades, modificações, transformações, em síntese, aos rumos do próprio ser humano e da sociedade. Logo, aqui tratamos de acúmulos de conhecimentos milenares que possuem traços elementares da cultura corporal que advém dos seis continentes terrestres, a saber: África, América, Ásia, Europa,

---

<sup>6</sup> Elaboração de BECKER; HARNISCH; BORGES; (2021), intitulada: **O conteúdo "lutas" nas aulas de educação física em escolas do Oeste do Paraná**. Publicada na Revista Pensar a Prática. 2021, v.24.

<sup>7</sup> Pesquisa realizada em 2018 pelo MINISTÉRIO DA SAÚDE. Abordando o aumento pela procura em praticar exercícios pelos brasileiros, com o título de **“Corrida e artes marciais crescem entre os brasileiros”**.

Oceania e Antártida e, dizem respeito à arte de combate que não pode ser negada enquanto conhecimento clássico à formação humana *omnilateral*.

Referimo-nos ao que Carvalho (2007) chama de “artes hachimanianas ou lutas nipônicas” (grifos nossos), transmutadas na ocasião de sua introdução à cultura ocidental de influência helênico-romana nas “artes marciais” e reduzida a produto de consumo com valor comercial na rentabilidade do sistema do lucro fácil, ou seja, em atividades esportivas. Tal como afirma Araújo (2015) acerca desta atividade humana se articular à intencionalidade e ação consciente guiada por leis sócio-históricas adquirindo expressão no: “agonístico, competitivo, cooperativo, exercitação, lúdico, rítmico, expressivo, etc.” (ARAÚJO, 2015, p.152). Corroborando ao pensamento descrito, Dias Junior (2021) nos remete:

“ao uso consciente de técnicas de combate: socos, chutes, caneladas, cotoveladas, joelhadas, tapas, cabeçadas. Mordidas, pegadas de mão, desequilíbrios, varreduras de pernas (rasteiras), projeções, amortecimentos de quedas, entorces, estrangulamentos, imobilizações, saltos, deslocamentos corporais, posições de perna (bases) etc. Inclua-se aí as lutas corporais utilizando armas” (DIAS JUNIOR, 2021, p, 26).

Com base no exposto, afirmamos que tivemos como ponto de partida uma consistente base epistemológica, psicológica, didática e da abordagem da EF. Principalmente, os fundamentos teórico-metodológicos consolidados no acúmulo de conhecimentos da PHC, da THC e da ACSF, bem como da interlocução dos formuladores do conhecimento clássico das lutas corporais, a saber: Sensei Carvalho, Dias Junior e Mestres Falcão e Araújo. Onde parte uma crítica fundamental à sociedade burguesa e suas determinações ao ensino das lutas corporais para além do seu sentido prático-utilitário, mas embrincando-se a arte da guerra, à filosofia, ciência e arte e, em especial, a Cultura Corporal.

Para efeitos desse estudo, configuram-se as lutas corporais<sup>8</sup>, momentaneamente, como um conteúdo da Cultura Corporal que tem sua gênese

---

<sup>8</sup> Estamos cientes da infinidade de sistemas de lutas que se originaram diante das determinações sociohistóricas dos modos de produção que as engendraram, o que torna quase impossível precisar a gênese das lutas corporais. Entretanto, em linhas gerais se pode estabelecer um ponto de partida se valendo da categoria da necessidade humana e a partir desse ponto tomar por referência os sistemas mais desenvolvidos como chave explicativa das singularidades e particularidades dos demais. Por exemplo, como aponta Melo (2011) sobre a genericidade do termo luta corporal para os chineses que as intitulam *Wu Chu* (arte da guerra), *Wu Gong* (trabalho marcial) ou ainda *Kuo Shu* (arte nacional). De fato, a arte de combate chinesa ficou mais conhecida no mundo ocidental por

nas ações/intenções da atividade humana de produção da existência perpassando pelos sentidos bélicos, agonísticos, competitivos, esportivos, lúdicos, estéticos, artísticos, religiosos, do trabalho, etc. Concomitantes aos modos de produção e suas respectivas relações de produção, as quais denotam o grau de desenvolvimento do intercambio homem-natureza na/da sociedade e o domínio intelecto/físico exercido pelos homens sobre si e sobre outrem. Sobretudo, nas contradições de uma sociedade cindida em classes, cujo acesso às lutas corporais se dá de modo desigual e onde se revela na opacidade das relações sociais o caráter alienado<sup>9</sup> e o fetichismo da/na mercadoria lutas corporais.

Nesse sentido, quando fazemos menção ao clássico sob o olhar da PHC, estamos no referendando num critério útil à seleção dos conteúdos de ensino e que “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. (SAVIANI, 2008, p.13). O que se firmou, reconhecidamente, como fundante às lutas corporais no decorrer de séculos de desenvolvimento, em outras palavras, aquilo que se fixou como promotor de desenvolvimento dos seres humanos no tocante ao ensino das lutas corporais e que atende as exigência do critério de clássico, é o ensino dos conhecimentos milenares das lutas corporais provenientes das várias artes de combate dos quatro continentes e que conservam em essência na sua identidade os traços sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, artísticos e científicos de um dado povo assim como as contradições sociais que as formaram, sintetizadas no *judô*, no *karatê*, na *capoeira*, no *aikido*, no *kung fu*, no *kravmaga*, no *jiu jitsu*, no *boxe*, no *muay thay*, no *MMA*, etc.

Como vimos não se trata de um conhecimento trivial que emerge do mundo das ideias e encontra explicação nos seus próprios fins. Mas, uma atividade que se insere ao próprio percurso do ser humano enquanto ser consciente que por necessidade onto-histórica de sobrevivência, de defesa ou de repelir ataques precisou da unidade entre corporeidade e intelectualidade, à defesa de si próprio, de

---

*Kung Fu* (trabalho árduo) pela razão dos trabalhadores chineses na ocasião da construção de ferrovias não conseguirem traduzir para os estadunidenses a expressão Wu Chu.

<sup>9</sup> O sentido de alienação aqui é o dado por Marx quando afirma haver um estranhamento do trabalhador aos produtos por ele mesmo produzidos.



outrem e de seus territórios. Atividade esta partícipe de nossa formação, tanto docente quanto militar.

Cumprir destacar, nossa trajetória pessoal e acadêmico/profissional à própria conjuntura histórica, política, econômica e social, donde emergem os dados do real concreto e contraditório fundamentais à compreensão da totalidade histórica, em especial em uma sociedade de classes onde interesses e necessidades antagônicas se confrontam.

A **base teórica** exigirá aprofundar as categorias empíricas do estudo em questão: *a luta de classes; a guerra; e a educação*, haja vista, as imbricadas relações dialéticas presentes nestas três categorias e suas determinações ao real concreto. Uma vez que, a história da sociedade dividida em classes diametralmente opostas pode ser resumida pela histórica luta de classes entre a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2009), que tem no braço armado do capital uma engrenagem fundamental (ALLIEZ; LAZZARATO, 2021), sobretudo ao que Marx (1988) chama de acumulação primitiva de capital nas guerras de conquista, na colonização (LUXEMBURGO, 1986) e, por conseguinte nas guerras totais para a imposição do medo aos mais fracos ou para destruição das forças produtivas (HOBSBAWM, 1995) e, que na educação, através das aulas de EF tematizadas com o conteúdo da Cultura Corporal – Luta Corporal, sintetizam historicamente o sociometabolismo dessas mesmas lutas e relações sociais (CARVALHO, 2007; ARAÚJO, 2015; DIAS JUNIOR, 2014).

Para desenvolver a problemática da luta de classes vamos nos valer das contribuições de Marx, Engels e Lênin, nas obras que tratam da situação da classe trabalhadora. Isto nos permitirá explicar os *modos de produção* e os nexos e relações necessárias à apreensão, em essência da sociedade de classes, da educação e da educação física como um fenômeno decorrente dos acontecimentos por ela engendrados.

Em seguida explicitamos e submetemos à análise, a totalidade histórica que nos permitem reconhecer de qual conteúdo lutas dialogamos. Conhecimento este que foi acumulado pela humanidade, e que nos possibilita selecionar e organizar quais conteúdos, sobre qual método, com quais finalidades e objetivos e para quais destinatários se torna condição *sine quo non* ensinar este saber clássico no currículo escolar?

## 2 A ATIVIDADE LUTAS CORPORAIS: O TRATO DESTE CONHECIMENTO CLÁSSICO NA ESCOLA EM TEMPOS DE GUERRA

*Quem está à testa dos exércitos é o sustentáculo do Estado. Se agir corretamente, o reino será prospero. Ao contrário, se o comandante não tiver as qualidades necessárias para desempenhar dignamente seu cargo, o reino sofrerá inelutavelmente as consequências e talvez fique à beira do abismo. (SUN TZU. “A arte da Guerra”).*

Apresentaremos a seguir conteúdos históricos que nos permitem reconhecer as lutas corporais como um conteúdo clássico da Cultura Corporal a ser tratado pedagogicamente na escola sistematizado, dosado e sequenciado. Mas não nos basta admitir a simples existência deste conteúdo no currículo escolar e como ele vem sendo tratado ou deveria ser. Interessa-nos investigar, em que **tempo histórico de guerras**, e como deve ser inserido na escola? Por que deve fazer parte dos conteúdos à formação humana de estudantes? E, quais as finalidades e objetivos?

Estamos defendendo esta proposição de **base marxista** e buscamos com a investigação encontrar os argumentos científicos que nos permitem sustentar a presente tese que **diz respeito à necessidade histórica do trato com o conteúdo das lutas ao pleno e máximo desenvolvimento das potencialidades humanas na escola pública objetivando “dominar o que o dominador domina” (SAVIANI, 2019).**

Obviamente, quando nos referimos ao domínio de algo ou alguma coisa que a classe dominante detém em suas mãos. Referimo-nos em primeiro lugar ao controle dos meios de produção, da política, da economia, da educação. Como classe contra hegemônica o proletariado necessita ocupar determinados e específicos lugares para poder reivindicar direitos e quiçá substituir o atual sistema de produção por outro patamar de sociabilidade. O que nos leva a compreender que o domínio das lutas corporais na sua totalidade significa entender não somente sua manifestação fenomênica, esportiva, prático-utilitária, mas sua essência e totalidade no sentido de sua geneticidade, desenvolvimento e contradições que nos mostram como esta atividade humana é inter-relacionada as relações materiais de produção e a luta de classes no seu sentido mais geral. No particular das lutas corporais, no combate a dois, domínio significa num primeiro momento dominar a si próprio, suas ações

intencionais intelecto/físicas em função da luta, e, conseqüentemente dominar as ações do outro em oposição que, claramente possui objetivos contrários.

Igualmente, não podemos olvidar do que vem a ser as máximas e plenas potencialidades humanas que podem ser desenvolvidas mediante o ensino das lutas corporais. Em primeira instância não se trata de idealizar uma EF deveras desenvolvente negligenciando os entraves e dificuldades intelectuais, estruturais, econômicas e materiais peculiares a uma escola pública marginalizada, sucateada e desqualificada pela burguesia. Aqui nos referimos ao que defende os preceitos da THC, da PHC e da ACSEF quando se referem à elevação das funções psicológicas elementares, típica dos animais inferiores, às funções psíquicas superiores, condizentes com a espécie humana. Do mesmo modo, é mister entender que a transformação de automatismos conscientes em segunda natureza dos conhecimentos oriundos à arte guerreira, em hipótese, elevaria suas capacidades humanas. E, que conduzir cientificamente estudantes a constatar, interpretar, compreender e explicar os nexos e relações presentes no campo do conhecimento da arte de combate e na realidade concreta e contraditória, inequivocamente, potencializaria à sua própria condição de ser que se humaniza pela apreensão do saber sistêmico, científico, filosófico, artístico e cultural (MARTINS, 2013; SAVIANI, 2008; COLETIVOS DE AUTORES, 1992). No decorrer desta elaboração dialogaremos com mais profundidade acerca destes pontos cruciais. Continuando explicitaremos o nosso processo e trajetória de formação humano/genérica e as devidas relações com o percurso profissional em duas frentes distintas, a docência e a atividade militar.

## 2.1. Entre o pincel e a espada (BUNBU RYÔDÔ)



Figura 1 – Miyamoto Musashi, gravura Ukiyo-e de autoria de Utagawa Kuniyoshi datada de 1845-6. Fonte: <https://www.descubraonline.com/mundo/musashi-o-samurai-mestre-no-caminho-da-espada-e-do-pincel/>

Em alusão ao lendário samurai<sup>10</sup> Miyamoto Musashi<sup>11</sup> (1584-1645), retratado na obra de arte acima, relacionamos a expressão nipônica *Bunbu Ryôdô*<sup>12</sup>, cuja tradução livre expressa a trajetória guerreira e filosófica do famoso mestre criador da escola de duelo *Niten-Ichi*, a escola de duas espadas. Este beligerante asiático viveu durante o Shogunato Tokugawa que durou 250 anos em próspera paz no Japão, conhecida como era das atividades civis e do espírito. Tornou-se famoso enquanto *rounin*<sup>13</sup> que venceu inúmeros duelos até à morte. Cansado de uma vida dedicada à arte de combate e à guerra, exilou-se numa caverna e converteu-se ao budismo, época que escreveu o tratado militar que ficou conhecido como *gorin no sho* - o livro dos cinco elementos (BARROS, 2015). Guardadas as devidas proporções, sem intenções de comparação dos feitos e vida do lendário samurai, percebemos certas semelhanças em nossa vida como proletário da segurança pública e trabalhador da educação.

<sup>10</sup> Do japonês – aquele que serve.

<sup>11</sup> [...] ele simboliza o esforço máximo feito por um homem para realizar-se mediante o desenvolvimento integral e harmonioso das forças do corpo e do espírito, da proficiência física e da busca espiritual: o ideal *Bunbu Ryôdô*, o caminho duplo que reúne “o pincel e a espada” (BARROS, 2015, p.16).

<sup>12</sup> Entre o pincel e a espada.

<sup>13</sup> Samurai sem emprego ou suserano (*idem*).

O caminho que nos levou da espada ao pincel ou em outros termos, do fuzil aos livros, compreende os 20 (vinte) anos de serviço público<sup>14</sup> na Polícia Militar de Alagoas (PMAL) caracterizado pela formação e treinamento militar com passagens pelo Pelotão de Operações Especiais (PELOPES), no Serviço de Inteligência da 2ª Seção - PM2, Policiamento Comunitário diverso e a realização de cursos específicos da carreira militar.

Antes mesmo de nossa formação militar tivemos acesso às Lutas na pré-adolescência e adolescência (anos 90) com a modalidade do Karatê<sup>15</sup>. Durante o Curso de Formação de Soldado 2002<sup>16</sup> (CFSd) e no Curso de Formação Policial 2011 (CFP) recebemos instruções no Treinamento Físico Militar<sup>17</sup> (TFM) com a disciplina de Defesa Pessoal Policial (DFP) cujos objetivos, métodos e conteúdos estavam embasados na arte de combate do *Aikido* em função da atividade policial e, em especial ao uso da Tonfa ou Bastão Perseguidor (BP60).

Não obstante, a visão idealista, competitiva, individualista, a-histórica e apolitizada sobre as lutas inicia seu processo dialético de superação por incorporação na compreensão das lutas corporais, da arte da guerra e suas relações com a luta de classes presente na sociedade capitalista no acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos no percurso de formação acadêmica.

Concomitantemente, ao processo de formação militar, adentramos ao Curso de EF Licenciatura<sup>18</sup> da Universidade Federal de Alagoas – UFAL/Campus Arapiraca, dando início à nossa formação em ensino, pesquisa e extensão investigando e desenvolvendo experiências<sup>19</sup> apoiadas em teorias críticas da Educação, Educação Física e da Psicologia, buscando sempre se contrapor às

---

<sup>14</sup> Adentramos às fileiras da corporação em 04 de Julho de 2002 com a patente de Soldado Combatente, atualmente ocupamos o posto de 2º Sargento PM.

<sup>15</sup> *Karatê* - arte de combate originária de Okinawa, elaborada por necessidade de se enfrentar guerreiros armados.

<sup>16</sup> Curso que fora substituído pelo Curso de Formação Policial – CFP em 2006;

<sup>17</sup> O TFM é a preparação física propriamente dita do Policial Militar que é ofertada nos cursos através da disciplina de mesmo nome e durante a carreira nos quartéis.

<sup>18</sup> Iniciamos nossa trajetória acadêmica no semestre 2007.1.

<sup>19</sup> Sistematização de experiências na área da Educação Física durante os estágios supervisionados se valendo do método da práxis social da Pedagogia Histórico-Crítica, os avançados princípios curriculares da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e os fundamentos psicológicos da escola de Vygotsky na Psicologia Histórico-Cultural.

ideias pedagógicas neoliberais<sup>20</sup> ou pós-modernas, como a pedagogia do aprender a aprender:

A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema aprender a aprender é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001, p.29).

Os germes das influências progressistas da ciência, educação e EF em nossa trajetória foram semeados durante a graduação, principalmente, quando incorporamos ao Grupo de pesquisa de base marxista, o LEPEL/UFAL – Campus Arapiraca. Não obstante, fora na III Turma de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em EF, Esporte e Lazer<sup>21</sup> – LEPEL/UFBA, que potencializamos nosso alinhamento às teorias contra-hegêmônicas. À guisa de exemplo, a melhor tradição no campo das ciências sociais, o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) (MONTORO, 2018). Essa teoria do conhecimento que tem na Economia Política seu método, se fundamenta nos estudos de Marx e Engels. Para Netto (2011), é necessário a uma teoria da sociedade burguesa ter como base fundante a análise teórica da produção das condições materiais de existência social. Caminho alcançado por Marx e Engels (2008), em especial, na crítica e análise radical que estes autores realizam acerca da sociedade burguesa e seu sistema de produção, distribuição e consumo tendo como custo a alienação<sup>22</sup> do trabalhador com vistas à acumulação de capital.

A produção dá aos objetos que correspondem às necessidades; a distribuição os reparte de acordo com as leis sociais; a troca reparte de novo o que já está distribuído segundo a necessidade individual; e, finalmente, no consumo, o produto desaparece do movimento social convertendo-se diretamente em objeto e servidor da necessidade individual e satisfazendo-a com o desfrute. A produção aparece assim como o ponto inicial; o consumo como ponto final; a distribuição e a troca aparecem como

---

20 Segundo Duarte (2001, p.51-52), “se tornou um grande modismo, a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista”. [...] tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também dos seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

<sup>21</sup> No ano de 2009, ainda cursando a graduação em EF licenciatura, entramos no curso de especialização organizado pelo LEPEL, no semestre 2009.1, findando o curso e obtendo o grau de especialista em 2011.1.

<sup>22</sup> No sentido que é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (BOTTOMORE, 2001, p.05).

o centro, que por isso mesmo é dúplice, já que a distribuição é determinada como momento que emana da sociedade, e a troca como momento que emana dos indivíduos. Na produção, o sujeito objetiva-se; no (consumo) o objetivo subjetiva-se; na produção, a sociedade, sob a forma de disposições gerais decisivas, encarga-se da mediação entre a produção e o consumo; na troca, essa mediação realiza-se pelo indivíduo determinado fortuitamente (MARX & ENGELS, 2008, p.244-245).

Nesse contexto, da Graduação em Educação Física Licenciatura (UFAL) e da Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em EF, Esporte e Lazer (UFBA), sob reflexões e análises das leis e categorias da sociedade capitalista, sobretudo em seus aspectos históricos, políticos, econômicos e ideológicos que nos foi possibilitado o acesso das lutas em nível acadêmico na disciplina de Metodologia do Ensino das Lutas<sup>23</sup> e Metodologia do Ensino da Capoeira<sup>24</sup> quando deparamo-nos com conhecimentos epistemológicos, didático-pedagógicos e técnicos do *Aikido* e da Capoeira.

É no cerne das relações sociais de produção que se encontra o indivíduo objetivado pelo trabalho, assim como o objetivo subjetivado sob as bases do processo de mediação na produção e consumo no meio social. Relações essas mutuamente fecundas, no sentido da dialética materialista que se expressam na correlação entre o geral, o particular e o singular.

As propriedades, formações que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais constituem **o singular**. [...] As propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem **o geral**. O que é geral nessa ou naquela coisa é, por exemplo, o fato que ela existe objetivamente, independentemente, de uma consciência qualquer, que ela está em movimento, que possui características especiais e temporais. [...] Se o singular é uma propriedade que não se repete que é próprio apenas a uma formação material dada (coisa, objeto, processo) **o particular** é a própria coisa, o próprio objeto, o próprio processo. O particular é simplesmente o singular, mas é igualmente o geral. O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do singular e do geral representa uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte (CHEPTULIN, 2004, p.195-196).

Incluem-se aqui o processo formativo ou didático dos indivíduos, em outras palavras, a forma dominante de ensino na sociedade capitalista, a educação escolar, *locus* privilegiado de apreensão pelas gerações de vanguarda dos conhecimentos historicamente elaborados no âmbito da cultura corporal, em especial, as lutas. Para

---

<sup>23</sup> Metodologia do ensino das Lutas, disciplina obrigatória – 4º período/semestre 2008.1.

<sup>24</sup> Metodologia do ensino da Capoeira, disciplina eletiva 1 – 7º período/ semestre 2009.1.

Saviani (2013) trata-se do ato de intencional e direto de produzir a humanidade que fora erigida no lastro da história da sociedade de classes e que exige, portanto, a mediação dialética das formas e dos conteúdos mais desenvolvidos para tal ato. No qual figuram os indivíduos singulares (crianças e jovens), os pares mais desenvolvidos (professores) e as objetivações humano-genéricas (os conteúdos escolares). Nesse sentido, se faz mister que essas novas gerações necessitam apoiar-se nos ombros das gerações precedentes para acessar o lastro do mundo sociocultural, sem o qual não garantem o processo contínuo à humanização dos indivíduos. Para Leontiev (1977):

Cada geração entra, portanto, para a vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes, assimilando essas riquezas, participando no trabalho, na produção e nas diversas normas da atividade social, e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que estão cristalizadas, encarnadas nesse mundo (LEONTIEV, 1977, p. 52).

Apoiados no acúmulo de conhecimentos sobre Educação e EF dos que nos precederam, buscamos no real os elementos necessários à nossa formação acadêmica em nível de mestrado em educação (PPGE/FACED/UFBA) quando analisamos os anais (GTT – Escola) de 3 (três) congressos (CONBRACE) de uma dada instituição (Colégio Brasileiro de Ciências Do Esporte - CBCE) que se configura como a entidade de maior representatividade no cenário nacional acerca da EF e seus desdobramentos às diversas temáticas formativas da área. Quando ingressamos na Pós-graduação<sup>25</sup> no curso de mestrado em Educação avançamos nos estudos aprofundando as investigações sobre o grau de desenvolvimento da PHC e da Educação Física nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) – Grupo de Trabalho Temático (GTT) - Escola, analisando criticamente a efetivação da função social da escola e da EF. Destacamos também a militância cultural articulada com os preceitos educacionais da PHC e da ACSEF<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Iniciamos no semestre 2012.1 no PPGE/FACED/UFBA - Mestrado, obtendo o título de Mestre em Educação em 2014.1.

<sup>26</sup> Se trata da elaboração pedagógica nascida da superação por incorporação das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2003), esta possui sua base teórica no marxismo e defende o método da práxis social como método didático. A abordagem Crítico- Superadora corrobora com os preceitos educacionais da Pedagogia Histórico-Crítica e defende a cultura Corporal como objeto de ensino e pesquisa da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).



na Docência Superior<sup>27</sup> ministrando disciplinas com os conteúdos da cultura corporal, abordagens pedagógicas e teorias psicológicas.

A atuação nessa Instituição de Ensino Superior nos propiciou acumular saberes e insumos para produção e elaboração de conhecimentos para o desenvolvimento e fortalecimento da EF na região. Esse processo se deu articulado ao trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca-AL<sup>28</sup>, ombro a ombro com o coletivo de professores da rede. Na ocasião, reunimo-nos, estudamos e discutimos, mediante rigor científico, os conteúdos curriculares a serem ministrados nas aulas de EF da rede, contribuindo para a elaboração e desenvolvimento do Referencial Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Arapiraca – AL.

Como descrevemos, partimos do real concreto pela ótica da dialética materialista:

“[...] aqui não seguimos um processo de reflexão abstrato, que se desenvolve exclusivamente em nossas cabeças, mas uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em algum tempo ou que continuam ocorrendo, essas contradições também estarão determinadas na prática, onde, provavelmente, também será encontrada sua solução (MARX & ENGELS, 2008, p.283).”

Seguimos o curso dos fatos e dos conhecimentos científicos elaborados ao longo da graduação, pós-graduação (*latu sensu e strictu sensu*) ao nível de especialização e mestrado, sem perder de vista a atuação docente na rede pública e ensino superior, bem como à atividade beligerante como policial militar do Estado de Alagoas. Reafirmamos que o transcurso de nossa trajetória, perpassando desde os elementos beligerantes à formação acadêmica e, respectiva atuação docente, nos propiciou vivenciar no sentido empírico e filosófico as determinações que dão forma a totalidade histórica, sobretudo acerca da lógica massacrante do sistema de

---

27 Ensino Superior na condição de professor voluntário da disciplina Metodologia do Ensino do Futsal nos semestres 2015.1 e 2016.1 na UFAL-Campus Arapiraca e, na Faculdade de Ensino Regional Alternativa – FERA como Professor Auxiliar as disciplinas Teoria e Prática do Handebol, Teoria e Prática da Ginástica Geral, Teoria e Prática da Recreação e Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento aplicado à Educação Física do semestre 2015.1 até 2020.1.

28 Componente do Eixo Educação Física/Cultura Corporal (2013 a 2015) atuando na elaboração, planejamento e organização da formação continuada em serviço dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Arapiraca-AL, além da supervisão dos professores. Durante esse processo foi possível articular ações conjuntas em estudos e vivências pertinentes a Cultura Corporal do 6º ao 9º anos do ensino fundamental que culminaram com a definição dos conteúdos por série na rede e a elaboração do capítulo correspondente a Educação Física no Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Arapiraca-AL.

produção burguês e sua superestrutura política, econômica, jurídica, ideológica e, em especial, seu aparato de guerra, o militarismo.

## 2.2 Aproximações ontogenéticas das Lutas Corporais: determinações do modo de produção

Atuar nas duas frentes, ensino e forças armadas, confrontando a realidade no seu estado visceral, diuturnamente e noturnamente no chão da escola ou universidade ou, ainda, pelas ruas, vielas, bairros e rodovias do agreste alagoano oportunizou-nos estar diante dos processos e fatos do movimento histórico da sociedade, em especial, as degradantes condições objetivas as quais são submetidas pelo capital às fileiras da classe trabalhadora. Tanto no acesso aos bens culturais através da escola pública, como na (im)possibilidade de usufruir dos produtos do trabalho da própria classe laboriosa, como nos lembra Marx (2008), sobre o trabalhador que quanto mais produz riqueza mais pobre se torna. O que se configura, no mais geral, como o processo histórico da luta de classes, seja pela sobrevivência e/o ou emancipação dos trabalhadores, ou pela manutenção dos privilégios da classe dominante. O que nos coloca numa posição de extrema responsabilidade em enveredar pelos caminhos da ciência e produzir algo, inédito e relevante à humanidade, em especial, aos filhos e filhas da classe trabalhadora, que dentre as várias necessidades não supridas na contraditória sociedade da miséria na fartura, ainda precisa acessar conteúdos clássicos do conhecimento da Cultura Corporal com vistas a sua formação humana.

Dito isso, estabelecemos como umas das questões norteadoras de nossa investigação a pergunta: É possível, em uma sociedade de classes, em constantes lutas em decorrência de interesses e necessidades antagônicas, em tempos de guerra, ensinar/transmitir o conteúdo lutas nas aulas de educação física na escola pública? Com isso, nos indagamos se diante das tantas reformas impostas pelo capital ao seu sistema metabólico, mediante contínuos ataques a educação pública, ciência e, por conseguinte as forças produtivas, se mesmo emersos numa conjuntura político-econômico-ideológica demasiada desfavorável a classe trabalhadora, ainda assim, seria possível a transmissão/assimilação do conteúdo clássico das lutas corporais na escola pública aos destinatários jovens e crianças da classe laboriosa.

Em nossa visão, a busca por compreender essa problemática nos trouxe aproximações da forma como as lutas corporais se inserem na relação com a atual conjuntura e aos fatos históricos que são determinações do modo de produção e de suas relações sociais, assim como a luta de classes. A guisa de síntese, a categoria luta de classes desvela por dentro da lógica interna da sociedade burguesa como o conteúdo lutas corporais se interconecta a produção, a educação e a guerra materializadas nas aulas de EF, que expressa em última instância, os germes fundamentais, seus traços característicos mais gerais e suas dimensões sociais na realidade que nos aproxima de sua ontogênese.

São as formações econômicas, cada uma com suas características, domínio sobre a natureza, grau de desenvolvimento da ciência, hierarquia das relações sociais, divisão do trabalho e, sobretudo, condições objetivas à disposição dos indivíduos para produzirem sua existência, na qual incluímos o domínio que possam exercer sobre si mesmos e sobre outrem, que representam as influências ou aproximações que os homens vão possuir do desenvolvimento, sistematização e ensino das lutas corporais.

O real concreto nos fornece a dimensão exata da materialização da histórica luta de classes que é travada no seio do modo de produção capitalista e que tem no seu cerne o antagonismo e as disparidades entre a burguesia e o proletariado. Luta esta, sintetizada na subsunção do trabalho pelo capital que na lei do movimento da história se expressa na exploração do homem pelo homem levado a níveis nunca dantes visto. Lei segundo a qual essas mesmas lutas são travadas nos âmbitos religioso, econômico, político ou qualquer dimensão ideológica da realidade o que expressa, em última análise, o embate, aberto ou velado, entre as classes sociais. Uma disputa de longa data entre as classes que adquire forma em vários planos e dimensões do real, inclusive no plano das construções das ideias e abstrações humanas, imprescindíveis à leitura da realidade.

Asseveram Marx e Engels (2009, p.32), “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. É preciso dizer que as ideias não são produtos da consciência humana, constituindo assim seu fundamento, sua matriz concreta e social. Mas, as relações materiais fundadas no real, estabelecidas entre os homens que explicam as ideias, bem como as instituições que eles edificam. Por isso mesmo, uma compreensão adequada da realidade não deve ter como ponto de partida e permanência o mundo das ideias. É mister buscar os nexos e relações

destas com a realidade objetiva. Por essa razão partimos de pressupostos reais, de indivíduos reais e sua condição material de existência, tanto as que dispõem na natureza, quanto as que são por eles produzidas, por sua ação intencional (MARX E ENGELS, 2009).

Essa assertiva nos lega a constatação da premissa do que seriam as lutas corporais no sentido mais geral da sociedade. As lutas corporais não descendem do mundo das ideais, não floresceram espontaneamente na cabeça dos homens, nem tampouco eles a fizeram segundo suas vontades. Mas, sob a base de sua atividade social produtiva e, sobretudo de suas necessidades de última ordem através do conhecimento e controle que possuíam sobre sua própria produção e sobre si mesmos. Inequivocamente, afirmamos ser a luta corporal uma atividade particular gestada nas necessidades sociais de defesa dos indivíduos sob o julgo das relações antagônicas estabelecidas entre os mesmos na resolução de suas disputas, problemas, crises e tensões através do dispêndio de suas forças físicas e espirituais. A mesma constatação sobre a atividade da luta nos direciona a Leontiev (1977) quando se refere a esta categoria:

Na sua atividade os homens não se contentam em se adaptar à natureza. Transformam-na, em função das suas necessidades em evolução. Inventam objetos capazes de os satisfazerem e criam meios para produzirem esses objetos, os utensílios, e depois as máquinas mais complexas. Constroem habitações, tecem vestimentas e produzem outros valores materiais. A cultura espiritual dos homens desenvolve-se igualmente com o progresso da produção dos bens materiais; os seus conhecimentos sobre o mundo que os rodeia e sobre eles mesmos aumentam, a ciências e a arte tomam impulso (LEONTIEV, 1977, p.52).

À satisfação de suas necessidades os indivíduos valem-se dos meios que dispõem ou por eles criados como objetos, ferramentas que não se limitam puramente a questão material, mas também espiritual como as ideias que se tornam mais complexas à medida que sua produção também se complexifica. Numa dada concepção psicológica progressista, a THC, nem todos os processos podem ser considerados atividade, mas somente “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2010, p.68). Nessa concepção a atividade<sup>29</sup> é designada pelos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o

---

<sup>29</sup> Desenvolvemos mais essa categoria no decorrer dessa elaboração.

processo, como um todo, se dirige, (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar, essa atividade, isto é, o motivo” (*Idem*).

Com efeito, a atividade encerra, em linhas gerais, a satisfação das necessidades do homem e a construção de objetos ou ferramentas a sua consecução. Aqui partimos da premissa mais geral para atingir o particular da atividade de estudo<sup>30</sup>, uma vez que é a escola o espaço profícuo a apropriação por crianças e jovens dos conhecimentos humano-genéricos construídos historicamente, dentre eles a cultura corporal e por meio dela os estudantes se deparam com outra atividade particular, as lutas corporais. A atividade de estudo não é outra coisa senão, o processo de estudo para o desenvolvimento ulterior do ser humano:

En el proceso de estudio, como actividad rectora em la edad escolar inicial, los niños reproducen no solo los conocimientos y habilidades correspondientes a los fundamentos de las formas de la conciencia social arriba señaladas, sino también las capacidades, surgidas históricamente, que están en la base de la conciencia y el pensamiento teórico: la reflexión el análisis; el experimento mental (DAVIDOV, 1988, 158.p).

É, pois, na atividade de estudo que se abordam os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos e, em especial com os conhecimentos da cultura corporal, visando promover a humanização dos indivíduos através do processo de escolarização desde a mais tenra idade. Destarte, acerca da luta corporal, como conteúdo da EF com vistas também a humanização, podemos dizer que se trata de uma atividade particular que faz “uso consciente de técnicas de combate [...] que fazem parte do processo de desenvolvimento dos seres humanos produzindo e reproduzindo a vida (lutando)” (DIAS JUNIOR, 2021, p.26). A luta corporal é uma “atividade específica da cultura corporal, voltada ao desenvolvimento de técnicas com a finalidade de subjugar e/ou matar o semelhante” (ARAÚJO, 2015, p.92). O desenvolvimento e o aperfeiçoamento das técnicas de combate, mediante o lastro histórico da humanidade, possibilitou aos sujeitos históricos sobreviver as intempéries impostas pela natureza, as suas próprias lutas, disputas e guerras, assim como subjugar povos que não dominavam tal conhecimento social. De fato, o avanço das relações sociais e das técnicas de produção e de todo o meio que a cercava influenciou o desenvolvimento científico e, por conseguinte, a

---

<sup>30</sup> Abordamos com mais propriedade esse conceito no cap.3.

sistematização das técnicas de combate, principalmente no extremo oriente (China, Índia e Japão).

Diante disso, asseveramos que o primeiro pressuposto da existência da humanidade é a de que os seres humanos precisam estar vivos para escreverem sua história. Em outros termos, precisam produzir os meios e bens necessários a sua sobrevivência que não se dá a partir de outra atividade, senão, pelo trabalho. Entendido aqui como o fundamento da vida, como categoria mediadora do sociometabolismo homem-natureza no qual se funda todo o processo histórico.

Marx (1988) estabelece um sentido ontológico ao trabalho humano como pilar fundante da própria organização da vida em sociedade, produção efetiva de bens e serviços pelos homens em comunidade ao atendimento das necessidades. Dizendo de outra forma, o trabalho se estabelece como aquele que produz valores de uso como trabalho socialmente útil, o que o torna “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX 1988, p.50). O sentido primeiro da luta corporal é de ter um valor de uso aos homens, ter relação direta à sua vida material, uma vez que as primeiras comunidades existentes executavam um trabalho comunal de guerra à defesa da terra, da tribo, das gens, dos homens, mulheres, crianças e idosos, como se demonstra da sua gênese (MARX, 1985).

Como atividade primária o trabalho é fundante do próprio homem, como criador de valores de uso é trabalho útil, mediado pelo metabolismo homem-natureza. Por meio das ações dos indivíduos a humanidade imprime a sua marca na natureza, o que é feito mediante o dispêndio musculoesquelético e sinapses relevantes ao atendimento das necessidades e da criação de valores de uso (MARX, 1988). Por analogia, dizemos que pelas técnicas das lutas corporais, os seres humanos singulares deixam seus traços essenciais na história através de sua ação intencional elaborando uma atividade especial que carrega em si os germes do modo como os indivíduos produzem em sociedade.

O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir. Esse modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem a sua vida,

de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exteriorizam a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem e também, com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS; 2009, pp.24-25).

De posse dessa reflexão, inferimos que é no modo de organizar a vida e produzir sua própria existência os homens contraem relações determinadas, necessárias, quer eles queiram ou não, correspondentes ao grau de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais, cuja totalidade dessas relações equivalem a estrutura econômica da sociedade, a base sob a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política que correspondem a formas sociais de consciência. Por conseguinte, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX; ENGELS, 2008, p.47).

O domínio exercido pelos seres humanos sobre a natureza expressa o grau de desenvolvimento de uma dada sociedade, nação, ou tempo, da mesma forma que expressará o nível das relações sociais estabelecidas. Ainda que de forma intencional os homens façam sua história, estes não o fazem mediante sua vontade, liberdade e espontaneidade, de fato, as circunstâncias da história não são por eles escolhidas, antes foram transmitidas tal como se encontram (ENGELS, 2011).

A grande lei do movimento da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas travadas no âmbito político, religioso, filosófico, ou qualquer outro campo ideológico são de fato apenas a expressão mais ou menos nítida de lutas entre classes sociais, a lei segundo a qual a existência, e, portanto, as colisões entre essas classes são condicionadas, por sua vez, pelo grau de desenvolvimento de sua condição econômica, pelo modo da sua produção e pelo modo de seu intercâmbio condicionado pelo modo de produção (ENGELS, 2011, p.22).

Considerando a lição deixada por Marx (2008) de que nenhum modo de produção deixa o cenário social sem esgotar suas possibilidades. Os rumos da história legaram à humanidade desenvolver outras formas de conduzir os passos de sua sobrevivência e desenvolvimento e, que foram se complexificando, cada vez mais, sendo transformadas por dentro de suas contradições internas pelos modos de produção que as sucederam: o **modo de produção primitivo ou comunalista tribal** – baseado nas relações tribais, comunais onde a produção e consumo coincidia com a estafante tarefa de sobreviver, trabalhar, se defender de predadores mortais ou de hordas inimigas mediante o que se possuía de ferramentas ou armas naturais ou artificiais de trabalho ou da guerra; (MARX, 1985; PONCE, 2010). o

**modo de produção antigo ou escravismo** – baseado no trabalho escravo, ou servidão coletiva. Em estagio, está presente a sociedade cindida em classes como ato histórico que institui a luta de classes, a família monogâmica e patriarcal, a propriedade privada e um Estado guarnecido de seu braço armado (policia ou exército permanente) que destruíram as relações gentílicas e as propriedades coletivas. (ENGELS, 2008; MANACORDA, 1992). E, **o modo de produção feudal** - Sob a direção dos Estados absolutistas e da Igreja católica se caracterizou principalmente pela servidão coletiva operada pelos vassalos que produziam à sua sobrevivência e ao excedente da parte da coroa. Os desígnios de “Deus” eram outorgados por seu representante na terra, o Papa, que determinava as relações e a subserviência dos camponeses e plebeus ao poder absoluto dos reis (PONCE, 2010); Concomitante a era medial europeia, os asiáticos, mais precisamente chineses e japoneses, viveram sob o mesmo modo de produção, todavia, sob bases sociais diferentes. Os samurai<sup>31</sup> ilustram bem esse exemplo do guerreiro robustecido pelo código do *Bushidô*, cujas bases eram as virtudes éticas que lhes serviam tanto a preparação física através das artes de combate, quanto a preparação psicológica pelo culto a honra, a serenidade, justiça etc., (CARVALHO, 2007).

È notório que todas as formações econômicas pré-capitalistas tinham sua base no antagonismo entre as classes: opressores e oprimidos. Nenhuma classe que conquistou o poder deixou de consolidar sua posição adquirida submetendo aos conquistados às suas regras e condições dessa apropriação. Diante das sucessivas revoluções que sucederam ao longo dos séculos em vários âmbitos da vida social, ciência, política, economia, ideologia e principalmente impulsionadas pelo motor de torque da história, a luta de classes. As velhas bases medievais e os laços monárquicos foram sendo excluídas pelo novo modelo de produzir, a vida em sociedade caracterizada pela produção, acumulação e intercâmbio de mercadorias, que foram impulsionadas por força de uma revolução social protagonizada pela classe burguesa marchando de par com o proletariado (MARX; ENGELS, 2008b).

Marx e Engels já alertaram que o capital é um produto coletivo: seu funcionamento, no movimento, é dependente dos esforços combinados de todos os membros da sociedade, ele “não é, pois, uma força pessoal; é uma força social. [...]

---

<sup>31</sup> Escrito no singular, uma vez que no sentido original nipônico este verbete se refere à classe e ao indivíduo.



Por essa razão, a condição de existência do capital, ou seja, para que exista como produto social, precisa fundamentalmente, do trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2008b, pp.24-26). A classe burguesa como classe hegemônica no modo de produção capitalista pode ser entendida como produto de uma série de revoluções no modo de produção e intercâmbio comercial. Dentre as condições que a proporcionaram se erguer socialmente, destacamos os meios de produção e de troca em suas mãos, base fundamental que fora gestada por dentro das contradições inerentes à própria sociedade medieval. Também enfatizamos dois fatores imprescindíveis à ascensão burguesa nesse cenário: o estabelecimento da grande indústria; e o mercado mundial; o que a levou à conquista da soberania política no Estado moderno (MARX; ENGELS, 2008b).

O modo de produção capitalista impôs às nações mundiais sua concepção de política, democracia, seu código valorativo e seu sistema de negócios. O desenvolvimento do intercâmbio universal, também gerou uma universal interdependência entre as nações, mormente à sua produção, tanto material quanto a intelectual. Foi também durante o século XVII, com o advento da sociedade burguesa que “as diversas formas de conexão social confrontam o indivíduo como simples meio para seus fins privados” (MARX, 2011, p.55).

Com efeito, essas assertivas que dizem respeito ao sistema econômico capitalista se inserem à compreensão do nosso objeto de trabalho, as lutas corporais, sobretudo no sentido de suas relações ao modo de produção, a luta de classes e às guerras. Tais determinações atingem as lutas corporais na sua essência, uma vez que a mudança no sistema de produção demandou mudanças significativas no sistema valorativo, que ao atender o sentido da mercadorização de tudo e todos, impõe esses valores do mercado também às artes de combate. A lógica que se erguera se apoiou no seu poder, econômico, político, ideológico e bélico que precede a existência de uma instituição que regula e medeia as relações de conflitos entre as classes sociais e que institui como cão-de-guarda uma força pública permanente e, que buscamos expor em forma de síntese nas linhas seguintes.

### 2.3 Sobre a arte de combate

Como nos assevera Lenin “a guerra imperialista acelerou e acentuou consideravelmente o processo de transformação do capitalismo monopolista em capitalismo de Estado” (LENIN, 2007, p.05).

Estamos cientes que vivemos numa sociedade dividida em classes, desde o ponto de vista sócio/econômico, quanto do ponto de vista cultural/filosófico. Desse modo, as intrínsecas relações de classe e poder da sociedade capitalista materializadas na escola, dizem respeito à contradição posta na sociedade do capital de que, os trabalhadores para puderem produzir precisam ser instruídos, ainda que seja em doses homeopáticas. Isso quer dizer que a escola se torna esse *locus* privilegiado de disputa da subjetividade humana das crianças e jovens brasileiros e que, via de regra, vêm ao longo do tempo sendo assaltada pela classe dominante através da inculcação do seu ideário. Isso é verificado ao observamos no real concreto a política de austeridade que é usada contra os trabalhadores e que na área da educação se materializa pelo reformismo constante do seu financiamento, da sua estruturação física, da sua gestão, da formação dos professores e, sobretudo, do currículo. O que confirma a tese da luta de classes, entre burguesia e proletariado por dentro das instituições públicas de ensino (FREITAS, 2018).

O que são as classes sociais senão criações históricas da humanidade no processo social de produção da existência, que reside no seu interior um poder assimétrico das classes dominantes sobre as demais classes dominadas, e, por este meio, agem pela manutenção e ampliação dos seus privilégios. Essa relação assimétrica é representada pelos interesses antagônicos inconciliáveis nas várias dimensões da vida entre as classes fundamentais. Destarte, a luta de classes é inerente às relações sociais capitalistas, bem como o processo de conhecimento e os valores e as relações que se fundam no seio escolar estão inseridos nessa luta (FRIGOTTO, 2021).

A área da EF se insere a esse processo de luta de classes enquanto conteúdo pedagógico que tem como objeto de ensino e pesquisa a Cultura Corporal. E que, sob relações burguesas, ficam os filhos e filhas dos trabalhadores impedidos de acessar os conteúdos fundamentais do universo da Cultura Corporal, da EF, do esporte e do lazer em sua plenitude, no sentido da elevação do padrão cultural esportivo e de sua capacidade de inteligibilidade do real.

Por esse motivo, corroboramos com Taffarel e Escobar (2009) ao reafirmar o papel fundamental da EF no bojo da luta de classes enquanto disciplina escolar incumbida a ensinar os conteúdos organizados e selecionados do universo da cultura corporal e esportiva dos seres humanos, “orientada pela teoria pedagógica que procura as regularidades ou o que há de comum no ensino das diversas disciplinas escolares” (Idem, s/d). As lutas corporais<sup>32</sup>, enquanto conhecimento da cultura corporal revestido de sentido histórico, filosófico e científico no interior da luta de classes e que tem cristalizado nas suas manifestações bélicas, esportivas, artísticas, agonísticas, religiosas, a totalidade sintética da produção e das relações da vida material e espiritual dos indivíduos singulares, pode ser entendida pela mesma ótica, a dialética. Nosso alinhamento teórico-metodológico nos inclina a corroborar com Araújo (2015) no tocante a categoria das lutas corporais quando faz menção à teoria do conhecimento por nós defendida: “cumpre destacar que o termo Lutas Corporais constitui um conteúdo da Cultura Corporal, por nós apropriado sob a dinâmica conceitual do *Materialismo Histórico Dialético*” (ARAÚJO, 2015, p.16). O autor ainda discorre com mais propriedade no excerto seguinte, explicitando o porquê adotamos uma forma particular do termo embasada no MHD:

Destarte, a constatação de caráter comum no desenvolvimento das lutas compreendidas no modo de produção capitalista, justifica a adoção do uso dos termos que compõem o nosso objeto no singular, a saber: Luta/Luta corporal, como categoria a ser tratada cientificamente. Cabe ressaltar, que com isso, não desconsideramos o caráter complexo e multifacetado das diferentes formas e modalidades de lutas, expressão fenomênica do conteúdo, cuja a manifestação estética, rítmica, lúdica, competitiva/cooperativa, agonística, se dará na relação entre ação/intenção -, fenômeno/essência-, realidade objetiva/reflexão/ação -, e objetiva -, histórico/ontológico -, subjetividade/expressão objetiva, simultaneamente (ARAÚJO, 2015, p.20).

As lutas corporais figuram entre as atividades formadoras do homem desde o modo de produção primitivo por necessidades de sobrevivência e defesa contra invasões ou nas lutas travadas entre hordas rivais. Podemos confirmar que “todas as sociedade humanas, e até mesmo proto-humanas, trazem em seu bojo conflitos que tendem a manifestar-se em diversas formas de luta” (REID; CROUCHER, 1983, p.15). Na antiguidade serviu a formação guerreira de egípcios, gregos, espartanos

---

<sup>32</sup> Araújo (2015) correlaciona a categoria luta ao objeto de ensino da EF, a Cultura Corporal, fazendo menção ao uso do termo luta corporal asseverando sua relação ontológica e epistemológica.

ou atenienses, e em Roma quando a atividade guerreira se torna ofício custeado pelo estado (PONCE, 2010; MANACORDA, 1992).



Figura 2 – Guerreiro Hoplita, arte sobre o vaso de cerâmica antiga.  
Fonte://ensinarhistoria.com.br/hoplitas-grecia-antiga-animacao/

Entretanto, é sob o modo de produção feudal na Ásia, em solo nipônico e chinês que as lutas serão levadas à sistematização e ao seu máximo grau no sentido do domínio de si e de outrem, portando ou não instrumentos/armas, fosse à função da guerra ou na dimensão espiritual/filosófica ao alcance do equilíbrio e calma do espírito e das emoções (CARVALHO, 2007). Com o advento da sociedade capitalista o sentido essencial da arte de combate e da ética guerreira, honra e respeito se esvazia diante da disseminação dos valores de mercado, da individualidade e da competitividade da nova sociedade que se erguera. A forçosa transição/substituição do modo de produção feudal pelo método burguês de gerir a vida e a consequente restauração *Meiji* demandou fortes transformações as lutas corporais.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Carvalho (2007) quando assevera que não se pode e, não se deve entender as lutas corporais apenas como *locus* de reprodução das imbricadas relações sociais do processo produtivo. Sobretudo porque nas lutas manifestam-se também a relação da luta de classes no qual figuram objetivos antagônicos atrelados à ordem vigente. Se nos limitarmos por interesses espontâneos e imediatos não ultrapassaremos, acerca dos problemas sociais, as dimensões da superfície ficando ao limite das aparências (*Idem*).

O autor enfatiza a possibilidade de se “desempenhar uma importante tarefa no desenvolvimento multifacetado dos seres humanos” (CARVALHO, 2007, p.25) ao

nos valermos de uma luta, a exemplo do Judô, mediante um ensino desprendido dos interesses do capital, uma vez que o ensino hegemônico das lutas corrobora com velhas concepções de mundo e paradigmas. Restando aos professores de EF no ensino das lutas dois caminhos distintos:

[...] “educar” para a obediência, submissão e aceitação voluntária da servidão aos interesses de uma classe dominante dissoluta. Ou [...] coadjuvar a construção coletiva da consciência infantil e adolescente para criticar, afrontar, reftar, romper gerando espaços de verdadeira liberdade enquanto construção histórica e coletiva (CARVALHO, 2007, p.26).

As consequências de adotarmos o caminho facilitado da subserviência ao capital podem ser constatadas no trato com o conteúdo de ensino luta corporal que, por essa via esvazia seu caráter de mediador na formação humana dos estudantes, entretendo a transição necessária do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2019; ARAÚJO, 2015).

Doravante, os professores de EF militantes da cultura corporal, em especial, aos designados a transmitir os saberes milenares das lutas corporais ou artes de combate, devem por na pauta do dia o compromisso político com o projeto histórico socialista. Uma vez comprometidos com a causa proletária devem atuar no chão da escola por meio das contradições elevando a capacidade teórica dos estudantes para que possam compreender, desvelar e atuar na realidade por dentro da histórica luta de classes na educação.

A elevação do grau de desenvolvimento da Cultura Corporal no âmbito lutas (Luta/Luta corporal), é uma tarefa de grande importância para a área, tomada, na atualidade, por um exercício mimético empobrecido, no âmbito das práticas escolares, pelas representações midiáticas dos grandes eventos esportivos a exemplo dos Jogos Olímpicos e UFC e de modalidades de lutas esportivizadas de rendimento absoluto ao exemplo das Lutas Olímpicas e do MMA (ARAÚJO, 2015, p.27).

As lutas corporais ou artes de combate marcaram a história da humanidade por dentro da luta de classes, das guerras e insurreições. Esse fenômeno do conhecimento humano recebe uma denominação diferente do termo mais usual, “artes marciais”, no sentido que é dado por Carvalho (2007) ao abordar o tema e, afirmar ser um equívoco associar essa atividade à mitologia ocidental e denominá-la:

[...] “arte marcial ou enquanto arte da guerra é desconhecer que o deus da guerra dos japoneses era Yamina-Hachiman (YOSHIKAWA, 1999,

v.1,p.18). O mais lógico e correto seria dizer “artes hachimanianas”. As artes hachimanianas ou lutas nipônicas foram transformadas, quando introjetadas na cultura ocidental de tradição helênico-romana, em artes marciais e produtos comerciais rentáveis ao sistema do lucro fácil, ou seja, atividades esportivas com valor de troca e sem valor de uso no médio e ao longo prazo” (CARVALHO, 2007, p.65).

As artes hachimanianas recebem um valor de uso diferente a depender do modo de existência que a influencia. Possuidora de inegável valor histórico-social atravessa os modos de produção como uma atividade humana que penetra a cultura dos povos legitimando sua identidade, seu selo. De fato, as lutas corporais representam o conhecimento humano de milhares de anos cristalizado sob a forma de ações-intencionais a partir dos segmentos corporais que vieram da necessidade do antagonismo entre divergentes, inimigos ou adversários, em qualquer dada formação econômica em que o homem precisou repelir um ataque contrário:

Quando um mestre de *Tai-Chi-Chuan* defronta-se com um adversário ele leva ao confronto milhares de anos de pensamento, religioso, filosófico e prático. Viveu quase toda a sua vida com os princípios estabelecidos há séculos, e nesse processo fortaleceu o corpo e, provavelmente também garantiu para si uma vida longa e saudável (REID; CROUCHER, 1983, p.16).

Numa oposição entre divergentes, como a luta corporal, tal como na guerra, é objetivo primário dobrar o adversário ou inimigo à nossa vontade, em função disso, valemo-nos de nossa corporeidade e intencionalidade a fim de obter êxito em nossos objetivos. Para que isso seja possível é necessário que, em se tratando de uma atividade humana e, logo, passível de ser apreendida, que dominemos as ações que fazem parte desse sistema. Portanto, trata-se de dominar uma ação corporal que em seu estágio embrionário, significava, “dominar uma situação que apresentava um determinado fim a ser atingido: um problema a ser resolvido e determinados meios possíveis para se agir em tal situação” (NASCIMENTO, 2014, p 112).

Nesse sentido, também se torna necessário aos homens o domínio das próprias ações corporais, como objeto ou relação fundamental da cultura corporal e, portanto, fazendo parte da essencialidade das práticas corporais desenvolvidas na nossa sociedade que tiveram seus primeiros passos em formações anteriores. Todavia, o que figura nessas formações econômicas particulares do passado, são as condições objetivas que “propiciaram a aparição e desenvolvimento de dadas

relações genéticas, essas relações embrionárias confirmam “o desenvolvimento de um modo consciente e voluntário do homem com as ações corporais” (NASCIMENTO, 2014, p.118). Isso significa que a luta corporal, possui traços essenciais ontológicos, gnosiológicos e teleológicos que a configuram como uma atividade humana gestada por necessidades e motivos humanos de última ordem.

Assim, enquanto atividade humana, a luta corporal se relaciona às ações corporais do outro como objeto no centro de sua constituição. Para Nascimento (2014), compreender a luta como forma particular de manifestação do objeto de *controle da ação corporal do outro*, nos dá o entendimento que qualquer representação real da luta corporal precede manter suas relações elementares: controlar a ação corpórea do outro pelo controle das ações de oposição empreendidas na presença de objetivos mutuamente opostos entre os envolvidos e focados em um mesmo alvo.

Do ponto de vista das ações de um indivíduo sobre uma atividade particular, agindo assim, a partir dos elementos estruturais da atividade luta corporal, no tocante à sua apropriação, se manifesta, em primeira instância, portanto como ação dirigida ao domínio da relação pelos objetivos gerais da luta corporal “(golpear/não ser golpeado, desequilibrar/não ser desequilibrado, imobilizar/ não ser imobilizado) e os meios para atingir esses fins: ações corporais (puxar, empurrar, encostar, girar, virar, agarrar, desloca-se, desvencilhar-se, saltar, etc.)” (NASCIMENTO, 2014, p.181). Destarte, uma ação/intenção nessa conexão à busca das ações corporais que preenchem os fins específicos de luta (ataque/defesa) se configura na forma primeira de ação consciente inerente as relações fundamentais e necessárias, mormente ao objeto de controle da ação corporal de outros indivíduos por meio da atividade de luta corporal. “Trata-se em um primeiro momento do processo de criação de ações corporais opositivas para o controle do corpo do outro e do próprio corpo (*Idem*).

Essas ações corporais opositivas também figuram em outros conteúdos da cultura corporal, como o esporte e o jogo. Nesta elaboração tratamos, em especial, da atividade socialmente construída e acumulada pelos homens da luta corporal. Que dentro da sua lógica interna pode-se classificar alguns elementos mais gerais às lutas corporais, como os elementos das situações de luta “(a base de apoio, o ritmo da luta, a distância de guarda e as formas de contato) considerados como elementos classificadores das diversas formas de atividades da luta” (*Ibidem*).

Notadamente, “a distancia de guarda” e as “formas de contato” traduzem condições básicas de inúmeras lutas particulares que são validas como formas de se classificar dadas manifestações de lutas. A guisa de exemplo, ter a ciência de que a luta pode se dá em “curta, média, ou longa distância”, é salutar às condições iniciantes das ações pretendidas na luta em questão. Todavia, estar ciente de como ter o controle da distância na atividade da luta é vital ao controle da situação ataque/defesa numa luta real. Corolário desse processo chega-se ao problema geral dos indivíduos ao lidarem numa situação de luta corporal, que diz respeito a potencializar a questão da imprevisibilidade das ações ofensivas (impedir o adversário de antecipar golpes, no tempo e no espaço da luta) e, simultaneamente, diminuir a imprevisibilidade do ataque adversário/inimigo (antecipação ou previsão de golpes) (NASCIMENTO, 2014).

Do até agora discutido, acerca da luta corporal e a possibilidade de abordá-la em âmbito escolar na hipótese de um ensino multifacetado, principalmente dialogando com o mais desenvolvido. Pensamos que numa dada definição mais geral do que vem a ser a oposição entre divergentes ou inimigos, do avanço da técnica e sua compreensão enquanto conhecimento sistêmico, o que precisamos entender no movimento e sob as leis da história, sobretudo como esta atividade humana que foi se desenvolvendo ao longo do tempo e do espaço e, como esta influenciou e foi influenciada pelas transformações no campo da ciência, filosofia, artes, economia, politica, sociedade e, sobretudo, da guerra. Tarefa que nos empenhamos no capítulo seguinte e que explicita em síntese o processo histórico/social que perpassa a arte de enfrentar.

### 2.3.1 Processo histórico das lutas corporais

As lutas corporais se tornaram uma necessidade à estrutura bélica no sentido do confronto corpo-a-corpo entre combatentes que olhavam nos olhos do inimigo, portando, ou não, armas e/ou artefatos tecnológicos. Referimo-nos aos instrumentos e/ou ferramentas materiais ou espirituais da arte guerra, que em cada dado momento histórico corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas existentes. Por esse motivo, é mister compreender as bases fundantes dessa luta histórica e como as lutas corporais foram se moldando ao arcabouço normativo das formações econômicas que o engendraram.



A constituição do Estado como órgão de “conciliação e mediação” (grifos nossos) dos conflitos entre classes desiguais, com o uso de uma força pública repressora, possui importância fundamental na transformação das lutas corporais de uma atividade formadora da ética e dos valores essenciais ao guerreiro, numa atividade eivada de valores éticos e morais de uma nova lógica assentada na competição e no individualismo. Assim como ocorrera no reformismo capitalista empreendido nas velhas bases do Japão feudal.

No sentido ocidental do termo, o individualismo se tornou o traço marcante e substancial da moral tradicional da burguesia japonesa. O individualismo, aqui é entendido, “como o princípio individual independente das normas e dos interesses coletivos e sociais, isto é, o indivíduo acima do coletivo” (CARVALHO, 2007, p.117). Na moral das castas guerreiras de samurai havia a preocupação com igualdade de condições reais entre os *bushi*<sup>33</sup>. A moral burguesa limita-se a igualdade formal, pouco importando a igualdade real e efetiva de condições entre os indivíduos. No mesmo sentido, entre o burguês e o operário essa igualdade moral é meramente ilusória. (*Idem*). É notório que às lutas enquanto bem cultural da humanidade, sobretudo no acúmulo de conhecimentos e domínio das artes de combate, à função da guerra ou a fins higiênicos, principalmente as advindas da cultura chinesa e nipônica desempenham um papel central na formação humana dos indivíduos no sentido das virtudes guerreiras.

Todas as virtudes éticas estão direcionadas, na prática, à construção de um corpo forte, espírito aguerrido, intemerato, a arrostar os perigos postos pela vida. Por isso, uma grande importância deve ser dada à educação para a formação de um *ethos* justo que não pode prescindir do assumir um dos lados da contradição social, enfrentar os perigos preparando-se sempre para o pior (CARVALHO, 2007, p.116).

As virtudes que inspiraram a criação e efetivação do código samuráico advém da lealdade (*Chugi*), da honra (*Meyô*), da modéstia e da frugalidade. Para Carvalho (2009) é impossível compreender o *Bushidô* - código de ética samurai - se dúvida ou julgo pairam sobre como era a vida dos guerreiros espartanos. Os samurai do nascer ao por do sol, viviam sob uma forte disciplina de preparação física de uma corporeidade necessária ao autodomínio de si e da sua força de vontade. É intrigante como os samurai conseguiam desenvolver, harmoniosamente, e ao

---

<sup>33</sup> Outro nome atribuído aos samurai.

mesmo tempo, o guerreiro de técnica hábil, o sábio filósofo, o artista plástico sensível e um desprendimento de um estoico.



Figura 3 – Samurai e os conquistados – Utagawa Kymioshi. Fonte: <https://pt.wahooart.com/@@/8XZ3RE-Utagawa-Kuniyoshi-Samurai-e-os-conquistados>

Podemos diferenciar os samurai dos cavaleiros ou outros guerreiros por vários aspectos, sobretudo pela concepção de mundo, modo de vida, código de ética e a inabalável fidelidade ao *Fudai Daymô* (suserano). A frente de qualquer armamento, até mesmo de sua *Katana* (espada), o maior equipamento militar de um samurai era sua constituição moral e psicológica, o *Bushidô*, código de honra que assentava nos pilares da lealdade e coragem. O código de ética e moral próprio aos samurai encerrava lealdade, auto sacrifício, justiça, bom senso, modos refinados, pureza, modéstia, sobriedade, espírito marcial, honra e afeição. Esse verbete era decomposto em: “[...] “*bu*” artes, “*shi*” guerreiro e “*dô*”, caminho o que revela ser ele na sua totalidade o caminho das artes do guerreiro” (CARVALHO, 2007, p.91). Inequivocamente, encimado sob o código de honra, cujas evidências apontam ter sido elaborado por *Myiamoto Musashi*, o lendário e destemido *rounin*.

Entretanto, uma vez situados no marco do capital, do Estado e da democracia burguesas, seus valores e sua moral. E com esse sistema, suas determinações à divisão do trabalho, da sociedade e das riquezas produzidas numa partilha, absurdamente, desigual, inclusive do acesso aos conhecimentos clássicos. As artes

de combate seriam perpassadas pela lógica organizativa, valorativa e moral que sustenta esse Estado moderno, assim como as ideias que o consubstanciam.

Assim como outras nações asiáticas o Japão foi forçado a estabelecer tratados comerciais com estrangeiros quando abre seus portos ao ocidente, antes fechado aos estrangeiros por dois séculos, essa abertura forçosa pelos canhões *yankees* decretou o fim da era dos *samurai* e a restauração do poder dos imperadores em 1867. Após séculos de domínio do Shogunato<sup>34</sup>, se reestabelece a era Meiji<sup>35</sup> o que coincide com o período de sua transição das bases medievais ao capitalismo, quando houve uma aproximação com os povos do ocidente por pressões internas, das elites, e dos canhões americanos sob às ordens do Comodoro Mathew Perry em 1853:

[...] “abertura dos portos trouxe consigo, para substituir as artes guerreiras ou técnicas de combate consideradas ultrapassadas, “os esportes ocidentais, tais como o beisebol, a ginástica e o atletismo. As semi-esquecidas artes marciais foram revividas como esportes japoneses autóctones. O Ministério da Educação patrocinou o movimento de promoção da educação física em toda nação” (OMI, 1999, p.74 *apud* CARVALHO, 2007, p.74).

Como consequências do abandono das velhas tradições feudais sob o governo dos *Shoguns*, houve a já citada abertura dos portos japoneses à invasão e assalto capitalista por força da pólvora, a direção real e efetiva do Japão entregue à família imperial, que exercia mais um papel simbólico que decisivo nas questões econômicas e políticas. Esses fatos desencadearam determinações ao universo das lutas no Japão, e em todo o globo terrestre. As antes influências do código *bushido*, sobretudo as virtudes éticas dos samurais, vão dar lugar aos novos valores de uma nova ordem, a ordem capitalista, alicerçada na competição e no individualismo (*Idem*).

Essas mudanças prejudicaram sobremaneira às castas de samurai que perderam os privilégios que possuíam. As reformas extinguiram, definitivamente, as atividades samuraicas. O espectro dessas reformas também atingiu a educação que fora formulada ao estilo francês e, posteriormente, modificada pelo sistema alemão. A pedagogização aos moldes ocidentais enfrentou resistências, pois o confucionismo e xatoísmo continuaram a ser ensinados na escola. No terreno

---

<sup>34</sup> Período do governo dos *shoguns* (generais).

<sup>35</sup> Reestabelecida a era dos imperadores.

militar, pela forte influência do imperialismo europeu o Japão precisou modernizar suas tropas armadas. Na economia, jovens foram incentivados a estudar no exterior as ciências e linguagens estrangeiras, assim como técnicas de industrialização que eram dominadas pelos europeus (CARVALHO, 2007).

A chave explicativa ante o desmonte do *Bushido* é o capitalismo, uma vez que emerge a burguesia no cenário social, ela liquida o véu do sentimentalismo pátrio e nacionalista que revestia as relações de parentesco feudais e limitou-as a singelas relações mercantis de compra e venda. Diante dessa conjuntura política-econômica e social, uma luta corporal, em especial, o Judô<sup>36</sup> foi criado. Embasado na perspectiva metodológica da educação física de Jigoro Kano Sama, com aproximações ou similaridades fundamentais ao tradicional método samuraico e nos valores do *Bushido*, ideais que faziam oposição e resistência as influências capitalistas. No entanto, não é absurdo afirmar que sua visão filosófica, política e pedagógica estavam mais próximas aos ideais do ocidente “democrático” (idem).

Alinhado ao ideário importado da cultura estrangeira, a luta corporal, aqui representada pelo judô, foi voltada à manutenção da saúde, da preparação física, do higienismo, do eugenismo, da competitividade e do agonismo, valores esses alinhados à sociedade capitalista que se erguera assentada na meritocracia, no individualismo burguês, na competição de mercado e no primado gênico.

“Jigoro Kano Sama sistematizou um conjunto de técnicas corporais e um complexo de ideias e pensamentos (uma ideologia) montados sob as determinantes dos interesses objetivos e subjetivos da classe dominante de sua época, que serviria de suporte teórico/histórico à nova arte/doutrina [*Dô*, ocidentalizado pode ser compreendido como vereda para a sabedoria] transformada posteriormente em esporte pelos ocidentais” (CARVALHO, 2007, p.173).

Nesse sentido, Sensei Kano Sama, a partir dessa nova ordem valorativa e ideológica, instituiu as bases para um programa de EF baseado no Judô como prática esportiva. Dito isso, afirmamos que esse é o passo fundante ao marco histórico que inaugura à transformação das lutas corporais em mais um produto comercial com rentabilidade aceitável na sociedade do lucro fácil. Portanto, tal

---

<sup>36</sup> Assim, se o judô é a justaposição de duas palavras japonesas, *ju* (suavidade, não resistência, ensinamento, saber) e *dô* (via, meio, caminho, vereda à consecução do saber fazer, sentir, pensar), então, literalmente, ele é o caminho, meio ou via que conduz aquele que o pratica [judoca] ao *jita-kyoei* isto é ao espírito do respeito e benefícios mútuos (CARVALHO, 2007, p.54).

processo contribuiu à coisificação ou transmutação em mercadoria das lutas corporais.

Na ideologia burguesa, assim como Midas<sup>37</sup> que a tudo transformava em ouro, a conversão de tudo e todos em mercadoria é a base à edificação de uma sociedade mais justa. A conversão de uma atividade da Cultura Corporal em mercadoria, a faz perder em essência, seu significado real, sua linha histórica, sua temporalidade. Mediante a conversão em mercadoria, o Judô deixa de ser Judô no sentido do caminho (*Dô*) que se envereda ao conhecimento do suave e flexível (*Ju*). Dessa maneira, o antes percurso que levava à sabedoria se cambia numa mercadoria útil ao intercâmbio de produtos. O valor intrínseco ao judô não se alinha mais a uma filosofia ou ética, mas pelas leis impessoais do mercado capitalista como objeto intercambiável (CARVALHO, 2007).

Na ocasião de um esporte (como um objeto) for cambiado em mercadoria já não se faz uso dele para fins originais, ainda que a *posteriori* venha a ser utilizado para satisfação de necessidades alheias sob leis mercantis, pois fora convertido em coisa, sem “valor de uso”, mas possuindo “valor de troca”. Na perspectiva do mercado o Judô sofre uma mudança: “de meio para alcançar determinada meta ou objetivo é convertido em meio para chegar a um objetivo ou meta diametralmente oposta; de meio convertido em fim” (*Idem*, p.169).

A descoberta da pólvora a partir do século XVI, e o conseqüente desenvolvimento das armas de fogo legou as Lutas Corporais a perda de relevância nas instituições militares, no sentido do uso como instrumento bélico. Ainda que nos atuais dias exércitos e forças policiais, braços armados do Estado representativo moderno, façam uso de determinadas artes de combate na preparação física e psicológica dos soldados ao enfretamento de intempéries da guerra ou ao patrulhamento de áreas urbanas.

A guisa de exemplo, nas Polícias Militares o Treinamento Físico Militar com a prática de Defesa Pessoal Policial se vale principalmente da luta corporal do Aikidô mais precisamente do uso da Tonfa<sup>38</sup> ou Bastão Perseguidor<sup>39</sup> (BP60) para

---

<sup>37</sup> Figura mitológica que transforma tudo em ouro ao tocar nelas.

<sup>38</sup> Instrumento ou ferramenta de trabalho que historicamente servia para colheita do arroz na Ásia, mas precisamente em Okinawa, por necessidade histórica de defesa, dos camponeses contra guerreiros samurai. Uma atividade laboriosa possibilitou o domínio de um instrumento levou seres humanos a sistematizar ações intencionais que serviam à guerra.

empregar técnicas objetivando imobilizar, conter, contra-atacar e defender-se de golpes (chutes ou pontapés) ou de armas brancas (porretes, facas e facões) por meio de chaves e projeções.

Vale ressaltar, que assim como as classes dominantes, que através da figura do Estado na antiguidade despossuíam o povo das armas e formou seus destacamentos em defesa de seus interesses. O Estado moderno não só tem sob seus domínios esses destacamentos, como também os moderniza com armamentos e táticas militares avançadas, principalmente na arte da repressão das massas insurgentes ou do *lupem* proletariado que envereda pelo caminho da ilegalidade.

Grosso modo, as revoluções em vários âmbitos da sociedade, comércio, indústria, ciência direcionou as lutas corporais das fileiras das corporações militares a uma versão atrelada aos valores e a lógica da mercadoria, que na área da Cultura Corporal aproxima-se do conteúdo Esporte, mais precisamente o Esporte de rendimento ou Esporte-espetáculo. Destarte, com o fenômeno do Esporte, num contexto que surgiu Pós-Revolução Industrial, as artes de combate, gradativamente foram se plasmando e se tornando apropriadas por via de sistematização como atividades desportivas, o que fez com que as lutas corporais se afastassem de seus princípios filosóficos e seus significados genéticos e, conseqüentemente, se aproximar da lógica mercantil (RAIOL; BRANDÃO, 2019). Araújo (2015) complementa esse raciocínio, entendendo as lutas corporais como:

[...] objetivação humana, representa uma necessidade onto-histórica na formação humana, direta e indiretamente. Contudo, na sociedade produtora de mercadorias, o modo capitalista de produção, toda objetivação humana entra, a partir de múltiplas mediações no processo de acumulação do capital (ARAUJO, 2015, p.31).

Ao nos referirmos as lutas corporais enquanto mercadoria de troca e venda na sociedade do capital<sup>40</sup> não podemos deixar de mencionar sua “expressão mais

---

<sup>39</sup> Bastão Perseguidor ou BP, arma ou instrumento da arte de combate que é utilizado por policiais militares que recebem treinamentos em seus cursos de formação ou durante cursos militares específicos e que dão aos concluintes o direito de utilizar o que chamam no jargão militar de “brevê” e a “manicaca” (símbolos bordados ou de metal afixado na parte frontal da farda e/ou nas mangas).

<sup>40</sup> Estamos cientes que inúmeras atividades da cultura corporal sofreram as influências do processo de espetacularização e mercadorização e que foi preciso em torno de três séculos de inúmeros fatos concorrentes que plasmaram a luta do MMA em objeto intercambiável. Entretanto, não é nossa intenção discorrer sobre cada uma das atividades, mas usar sua dimensão mais desenvolvida convencidos que este possui os traços elementares que explicam os demais. Pois, como nos diz Marx, não é o menos desenvolvido que explica o mais desenvolvido e sim o contrário.

desenvolvida na luta esportivizada”, o Mixed Martial Arts (MMA). Dias Junior (2021) realiza análise fundamental mormente esta atividade. Principalmente desvelando suas contradições, que não se revelam na aparência, mas numa análise detalhada de sua essência que se revela nas suas bases estruturais, econômicas, políticas, ideológicas à produção de mais valor. O MMA enquanto luta corporal mercadorizada e espetacularizada está engendrado ao modo de produção capitalista, portanto já nasce sob as leis do mercado, de sua logica interna, códigos e valores. De fato, outras modalidades sofreram as mesmas influências ligadas a esportivização e ao espetáculo, tal como o *Boxe, Judô, Karatê, Tae-kwo-dô, Muai thai, Jiu- Jitsu*<sup>41</sup> etc. Não obstante, o MMA figura como a forma mais emergente, hegemônica, mais desenvolvida, no sentido que os maiores subsídios e condições objetivas à sua disposição, prática ou expectativa, estão a serviço desta modalidade configurada como mercadoria. Em resumo, os indivíduos singulares atletas e consumidores do MMA reúnem os traços essenciais das lutas corporais no particular, imprescindíveis à compreensão da expressão das lutas corporais no plano mais geral ou universal como conteúdo humano genérico construído no movimento da história por dentro da luta de classes.

Por isso, Dias Junior (2021) vai afirmar que o MMA se mostra como uma mercadoria, em especial, uma “forma social de luta corporal que surge como um espetáculo. Sua aparição na sociedade se deve ao fato de cumprir a função de satisfazer as necessidades do outro, pronta para entrar no processo de circulação e troca de mercadorias” (DIAS JUNIOR, 2022, p.22). A mercadoria encerra as múltiplas determinações que estão presentes nas relações sociais e de produção e que só revela a sua face obscura quando posta em análise. Este *quantum* de trabalho socialmente útil e de valor é representativo dos bens materiais acumulados pela classe dominante. No sentido das lutas corporais, objeto de pesquisa escolhido, a mercadoria representa em unidade na sociedade burguesa, o caráter coisificado de um conhecimento milenar que fora convertido em objeto com valor de troca, atendendo agora a fins puramente lucrativos no intercâmbio de mercadorias.

A sociedade burguesa se apresenta como uma imensa riqueza proveniente da acumulação de mercadorias, mas, uma vez isolada essa forma elementar de

---

<sup>41</sup> Referimo-nos às lutas corporais que receberam influências da sociedade produtora de mercadorias e se tornaram objetos de expectativa e competições por status, riqueza e recordes pela lógica da esportivização dos conteúdos da cultura corporal.

riqueza se revela num duplo aspecto de valor de uso e de valor de troca. Por isso, a mercadoria é, em primeira instância, “uma coisa qualquer, necessária útil ou agradável à vida objeto de necessidades humanas, meio de existência na lata acepção da palavra” (MARX, 2008a, pp.51-52). O seu valor de uso não possui valor a não ser pelo uso e, só se torna concreto pelo processo de consumo. O valor de uso indiferente a sua determinação econômica sai da esfera de investigação da Economia Política. O seu contraponto, o valor de troca, nos é revelado como uma relação quantitativa sob a qual valores de uso são cambiáveis. O que constitui, por analogia, uma grandeza semelhante à troca. Mediante essas constatações pode-se sinteticamente, dissertar que os valores de uso são, imediatamente, meios de sobrevivência da espécie humana. Inversamente, esses mesmos meios de existência são elaborações da própria vida social, plasmado pela força vital dispensada pelos indivíduos no trabalho objetivado. Logo, mormente a materialização de trabalho social, as mercadorias se tornam cristalizações dessa unidade. O pensamento de Marx (2008a) esclarece a relação pertinente ao valor de uso e valor de troca:

Os diferentes valores de uso são, ademais, os produtos da atividade de distintos indivíduos; quer dizer, o resultado de trabalhos que diferem individualmente. Como valores de troca, não obstante, representam trabalho homogêneo não diferenciado, isto é, trabalho no qual desaparece a individualidade dos trabalhadores. O trabalho que cria valor de troca é, pois, trabalho geral-abstrato (MARX, 2008a, p.54).

Notadamente, os consumidores do MMA são aqueles que, por sua vez, buscam satisfação da necessidade de se entreterem através dessas manifestações saciando suas satisfações nas propriedades que estão plasmadas na mercadoria aqui apresentada. Esta forma social de luta possui quantidade significativa de trabalho humano socialmente útil à sua produção, no MMA a força de trabalho provém tanto do(s) atleta(s) quanto dos diversos tipos de indivíduos, que direta ou indiretamente contribuem com trabalho humano para o mais valor desta luta esportivizada.





Figura 4 - Vitor Belfort e Anderson Silva em 2011: UFC de olho na parte 2, a revanche. Foto: Zuffa LLC via Getty Images. Fonte: <https://www.graciemag.com/ufc-dana-white-planeja-anderson-silva-x-vitor-belfort-2-para-2016/>

De longa data, este conteúdo era identificado pelas formas de manifestação do que se pode chamar de lutas tradicionais. Lutas estas que possuem inúmeros exemplos singulares dessas modalidades das artes de combate. Cabe destacar, o fato de ser um conjunto de lutas corporais surgidas antes do aparecimento do MMA como expressão mais desenvolvida da luta como mercadoria.

A guisa de síntese técnica dessas lutas, destacamos “o uso de deslocamentos corporais diversos, movimentos percussivos utilizando os membros (braços e pernas) e um conjunto de técnicas de projeção, imobilização, torção e estrangulamento”. Somemos a isso outro grupo de movimentos através da técnica desta modalidade sintetizados em *grappling* e *striking*<sup>42</sup>. Como parte integrante das técnicas que tiveram origem e se desenvolveram mediante a consolidação do MMA como forma social de luta corporal (DIAS JUNIOR, 2022).

Estamos convencidos de que o MMA se trata de uma atividade humana construída sob a lógica de exploração do homem pelo homem levado às suas últimas consequências na sociedade burguesa. E, que essa mesma atividade, luta corporal, se constitui historicamente de um jogo onde o antagonismo entre os indivíduos emerge da oposição entre adversários ou inimigos, utilizando como instrumentos da ação intencional os próprios segmentos de sua corporeidade ou

---

<sup>42</sup> *Grappling* luta de solo associada ao Jiu-Jitsu Brasileiro (JJB) e o *striking* luta com golpes de braços e pernas *ground and pound* é marca registrada do MMA (DIAS JUNIOR, 2021).

ainda armas ou ferramentas desenvolvidas para esta atividade fim ou não, seja ao atendimento do sentido lúdico, esportivo, do lazer ou bélico.

[...] na atividade humana da luta corporal, esta relação aparece na seguinte forma: o outro, com quem me deparo como adversário ou inimigo tem os mesmos objetivos que eu, porém, em sentidos opostos. [...] abstraindo desta análise as diferenças de capacidades físicas, táticas e técnicas dos oponentes, bem como os objetivos do embate: vencer (numa competição) ou eliminar (numa guerra) (DIAS JUNIOR, 2021, p.26).

Tal reflexão nos remete a problemática da violência<sup>43</sup> e suas mais variadas manifestações que perpassa não só o conteúdo das lutas corporais, mas a sociedade de um modo geral, desde sua constituição. A percepção primária é que existe, por dentro do MMA, uma violência que se aceita ou é tolerada e, ainda, é fruto do desejo, desde que haja respeito às regras e aos espaços nos eventos organizados pelas intuições competentes como o Ultimate Fighting Championship<sup>44</sup> (UFC).

Os megaeventos dos esportes de combate, como a sua marca mais valiosa, o UFC, traz como síntese, o desenvolvimento de desafios corporais, o que se configura como antagonismos solucionados por rol técnicas de combate, “que vai desde os “desafios pela honra” até o maior espetáculo de entretenimento de lutas corporais do mundo, o UFC” (DIAS JUNIOR, 2022, p.43). Por essa razão, pode-se pensar o MMA, “enquanto uma modalidade, forma social de expressão da luta corporal, que se movimenta por dentro da sociedade da imensa acumulação de mercadorias e do espetáculo” (*Idem*).

Esta modalidade é a melhor representação da relação luta-mercadoria, porquanto possui influências das tradicionais artes de combate (Judô, Karatê, etc.), perpassando pelo visceral “vale tudo” e do esporte enquanto mercadoria. Todavia, este fenômeno esportivizado, tornou possível a aceitação desta novíssima modalidade, o que era mais difícil de ocorrer quando as lutas e práticas antigas, eram tomadas como muito mais violentas e cruéis. O MMA/UFC: é um produto que pertence ao entretenimento e espetáculo, imprevisível, meio de exibição de uma violência, supostamente, “sob controle” e aspirada, possuindo alcance em todos os

---

<sup>43</sup> Discorremos sobre esta categoria, assim como sua expressão na barbárie e a na guerra no capítulo três desta elaboração.

<sup>44</sup> Ultimate Fighting Championship - UFC na sua tradução literal Último Campeonato de Combate.

continentes e, de rápido processo e tempo de rotação de capital (DIAS JUNIOR, 2022).

Como vimos ao processo de desenvolvimento das lutas corporais perpassam fatos e conjunturas típicos das próprias formações econômicas que as engendraram. O desenvolvimento da sociedade, sobretudo a sociedade capitalista, produtora de mercadorias, é determinante às transformações diretas e indiretas que as lutas corporais sofreram, seja na dimensão do lazer, escolar ou do espetáculo. O fato é que todas essas relações se fazem presentes nas aulas de EF tematizadas com este conteúdo do currículo escolar e que sob bases alienadas não expressam, em última ordem, toda a riqueza histórica e filosófica. Uma vez que reside nessa dimensão a sua face opaca, oculta, que só se revela remontando o movimento histórico e remoendo suas contradições que são chaves explicativas de sua atual condição e apontam para os germes de seu ensino desgarrado dessa lógica desumanizadora.

A pesquisa desenvolvida por Dias Junior (2015) sobre o processo de desenvolvimento, esportivização e, sobretudo, ferramenta de extração de mais valor dos lutadores/trabalhadores presente na forma social de luta corporal do MMA/UFC nos foi imprescindível à essa compreensão. Entretanto, é preciso destacar que, por analogia, com outra atividade de luta, Falcão (2004) realizou tarefa científica semelhante ao destacar o processo de mercadorização e internacionalização da luta corporal – capoeira. É sobre este conteúdo que nos debruçaremos na sequência.

### 2.3.2 A luta corporal da capoeira

Mediante o exposto, a partir de agora, para enfatizarmos os nexos e relações que marcam a capoeira como atividade humana, nos apoiaremos em Taffarel (s/d) e Falcão (2004) no que se entende acerca desta luta, seu valor cultural e seu processo de mercadorização. Conseqüentemente, também abordaremos as influências que perpassam pelos valores da sociedade burguesa e, sobretudo, o trato com este conhecimento na escola.

Para essa tarefa, não podemos olvidar do acúmulo do conhecimento produzido por Mestre Falcão no trato com o conhecimento da capoeira, porque é fundamental ao conhecimento clássico sobre as lutas corporais. Em sua pesquisa se empenhou numa crítica contundente e uma proposta teórico-metodológica ao trato

com o conhecimento da capoeira no currículo de formação profissional, estabelecendo uma análise da realidade através de experiências com este conhecimento cultural nas escolas ou outros ambientes, pedagógicos ou não, em solo brasileiro.

Por essa razão, pensamos que não há como estabelecer um diálogo com as lutas corporais em qualquer ambiente, seja pedagógico ou não, sem fazer menção a uma dada atividade social de luta corporal que por seu valor, fundamentalmente histórico, social e cultural, *per si* já engendra determinações e nexos explicativos da histórica luta de classes no Brasil. Em especial, no Nordeste brasileiro, essa forma de luta remonta à colonização, sob relações sociais escravistas e que também se cristalizaram no domínio das ações através da técnica de combate da capoeira.

A luta corporal aqui citada passa por transformações, assim como outras artes de enfrentar que são provenientes do modo de produção, das relações sociais e do grau de domínio das forças produtivas que se constituem como influências relevantes ao modo como ela se apresenta na atualidade. Em Taffarel (s/d) pode-se entender a capoeira como:

“[...] um bem cultural produzido socialmente, acumulado, transmitido e praticado historicamente em dadas relações de produção da vida. Portanto, para entendermos com radicalidade o momento atual do desenvolvimento da capoeira é preciso partir do grau de desenvolvimento das forças produtivas” (TAFFAREL, s/d, p.03).

Corroborando e ampliando o sentido exposto, Falcão (2004) se refere a esta atividade de luta da seguinte forma:

“[...] constitui-se num universo de signos, símbolos e linguagens que, simultaneamente, intrigam e encantam; “um trailer da realidade social”, por onde transitam os mais díspares interesses que, reunidos a esmo e sem os rigores da lógica racionalista, consolidam um mosaico capaz de fascinar, pela riqueza gestual e ritualística, e, ao mesmo tempo, provocar temor, pela imponência e imprevisibilidade das manobras de seus praticantes (FALCÃO, 2004, p.313).

Antes de qualquer coisa, a capoeira deve ser entendida como patrimônio sócio histórico, cuja socialização não deve se desgarrar da ontogênese de suas manifestações intrínsecas à cultura afro-brasileira, sobretudo, do culelê e do o samba de roda. Todavia, sob o véu das relações mercantis da sociedade capitalista a capoeira se submete à degeneração e decomposição dos seus valores genuínos,

uma vez que é subsumida pelo intercâmbio de mercadorias mediado pelas relações sociais e valores burgueses (TAFFAREL, s/d).

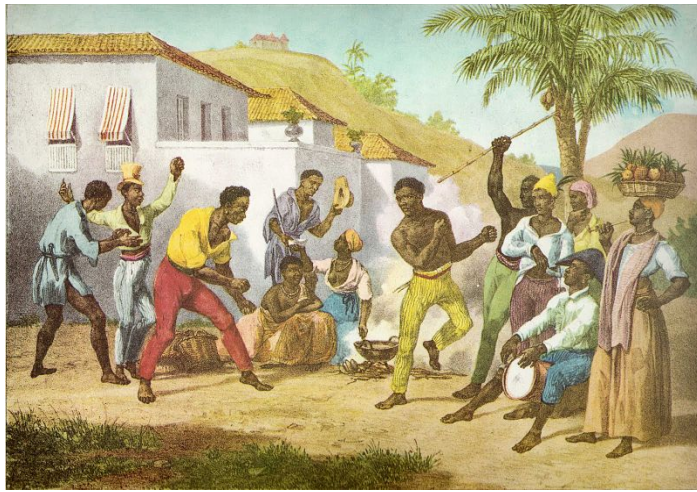


Figura 5 – Jogo de Capoeira, “Danse de la guerre” – Pintura de Johann Moritz Rugendas. Fonte: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Rugendasroda.jpg>

Falcão (2004) assevera que a lógica posta na sociedade do capital invade e toma de assalto os valores genuinamente humanizadores desta atividade substituindo-os pelos valores do esportivismo, do mercado, do neoliberalismo. Notadamente, isto se confirma quando nos deparamos com seu processo de internacionalização que movimenta os praticantes nessa direção e contribui à ressignificação dos códigos e valores inerentes a capoeira. Da mesma forma, influencia o trato com o conhecimento da capoeira, no currículo de formação profissional, e a nosso ver também lega as mesmas determinações ao currículo de escolarização da classe laboriosa.

Tal assertiva desvela que há uma submissão na lógica de organização, seleção e sistematização dos conteúdos no trabalho pedagógico, típico da escola capitalista que em outras palavras, garante a reprodução por formação unilateral de competências técnico-instrumentais e consciências acomodadas e conformadas com a atual hierarquização da sociedade. Essas consequências são resultado da atuação do capital sobre todas as dimensões da vida, da qual a educação é uma parte fundamental, assim como o ensino da capoeira pelas aulas de EF:

“Trata-se da inserção da capoeira no processo de reestruturação do capitalismo e mundialização do capital. Como irmãos siameses, esses processos (jogos) sintonizam a redução da vida útil das mercadorias com o dramático descarte de milhões de seres humanos. A crise estrutural que assola esses processos (capitalismo transnacional e seu braço operacional

– o neoliberalismo) vem emplacando irreversível destrutividade, como demonstram as condições de vida cada vez mais deterioradas de significativa parcela da humanidade, com tendência já visível a uma total destruição, apesar de convivermos com uma minoria com níveis altíssimos de bem-estar e transformações jamais vistas anteriormente” (FALCÃO, 2004, p.49).

Diferentemente desta lógica, a partir da possibilidade um novo prisma social poder-se-ia pensar numa cultura capoeirana. Isso significa estar em sintonia a um novo projeto histórico onde se reconhece a necessidade da organização do trabalho pedagógico com nexos e implicações alicerçados numa dada teoria do conhecimento, teoria pedagógica e abordagem da EF. O que precede a ideia de dominar os elementos norteadores que se efetivam nessas teorias na prática social do trabalho pedagógico através do processo ensino/aprendizagem no trato com o conhecimento, sobretudo, “nas rodas de capoeira, na formação de mestres e doutores e nas políticas públicas” (TAFFAREL, s/d, p.04).

Portanto, no trato pedagógico do conhecimento com a capoeira, emerge um sentido e um significado que os indivíduos reais se apropriam das práticas, sobretudo no campo da emoção humana onde elas são partilhadas e se inserem na intensidade do intercâmbio e da plenitude das vivências e, por meio delas interseccionam, inequivocamente, as crianças e a juventude a dimensão subjetiva, ética, política, histórica, cultural e econômica que estão postas na vida dos sujeitos singulares. Doravante, aponta para o desafio de tratar pedagogicamente a capoeira sob uma perspectiva autodeterminada e autônoma com vistas à solidariedade humana, à reflexão crítica, contribuindo assim para a construção de um projeto histórico, para além do projeto burguês (FALCÃO, 2004).

Taffarel (2004) reforça a ideia do desafio que se coloca a partir do trato com a luta corporal da capoeira e, nos remete à superação da pseudoconcreticidade<sup>45</sup> que se forma em torno desta atividade, ou ainda como poderíamos compreender a relação entre este fenômeno que se revela e sua essência em si, que mediante essa reflexão, manifesta a coisa em si. O desafio posto aqui por Taffarel (2004) se refere a superar o que se manifesta, em primeira instância, somente ao sistema sensorio/perceptivo, as funções humanas primárias, em outras palavras aos órgãos dos sentidos. No entanto, se faz mister agir em função de desvelar suas bases

---

<sup>45</sup> Segundo Kosik (1976), o mundo da pseudoconcreticidade se mostra como um complexo de fenômenos que habitam o cotidiano e a superfície do comum na vida dos seres humanos e, a partir de sua regularidade, imediatismo e evidência tomam conta da consciência dos sujeitos.

constitutivas e suas contradições o que aponta para uma reflexão ampliada acerca do fenômeno da capoeiragem. Isso transcende ir além da prática mnemônica dos fundamentos de sua técnica de combate adentrando aos elementos filosóficos, científicos e artísticos da capoeira:

“O fenômeno da capoeiragem é aquilo que se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência. Partindo dessa consideração devemos perguntar por que a “coisa em si”, a estrutura da coisa, não se manifesta imediata e diretamente? Por que é necessário um percurso para compreendê-la? Por que a “coisa em si” se oculta, foge à percepção imediata? Ao fazer estes questionamentos, nos esforçamos para fazer um percurso na descoberta da verdade” (TAFFAREL, s/d).

Diante do exposto, a capoeira não se revela como algo, mágico, mítico, místico, que rodeia nosso pensamento. Antes de tudo, é algo real no tempo e no espaço, ainda em processo de construção e, está intimamente determinada. É por essa razão que aos capoeiristas cabe construir a capoeiragem, o que não o fazem mediante as vontades de suas próprias cabeças. O que implica considerar a capoeira uma atividade inserida na “cosmovisão afro-brasileira como uma de suas referências significativas, com todas as suas contribuições e contradições. Implica, também, em contemplar o lúdico e a interatividade e não dissociar a tríade jogo-luta-dança” (FALCÃO, 2004, p.310).

Doravante, partindo das condições objetivas ofertadas ao longo da história e que são próprias às formações econômicas e suas respectivas relações de produção em cada dado momento histórico. A capoeira se constitui em um dos fenômenos socioculturais de extrema relevância no Brasil que se integra ao processo civilizatório. Situa-se por dentro da divisão do trabalho, e, portanto, “neste momento histórico, como outras etapas – pré-capitalistas (comunais, feudais, escravocratas, coloniais) e capitalistas (revolução burguesa, reformas e imperialismo) sofre também o processo de degeneração e destruição” (idem, p.12). Mediante as relações sociais e de produção próprias do capital, a capoeira, aos capoeiristas, se torna bem mais que um conhecimento com um fim em si mesmo, é também fonte de sobrevivência em meio à economia e suas várias manifestações:

“Muito são os capoeiras que mantem suas famílias com a prática da capoeira. Muitos são os capoeiras inseridos em movimentos anticapitalista que mobilizam forças históricas de resistência para encontrar alternativas, não só para si, mas para o coletivo. Para a economia empresarial capitalista a capoeira juntamente com outras expressões da cultura corporal é o “negocio do século” porque mobiliza paixões, emoções, frustrações, consumos diversificados ao infinito, enfim grandes negócios” (*Ibidem*, p.13).

A capoeira esta estreitamente ligada à economia de um modo geral, tanto no seu sentido estatal, representando uma mobilização aos grandes negócios empresariais, assim como representa também o lastro de competições esportivas que pode desencadear e por meio do processo de ensino/aprendizagem a inculcação para controle ideológico. Esta forma de luta, no que se diz da dimensão da economia popular expressa sinteticamente, à sobrevivência de trabalhadores e trabalhadoras, através de pequenos negócios considerados ilegais pelo sistema caça-níquel do CREF/CONFED<sup>46</sup> e, também com a venda de bugigangas ligadas a prática da capoeira. Diante disso, a capoeira não se afasta da lógica dos demais produtos culturais, produzida sob a compreensão da lógica de mercado que direciona a produção, a distribuição, a circulação e o consumo (TAFFAREL, s/d).

No campo estratégico do trato ao conhecimento às lutas corporais são muitas as abordagens sobre a capoeira que ignoram ou negligenciam, conscientemente ou não, a base econômica e política que a cerca, ao submetê-la à análise. Abordagens estas que não fazem uma reflexão radical da capoeira e, por conseguinte, não direcionam suas ações à construção de outra cultura capoeirística, levando em conta o lastro da experiência histórica e o esvaziamento do processo civilizatório na sociedade capitalista. Por esse caminho essas dadas abordagens ampliam, dessa forma, a tentativa de humanizar o sistema capitalista através da ética burguesa, da apropriação do conhecimento científico, da escola capitalista e por meio da regulação/normatização/monitoramento, desconsiderando a especificidade dos alicerces objetivos, material e imaterial da educação e da própria ética (idem).

Essa visão crítica às bases sociais impostas pelo capital é partilhada por Falcão (2004) diante da complexidade que se apresenta, o autor aponta que o trato com o conhecimento da capoeira no currículo precisa ter amparo nos postulados científicos, permitindo dessa forma explicitar o grau de desenvolvimento e/ou retrocessos dessa prática cultural complexa. Não obstante, que esse trato não se dê, pura e simplesmente, em forma de repasse, mas mediante a produção e socialização destes saberes instituídos socialmente e construídos sob diferentes experiências. Logo, estamos considerando que o trato com esse conhecimento precisa contemplar o amplo acervo histórico-cultural e não somente reduzido à reprodução de sequências de treinamento físico (FALCÃO, 2004).

---

<sup>46</sup> CREF/CONFED – Conselho Regional de Educação Física/Conselho Federal de Educação Física.



Corolário desse processo se coloca diante de nós o problema do trato com a capoeira em ambiente de ensino sob dois projetos históricos possíveis, um alinhando ao ideário burguês no qual a capoeira é uma mercadoria a ser explorada, comercializada, e inculcada. No outro polo reside a ideia de se trabalhar pedagogicamente a capoeira, para ir além de sua manifestação fenomênica, valendo-se dela para humanizar no sentido filosófico, artístico e científico. Pensando na capoeira como uma atividade de luta corporal que contribua à humanização dos indivíduos, devemos considerar alguns aspectos como aponta Falcão (2004):

“Para que a capoeira contribua, efetivamente, com o processo de formação humana, sua prática deve-se articular com problemáticas significativas da vida, sob pena de se transformar em uma atividade inútil. Se não podemos entender o que o ser humano sente e pensa, sem saber como ele vive e o que ele faz, queremos dizer que, o trato com o conhecimento da capoeira, numa perspectiva transformadora, deve abranger além das experiências laborativas, as existenciais e formativas. Com isso, não pretendemos propor, aqui, uma pedagogização caricata da capoeira, mas objetivamos construir uma articulação de suas referências significativas com os postulados da pedagogia crítica e, a partir daí, extrair elementos estratégicos que possam ser problematizados, enfim, que possam ser colocados em jogo, na roda, de forma que eles explicitem, dialeticamente, aspectos não percebidos e não identificados na ação concreta dos sujeitos” (FALCÃO, 2004, p.311).

A possibilidade de uma pedagogização crítica da capoeira se daria, inicialmente, por uma problematização das bases que a gestaram, o que precede entender o processo civilizatório mundial tendo a África como ponto de partida. Entretanto, isso inviabiliza defender uma ideia romântica do resgate do socialismo primitivo africano, se contrapondo ao moderno modo de produção capitalista. Há que se considerar, também, o progresso histórico e civilizatório do povo africano, cujas bases são deixadas à margem, são discriminadas e negligenciadas pelo pensamento eurocêntrico da *intelligentsia* ocidental, mas que se consolidam como referências significativas e necessárias a ampliação e problematização do real concreto através da prática pedagógica (idem). A guisa de exemplo à linha histórica da capoeira em solo brasileiro que em sentido denotativo nos explicita que:

“No Brasil, períodos e fatos históricos como a escravidão, os regimes autoritários de Getúlio Vargas e dos militares, influenciaram, sobremaneira, os códigos da capoeira, outorgando-lhe características multifacetadas. Essa manifestação sempre representou um palco de tensões em que forças conservadoras e revolucionárias incidiram sobre ela. Este aspecto é de especial interesse pedagógico à medida que a relação da capoeira com esses fatos, revitalizados através de rituais e de cantigas, ao serem tratados

pedagogicamente, podem configurar-se como importantíssimos elementos de explicação de sua realidade concreta” (ibidem, p.312).

Como foi aqui explicitado, a luta corporal da capoeira possui estreita relação à totalidade histórica e contraditória que a formou. Configura-se, pois, como uma modalidade da luta corporal que deve figurar entre os conhecimentos clássicos da cultura humana que são relevantes à humanização no sentido mais geral. Temos acordo com Taffarel (s/d) e Falcão (2004) quando afirmam que o trato específico com o conhecimento da capoeira deve seguir os princípios defendidos pelo Coletivo de Autores (1992), pela ACSEF e, pensamos ser coerente a essa seleção seguir os postulados da THC no que for inerente a aproximação com a psicologia, assim como a PHC no que diz respeito às premissas da abordagem pedagógica o que “torna imprescindível que os objetivos gerais da educação (que levem a promoção do homem) se traduzam em termos de objetivos específicos, nos seguintes níveis” (FALCÃO, 2004, p.315).

Essa é uma tarefa que precisa estar em pauta nos objetivos de última ordem dos professores de EF intencionados em se colocar contra o projeto neoliberal burguês na direção de outro patamar de sociabilidade, porque diz respeito a uma necessidade do campo espiritual, na formação humana.

Como nos bem alerta Mézaros (2012) o tempo urge, a barbárie está posta para a classe trabalhadora, a destruição das condições de vida na terra se move em velocidade assombrosa o que se coloca na ordem do dia lutar pela sobrevivência da raça humana. O que significa atuar no enfrentamento às políticas de austeridade impostas aos proletários que os lança no desemprego, na miséria, na fome e que são fruto dos ajustes estruturais das crises econômicas geridas pelo *modus operandi* do capital, crise-ajuste-crise (MONTORO, 2018). Destarte, deixo as palavras de Taffarel (s/d) que por analogia a luta corporal da capoeira explicita as bases socioculturais e suas respectivas consequências à vida material:

“Ainda observo os navios negreiros atravessando o oceano, ainda observo, agora, aviões e navios escravocratas atravessando os oceanos, com mulheres, crianças, jovens, trabalhadores e trabalhadoras escravizados pelo capital e, não percebo o choro revolucionário de todos os berimbaus” (TAFFAREL, s/d).

## 2.4 As lutas corporais na escola

Uma vez encimados no que vem a ser a atividade da luta corporal, suas características mais gerais que se expressam no particular de cada arte de combate e, na práxis dos indivíduos singulares que a preservam, nesse dado modo de produção e nos outros que a antecederam. Foi necessário revisitar sua história e constatar as características que a formam como atividade social humana eivada de determinações, valores e ideias. Nesse capítulo nos encontramos na tarefa de investigar como se dá o trato com o conteúdo - lutas corporais em espaço escolar sob uma dada base epistemológica, pedagógica, psicológica e da abordagem da EF. Visto que dialogamos anteriormente com as lutas com aproximações a sua ontogênese e no seu processo de transformação em mercadoria, desde a capoeira à sua expressão mais desenvolvida enquanto luta/espetáculo, o lucrativo MMA/UFC.

A nosso ver, considerando a Cultura Corporal como objeto de ensino e pesquisa da área da EF no seio da prática social global da educação que dentre os conteúdos possui: a ginástica, o jogo, a luta, a dança e o esporte (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Este pensamento é por nos corroborado e expresso no alinhamento a concepção crítico-superadora acerca de como se constrói cientificamente este objeto de investigação no real concreto:

Do ponto de vista marxista, o objeto de ensino não pode ser algo estranho aos processos reais em que determinado conhecimento desenvolve-se. Diante disso, a procura pela identificação do objeto de ensino deve partir da investigação da realidade concreta. É da elaboração científica da realidade concreta que se delimitam os objetos a serem ensinados, objetos que tem uma expressão mais avançada, mais elaborada, e que construíram movimentos históricos por múltiplas determinações (TAFFAREL; TEIXEIRA, 2021, p.63).

Dito de outra forma, estes conteúdos se configuraram como clássicos na área da ciência das ações. Inclusive, nosso objeto de estudo as lutas corporais, que por figurar entre os conteúdos da Cultura Corporal já ostenta o status de clássico e, portanto, passível de se apreendida em ambiente escolar. Entretanto, só a existência de um conteúdo não lhe basta enquanto elemento de apropriação à humanização, mas há que se propiciar os meios e as formas adequadas à sua aquisição em ambiente escolar, sobretudo na educação pública (SAVIANI, 2008).

Mas qual seria a função social da escola mediante as condições ofertadas na sociedade capitalista? O que seria o clássico na educação? E, por conseguinte, o clássico nas lutas corporais, a partir da ótica de ideias pedagógicas progressistas e, nesse sentido, como se dá essa relação na tríade fundamental do conteúdo-forma-destinatário na transmissão/assimilação das lutas corporais? Para nos aproximarmos das respostas a esses questionamentos dialogaremos com as categorias: função social da escola; atividade humana; conteúdo clássico; e luta corporal.

Como *locus* privilegiado ao ensino dos conteúdos escolares clássicos e, também configurada como palco de disputa da subjetividade dos jovens na luta de classes, a escola se estabelece na sociedade como uma instituição criada, haja vista a formação humana dos estudantes através dos conhecimentos da área das ciências, filosofia, artes e cultura corporal. Por isso, reafirmamos a necessidade de valorizar a escola pública enquanto espaço de especificidade às filhas e filhos da classe laboriosa como possibilidade de transição da visão do senso comum ou cotidiano ao conhecimento científico, o que passa pela crítica às teorias pedagógicas hegemônicas em voga no Brasil e que também atingem a EF (FRIGOTO, 2021).

Considerando a escola como espaço aberto às concepções de conhecimento mais desenvolvidas, ao que de fato interessa à juventude da classe trabalhadora no seu revés contra a barbárie e a desumanização e, que no mais geral, assaltam à subjetividade dos estudantes em seus direitos universais, historicamente conquistados e, portanto, que se estabelecem como fundamentais à luta pela superação do modo de produção capitalista (*idem*).

Nesse sentido, valorizar o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na formação escolar, do qual o ensino das lutas corporais é imprescindível, não significa defender um ensino elitista e conservador, mas seu contraponto. Por conseguinte, estamos defendendo que este conteúdo precisa ser tratado a partir de uma pedagogia libertadora e emancipatória. Isso significa possibilitar ao maior número possível de estudantes acesso ao conhecimento sistematizado, organizado e sequenciado, basilar a compreensão e intervenção consciente no real, propiciando também intervenções comprometidas à transformação social e que se direcione ao pleno desenvolvimento multifacetado dos indivíduos singulares (TAFFAREL; TEIXEIRA, 2021).

Tratar pedagogicamente os conhecimentos científicos na EF escolar significa possibilitar amplamente às pessoas ferramentas e instrumentos do pensamento fundamentais à compreensão da realidade. Ressaltamos que não se transforma aquilo que desconhecemos, ainda que sejam matérias-primas naturais ou relações de produção, meio no qual estão inseridos todos os conteúdos escolares. Destarte, o ensino de crianças, jovens e adultos das formas mais complexas dos conhecimentos humanos denota munir-los com instrumentos capazes de fornecer, para além do indivíduo, formas mais elaboradas de pensar, mas também formas mais ricas em desenvolvimento que deve atingir a todos os seres humanos. Logo, o aprofundamento dos conteúdos, em suas dimensões genéticas, de seu desenvolvimento, e atual patamar, são fins aos estudos que só pela escola se pode alcançar (TAFFAREL; TEIXEIRA, 2021).

A transmissão e a assimilação do conhecimento das lutas corporais na EF escolar devem levar em consideração o grau mais desenvolvido deste conteúdo. Sobretudo, porque a partir de uma reflexão crítica sobre a arte de combate se abrem possibilidades à construção de instrumentos ao nível do pensamento e da corporeidade em unidade. O que também possibilita uma leitura da realidade contraditória da qual as próprias lutas corporais fazem parte, assim como os meios que possam aproximá-la da superação de suas influências alienadas, fetichiosas e mercadológicas.

Diante do apresentado, podemos inferir que a função social da escola, hoje, mediante dadas relações sociais de produção, do antagonismo de classes, do abismo financeiro e intelectual que as divide e, em especial, almejando a superação do modo de produção em voga, se firma em ensinar as gerações de vanguarda o lastro cultural humano, fundamentalmente, construído historicamente pelos indivíduos e que se estabeleceu como indispensável à formação humana. E como discutido aqui nesta elaboração, a partir das constatações na produção do conhecimento da atividade social da luta corporal e do acúmulo de conhecimento de intelectuais especialistas na arte de combate, estamos considerando as lutas corporais como conteúdo fundamental, não só ao treinamento das artes guerreiras, mas, sobretudo, à apreensão essencial das possibilidades que seu arcabouço filosófico e artístico pode propiciar aos estudantes da escola pública através das aulas de EF.

#### 2.4.1 A luta corporal enquanto atividade humana

Assim como havíamos discutido, as lutas corporais como **atividade humana** no seio da prática social global, como construção histórica que não floresceu idealmente na consciência dos homens, mas foi edificada sob a base sólida de sua atividade social e de suas necessidades. Em síntese, como atividade particular gerida para defesa dos indivíduos mediante relações antagônicas. Nos leva a inferir que essa mesma atividade se configura como uma construção espiritual que seguiu o curso do progresso da produção material, dos conhecimentos elaborados sobre a realidade, sobre eles próprios e que fez progredir a ciência, a arte e a própria atividade guerreira. Através desse pressuposto nos inclinamos à compreensão da atividade pela ótica da THC.

A concepção psicológica progressista, intitulada Teoria Histórico-Cultural<sup>47</sup>, considera **atividade** o processo pelo qual na relação homem-natureza, há sempre satisfação de uma necessidade humana. Entretanto, no seu sentido psicológico, essa categoria vai além da satisfação das necessidades e insere a uma definição mais complexa que nos remonta a própria formação do sujeito a partir dos seus reflexos psíquicos da realidade e do mundo da cultura a sua volta.

“La actividad es molar, no es una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. En un sentido mas restricto, es decir, en el nivel psicológico, esta es la unidad de vida, mediatizada por el reflejo psíquico cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reaccion, nin un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene su estructura, sus transiciones y conversiones internas, su desarrollo” (LEONTIEV, 1979, p.11).

A área da psicologia investiga a atividade dos homens reais, sob as condições de sua vida numa dada coletividade nas relações entre seres humanos que se formam mutuamente, por dentro das mesmas relações sociais estabelecidas, diretamente emersos num mundo de objetos e coisas que os cercam. É por essa razão que a atividade de cada homem depende do seu lugar na sociedade, de suas condições objetivas de vida e, sob quais bases esta sociedade se construiu em circunstâncias individuais e que não se repetem. Partindo desse principio, podemos

---

<sup>47</sup> Conhecida como escola de Vigostki, desenvolveu trabalhos relevantes a área da psicologia sob as condições do pós-revolução de 17 na Rússia, que se convencionou chamar de Teoria Histórico-Cultural.

dizer que cada dada luta corporal, entendida como atividade, vai sintetizar o grau das relações sociais, das condições de vida, do lugar devido que cada um ocupava nesta citada sociedade e o respectivo papel que desempenhava.

A atividade do homem, que difere da atividade do animal, é **criadora e criativa** e, mediante o comportamento humano ela assume duas versões ou dimensões, uma primeira que é denominada de **reconstituidora ou reprodutiva**, relacionada à memória para reprodução ou repetição de condutas elaboradas anteriormente ou ainda, fazer ressurgir impressões precedentes. Essa dimensão da atividade criativa possui base orgânica, no sentido da plasticidade que detém nossa substancia nervosa. Que não é outra coisa senão:

“a propriedade de uma substancia que permite alterá-la e conservar a marca dessa alteração, [...] nosso cérebro e nossos nervos possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue, sob diferentes e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações” (VIGOSTKI, 2018, p.14).

O excerto nos demonstra que o cérebro humano possui capacidade de armazenar a experiência anterior ou passada. Não obstante, se nossa atividade se limitasse somente a conservação da experiência sensível anterior o homem permaneceria refém da adaptação predominantemente estável, incapaz de novas adaptações e novas experiências. Por esse motivo, é perceptível ao comportamento humano o fenômeno de outra atividade conhecida como **combinatória ou criativa**. Configuram-se, pois como todas as atividades que geram criações de novas imagens ou ações do gênero criador e combinatório. “O cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e relembra, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (*Idem*, p.15). É exatamente essa tipo específico de atividade que levam os homens a voltar seus olhos no futuro, no devir, edificando e alterando o seu tempo presente (*Ibidem*).

Desse modo, pode-se dizer que cada formação econômica ou modo de existência empreendeu por meio de suas sociedades a atividade dos seres humanos que a constituíam, incluso, as atividades guerreiras. Nesse sentido, há que se ressaltar outra característica fundamental da atividade, trata-se de sua **objetividade**, que nos leva a afirmação de que não há atividade sem **objeto**. Igualmente, o objeto,

como parte elementar da atividade, figura em dois sentidos: em primeiro lugar como sua existência independente e um segundo lugar como imagem psíquica. Todavia, não se pode olvidar de que a atividade possui outro elemento sem o qual seu entendimento não se completa. A necessidade que é inerente à atividade, uma condição interna e premissa indispensável da atividade, pois esta direciona e regula a atividade concreta do indivíduo no mundo objetal (LEONTIEV, 1979).

Existem inúmeras **atividades particulares**, cada qual guardando suas devidas características, cada uma responde a uma dada necessidade determinada do indivíduo que se direciona ao objeto desta dada necessidade. Esse caráter particular de cada espécie de atividade concreta dos homens pode ser diferenciado através de quaisquer características ou forma, quanto aos procedimentos da realização, de suas tensões emocionais, características temporais e especiais, até mesmo de seus mecanismos fisiológicos, etc. Indubitavelmente, o que de fato distingue uma atividade de outra, reside na diferença de seus objetos. Uma vez que é pelo objeto da atividade que se designa uma orientação determinada. Segundo a terminologia proposta, o objeto da atividade é, dessa forma, seu motivo verdadeiro.

O que nos leva a confirmar que o conceito de **necessidade** está intimamente ligado ao **motivo**. Logo, não há atividade sem motivo (*Idem*). Aqui estamos entendendo o motivo como processos psicológicos característicos daquilo que vem a ser o próprio processo a que se encaminha, inteiramente, ao objeto. Em última análise coincide com o objetivo que incita o indivíduo a agir nessa mesma atividade, (LEONTIEV, 2010).

“Distinguimos o processo de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, [...] o objetivo de uma ação por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. [...] O objeto de uma ação, por conseguinte, nada mais é que seu alvo direto reconhecido. [...] há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade” (LEONTIEV, 2010, p.69).

Do até aqui discutido sobre a categoria atividade podemos inferir que nos direcionamos para a compreensão das lutas corporais enquanto atividade humana, o que fazemos cientes que nesta atividade particular se exige um objeto em específico (a arte de combate), uma necessidade (dominar a técnica), e um motivo



(bélico, pedagógico, lúdico, esportivo etc.) Cada dado estágio de desenvolvimento psíquico do ser humano, em especial, aqueles em idade escolar, corresponde a uma relação explícita entre o sujeito e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso dominante de atividade. É o que na ótica da THC se chama de atividade principal e que se caracteriza pelos atributos seguintes:

“É a atividade cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados. [...] é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas ou personalidade (LEONTIEV, 2010, p.64)”.

Os jovens, crianças e até mesmo adultos, emersos numa relação pedagógica e instigados a estudar e apreender, em essência, nas aulas de EF escolar a atividade particular da luta corporal se deparam com todos esses elementos, níveis e processos constitutivos de sua atividade enquanto promotora de desenvolvimento humano. Sob as leis da atividade em geral e da sua atividade em particular, a criança (atividade de estudo), o adolescente (relações íntimas pessoais) e o jovem (trabalho), cada um na sua fase específica de desenvolvimento ostenta a sua **atividade principal ou dominante** a qual desempenhará papel de maior relevância ao seu desenvolvimento ulterior. Em síntese, a atividade principal se configura “na atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e seus traços psicológicos da personalidade” (*Idem*).

Aqui ressaltamos que essa dada relação resumida na expressão conteúdo-forma-destinatário, são incomensuráveis as possibilidades de desenvolvimento humano, se por sua vez estiverem alinhada a teorias críticas, radicalmente comprometidas em atuar nas contradições com os conteúdos de ensino da EF como a luta corporal. Todavia, o alinhamento a teorias reprodutoras dos valores e ideário dominantes, esse desenvolvimento se limita ao campo da superficialidade, quiçá do domínio puramente técnico a-politizado, a-histórico e acrítico.

Dito isso, compreendemos que é na atividade que se encarna a satisfação das necessidades humanas, sendo esta uma premissa mais geral. Entretanto estamos intencionados em atingir o cerne da discussão da transmissão e assimilação das lutas corporais nas aulas de EF, porque é sobre essa prática que reside o particular da atividade de estudo. Logo é na escola, instituição de ensino destinada à apropriação de crianças e jovens do legado humano-genérico, no qual

faz parte a cultura corporal, através da qual os indivíduos podem acessar a atividade particular das lutas corporais.

**A atividade de estudo** se configura como o processo pelo qual crianças e jovens reproduzem, para além dos conhecimentos e habilidades que correspondem a formas de consciência social, também as capacidades historicamente surgidas da base da consciência e pensamento teórico que se dão por processos de reflexão, análises e experimentação mental (DAVIDOV, 1988). Por esta atividade os indivíduos são impulsionados a abordarem conhecimentos da filosofia, da arte e da ciência, assim como os conteúdos da cultura corporal, com vista à humanização dos sujeitos pelo processo de escolarização. Para Davidov (1988) o conteúdo fundamental da atividade de estudo reside nos conhecimentos teóricos:

“[...] (como se dijo antes, con este término designamos la unidad de la abstraccion y la generalizacion sustanciales y los conceptos teóricos). Esta tesis, que pone al descubierto el contenido y el sentido de la actividad de estudio, surgió como resultado de um examen especial de la historia de la instruccion publica y de las tendencias actuales de su desarrollo” (DAVIDOV, 1988, p.158).

È preciso esclarecer, para o autor em questão o termo “atividade de estudo” compõe um tipo específico de uma atividade produtiva. Portanto, não se confunde com o termo “aprendizagem” que designa diversas atividades como o jogo, o trabalho, o esporte que também possuem valor educativo. Entretanto, a atividade de estudo, em especial, possui um conteúdo e uma estrutura única, que a diferencia de outros tipos de atividades realizadas por crianças em idade escolar. Se faz necessário diferenciá-las da atividade lúdica, social-organizada, laboral, e outras, uma vez que a atividade principal, nesse estágio é o estudo, que enseja construção das neoformações psicológicas específicas da fase de desenvolvimento dada, também define o desenvolvimento psíquico geral dos estudantes, e a consequente formação da personalidade (DAVIDOV, 1988).

A atividade de estudo que é direcionada aos escolares, possui uma dada estrutura, que segundo Davidov (1988), possui correspondência com os procedimentos científicos de exposição dos seus conhecimentos, o qual nos leva a refletir sobre o processo analítico de ascensão do abstrato ao concreto. Ao nível do pensamento dos estudantes, em sua atividade de estudo propriamente dita, há algo que se repete no pensamento científico o qual mostra os resultados investigativos

através das abstrações e generalizações que são cruciais aos conceitos teóricos que medeiam à ascensão do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 1988). A afirmação do autor só reforça nossa tese da necessidade de possibilitar uma proposição ao ensino das lutas corporais mediante a atividade de estudo mediadas por conhecimentos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e da EF. Confirma-nos, em síntese a sensação de estarmos na direção certa em contribuir à formação humana de crianças e jovens pela apreensão de um conteúdo da cultura corporal carregado de múltiplas determinações e que só pelo exercício do pensamento científico e da atividade de estudo, que se dá pelo caminho do abstrato ao concreto pela mediação da análise, é possível de ser desvelado.

A partir do que foi discutido acerca da luta corporal, enquanto atividade humana passível de ser aprendida em ambiente escolar, mediada pelo objeto; pela necessidade; e pelo motivo; presentes na atividade principal. Como conteúdo curricular nas aulas EF que promove humanização, afirmamos que essa é uma atividade particular do uso intencional e, sobretudo, consciente de técnicas guerreiras que fizeram parte do desenvolvimento dos indivíduos reais que produziam sua vida, e nesse interim, lutavam por sua sobrevivência, conquista, competição e/ou ainda por questões lúdicas. Enquanto conhecimento humano, a luta corporal é atividade particular que advém da cultura corporal, cujos conhecimentos estão voltados ao desenvolvimento das técnicas de combate com fins de submissão/morte do adversário/inimigo (ARAÚJO, 2015) (DIAS JUNIOR, 2021). Dessa forma, buscamos em seguida os nexos e relações que, a nosso ver, elevam a luta corporal à condição de conhecimento necessário a formação humana de estudantes e que nos leva a reconhecê-la como conteúdo clássico da cultura corporal.

#### 2.4.2 A luta corporal: conteúdo clássico da Educação Física

Do percorrido até agora, estamos convencidos de que a luta corporal reconhecidamente, apresenta-se como um conteúdo clássico da humanidade. No entanto, é necessário apresentar os nexos e relações que a formam a partir do acúmulo da produção do pensamento mais avançado no que se diz do trato com a arte de combate, suas técnicas, seus fundamentos, suas influências e, sobretudo o

projeto histórico que se revela por dentro de sua estrutura lógica. O que de fato nos fundamentará sobre a confirmação desta atividade como conteúdo escolar clássico.

Como afirma Duarte (2016), “os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente” (DUARTE, 2016, p.02). Para o autor, está encarnado no conhecimento humano a atividade humano-genérica e, conseqüentemente, sua socialização faz emergir a vida toda atividade que ali habitava (*Idem*). No sentido educativo que é dado as lutas corporais, com base no seu lastro histórico e necessidade de ensino aos indivíduos, dizemos que nela habita ações/intenções que trazem à vida homens e mulheres passadas que plasmaram sua atividade histórica neste conhecimento. Diante do que se impõe como uma das tarefas da PHC à educação: identificar formas mais desenvolvidas do saber objetivo historicamente construído sob determinadas condições de produção e que explicita suas principais manifestações e tendências. Vejamos como Duarte (2016), define esse critério do mais desenvolvido:

‘O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo” (DUARTE, 2016, p.67).

A assertiva acima descrita reforça a ideia do papel da educação escolar no cerne da discussão da formação dos indivíduos, desempenhando a função de mediadora da relação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação/apropriação do gênero humano, de forma especial, a ciência, a arte e a filosofia e, no nosso entendimento, a cultura corporal (*Idem*). Dizer que algo se tornou clássico no processo pedagógico não se trata de uma trivial comparação, funcionalista, pragmática ou cartesiana. Não é fazer julgo de valor sobre um conhecimento dito superior com outro que o antecedeu. Não obstante, trata-se de desvelá-lo, sobretudo por em análise seus elementos constitutivos, sua forma, seu conteúdo e a quem se destina e, que de fato o tornou clássico em termos educativos aos seres humanos acerca de sua necessidade, seu valor histórico, cultural, sua atemporalidade, sua relação à produção social global, enfim sua complexidade que faz ascender do plano do senso comum o pensamento do estudante ao pensar

cientificamente o objeto em questão. Dizemos então, mediante os critérios de seleção elaborados e sistematizados no desenvolvimento da PHC que “algo se torna um clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades de sua origem” (DUARTE, 2016, p.106).

Partindo desse princípio, somente situá-lo, o clássico, no tempo e na história do gênero humano resolve em parte a questão pedagógica, uma vez que há a exigência de situar a função pedagógica do clássico num dado estágio da formação do sujeito, o que pode se dá nas artes, ciências, ou filosofia. O nível de eficácia formativa será posto à prova pela riqueza de seu conteúdo correlacionado ao desenvolvimento histórico da humanidade, mas também pelo quão significativo esse clássico será, num dado momento à efetivação das possibilidades de amadurecimento da individualidade do estudante. O que torna condição *sine quo non* a mediação pertinente à articulação entre conteúdo e forma no qual ele deve ser tratado pedagogicamente (DUARTE, 2016). O clássico *per si* apresenta uma unidade entre conteúdo e forma e, enquanto conteúdo escolar, logo pode ser tratado pedagogicamente por diferentes formas didáticas. Porém, no que concerne a PHC o trato pedagógico do conteúdo obedece a uma lógica dialética que supera por incorporação a visão relativista e dogmática do conhecimento:

A PHC situa-se na perspectiva de superação, tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com os conteúdos clássicos no campo científico, artístico e no filosófico (DUARTE, 2016, p.111).

Em Saviani (2008) encontramos a definição célebre do sentido do clássico na PHC no processo de sua elaboração. O próprio autor teceu novas considerações que se complementam aos postulados das primeiras aproximações.

“O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.” (SAVIANI 2008, p.13).

Saviani (2010) vai nos dizer que clássico é o que sobreviveu a temporalidade, indo para além do tempo de sua formulação, onde se considera as noções de permanência e referência. Visto que ainda tenha se erguido em dadas conjunturas

históricas detém questões nucleares se relacionam ao próprio homem como indivíduo, cujo desenvolvimento se cumpre no lastro da história. Portanto, o clássico persiste como “fundamento às gerações de vanguarda que dispensaram energia à apropriação das objetivações humano-genéricas e que foram elaboradas ao longo do tempo” (SAVIANI, 2010, p.71). Insistimos, o clássico não só resistiu ao tempo, superando o dado período quando foi formulado, mas também captou em essência o cerne dos problemas imbricados ao desenvolvimento ulterior dos indivíduos historicamente determinados. Configura-se, pois, como um reflexo fidedigno do real concreto, diríamos em termos históricos culturais, uma imagem subjetiva da realidade objetiva, que se traduz nas suas determinações essenciais assim como nas possibilidades do seu desenvolvimento (FERREIRA, 2019).

Como vimos, o clássico como critério de seleção de conteúdos a serem abordados no chão da escola tanto é de uma utilidade notável a esse fim, quanto encerra múltiplas determinações que o conhecimento selecionado lega na sua apreensão. À educação física, que trata pedagogicamente dos conteúdos da cultura corporal, o clássico fornece os insumos criteriosos e necessários a seleção dos conhecimentos que se estabeleceram historicamente como promotores de desenvolvimento intelecto/físico dos indivíduos e que, direta ou indiretamente estiveram inseridos no processo de produção da vida material. Taffarel e Escobar (2009) vão nos comprovar cientificamente do que versa a EF enquanto área destinada a tratar pedagogicamente seus conteúdos no currículo escolar, sobretudo acerca das categorias que definem nas leis do movimento da história:

O objeto de estudo da educação física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura da totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não-material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 02).

A definição, por nós entendida aqui como clássica do que é a cultura corporal, bem como sua geneticidade, relações e desenvolvimento no meio social nos dão

claras pistas do que vem a ser o clássico nas lutas corporais. Lutas estas que, fazendo parte dessa unidade, se converteram, ao longo do tempo, numa atividade particular dos homens que possibilitou o equilíbrio e domínio intencional das faculdades físicas e psíquicas, fosse ao combate bélico, esportivo, do lazer ou esportivo. Seu lastro histórico, filosófico, cultural e, inclusive suas contradições possuem riqueza indispensável à formação de praticantes cuja reflexão pedagógica sobre as artes de combate deverá ser crítica. Como se confirma nas elaborações de CARVALHO<sup>48</sup> (2007), ARAUJO<sup>49</sup> (2015) e DIAS JUNIOR<sup>50</sup> (2021), premissas que vão nos ajudar a entender as lutas corporais como conhecimento reconhecidamente clássico e, portanto, necessário à escolarização de crianças e jovens na escola pública. O critério de seleção por esses trabalhos e autores não se dá por afinidade ou aleatoriamente, mas se deve ao alinhamento epistemológico, filosófico, visão de homem e mundo, e projeto histórico superador do atual modo de produção da existência que estão expressos em sua produção acadêmica, sobretudo à contribuição à atividade da luta corporal a partir de um projeto histórico socialista. O lastro científico por eles produzido dialoga com a função social da escola em

---

<sup>48</sup> MÁURI FREITAS DE CARVALHO - Paraquedista Militar (nº 15150) pela Brigada de Infantaria Paraquedista (1966). Membro da Associação dos Veteranos da Brigada de Infantaria Paraquedista (nº 3058). Professor de Judô (5º Dan) pela Federação de Judô do Estado do Rio de Janeiro (2001). Licenciado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (1978). Especialista em Ciência do Treinamento Desportivo pela Universidade Gama Filho (1979). Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1988). Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Professor Associado III da Universidade Federal do Espírito Santo. Áreas de interesses: Filosofia e História da Educação e do Judô, Marxismo, Leninismo, Sindicalismo.

<sup>49</sup> BENEDITO CARLOS LIBÓRIO CAIRES ARAÚJO – Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe, do curso de Educação Física Licenciatura. Pesquisador: da a) Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (REDE LEPEL); b) Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT-UFSC); e coordenador do c) Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teoria Marxista e Pedagogia Socialista (LEPEL/UFS). Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (2003); especialista em Metodologia da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade Federal da Bahia (2006); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2008); Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (2015); Pós-Doutorado em Educação (2019/2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre de Capoeira concedido pela Associação Quilombo Capoeira (AQC) de Santo Amaro da Purificação/Bahia (2005). Pesquisa sobre os seguintes temas: Capoeira, Lutas Escolares, Cultura Corporal, Concepções Escolares da Educação Física.

<sup>50</sup> ELSON MOURA DIAS JUNIOR - Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006). Possui título de especialista pela Universidade do Estado da Bahia (2007). Possui mestrado em Educação, sociedade e práxis pedagógica, Faced-Ufba (2013). Possui doutorado em Educação sociedade e práxis pedagógica, na Faced-Ufba (2021). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, sociedade, educação física e lutas.

humanizar os indivíduos e, sobretudo, como parte desse processo, o ensino multifacetado das lutas corporais.

Destarte, pela técnica da revisão bibliográfica e da análise de conteúdo defendida por Severino (2011) e Triviños (2012), buscamos identificar excertos relevantes em três elaborações dos autores citados, de sua interconexão ao critério de clássico da PHC mediante o que define Saviani (2008), bem como nos referendamos na ACSEF na figura de suas representantes Taffarel e Escobar (2009) sobre a cultura corporal. Em essência, tais excertos denotam categorias que, a nosso ver, se traduzem: no *modo de produção; formação humana: luta de classes; influências filosóficas; relações sociais; e luta corporal*. Ressaltamos, que a elevação de um conhecimento a condição de postulante ao currículo se dá por sua necessidade e sua relevância social, assim como seu papel em relação ao processo produtivo, seja material ou imaterial, em outras palavras o estabelecimento como socialmente útil, como humanizador. Desse modo, organizamos cada elaboração por categoria, elencando passagens que denotassem relação entre as mesmas e as lutas corporais.

**Tabela 1. Relação das lutas corporais com o sentido do clássico - Elaboração própria.**

AUTOR	TÍTULO	ANO
CARVALHO, Mauri de Freitas.	<i>Ética e Educação: Judô, em busca dos princípios perdidos</i> – Ed: EDUFES	2007
MODO DE PRODUÇÃO	“[...] estimulada pela sociedade do consumo conspícuo e estribado na perspectiva tradicional e no tecnicismo, o judô permanecerá coadjuvando a fragmentação da prática pedagógica e continuará enredando na teia da educação conservadora (p.28). A atitude representou a abertura dos portos japoneses ao mercado internacional, isto é, a entrada e desenvolvimento do capitalismo na Ásia(p.73). [...] a rigor a hierarquia era a forma ideal do feudalismo e o feudalismo a forma política das relações de produção e de troca em vigor na idade média (p.104-105). [...] No contemporâneo pensamento liberal, o individualismo ressurgiu como perspectiva política onde a liberdade individual do capitalista prevalece sobre a livre movimentação do coletivo de operários, trabalhadores e camponeses (p.121).	
FORMAÇÃO HUMANA	“O judô pode desempenhar uma importante tarefa no desenvolvimento multifacetado dos seres humanos” (p.25). [...] “é indispensável à construção da reflexão crítica e da nova significação das ideias pedagógicas em andamento na prática judoística” (p.27). [...] É exatamente neste contexto histórico que <i>Jigoro Kama Sama</i> funda o Judô e o Instituto <i>Kodokan Kano Sama</i> transforma o <i>jiu-jitsu</i> em <i>judô</i> (74). [...] o valor paidético da educação está no resgate dos feitos passados e presentes como constitutivos de uma força indizível, imprescindível à formação do guerreiro que, a despeito dos obstáculos aparentemente intransponíveis, se exerce e cresce na amizade entre os pares, decaindo e perecendo em caso contrário (p.68).	
LUTA DE CLASSES	“[...] ignorando-se que nele também se manifesta como fator dessas relações a luta de classes na qual estão objetivos antagônicos ao da ordem” estabelecida (p.25) [...] “A luta de classes vai ao judô (como têm ido à escola) e a luta de classes está também no judô (como têm estado na escola)”. [...] Ao professor de judô (tal como os outros professores) está vetada toda neutralidade, ou educa a favor da burguesia contra o proletariado ou, reeduca, educa a favor do proletariado contra a burguesia (p.29)”.	



INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS	<p>“A abordagem do judô articulado com a filosofia dialética, salvaguardadas as diferenças teóricas e metodológicas de cada uma dessas áreas de conhecimento humano)” (p.27). “Pensamos ser difícil, senão quase impossível, compreender os aspectos éticos (filosóficos) e pedagógicos do judô, e sua raiz histórica e política, sem conhecermos sua relação com a cultura feudal vazada pela influência da cultura <i>Samurai</i>” (p.64). [...] “Não há dúvida, o espírito que dominava o <i>Bushidô</i>, perpassa ainda hoje, todas as artes, lutas ou esportes de combate de origem asiática, especialmente as artes de combate japonesas. Sob esta perspectiva, o judô pode ser realizado explorando a relação entre ética (a ciência que estuda a moral) e filosofia (a crítica levada às últimas consequências desenvolvida especificamente no século XIX)” (p.145).</p>
RELAÇÕES SOCIAIS	<p>[...] O judô não pode e não deve ser entendido, unicamente, como locus de reprodução das relações sociais de produção (p.25)[...] Localizar as contradições entre o pensar e o agir, além de ser relevante socialmente, é de fundamental importância e imprescindível à compreensão da jogata social, política e pedagógica que se desenrola também no judô” (p.27). [...] A redução do judô, enquanto jogo, a mera transformação e aprendizagem de um <i>savoir-faire</i>, um saber fazer técnico a reproduzir as relações de dominação específicas da sociedade capitalista, é perder de vista o potencial desta “arte” milenar japonesa para a superação da relação autoritária hegemônica nas mais diversas escolas de judô espalhadas por este país inteiro” (p.233). [...] “Em síntese, redirecionando ideologicamente, pode ajudar crianças e adolescentes a incorporar outros valores, quiçá aqueles inclusos no <i>Bushidô</i> (camaradagem, gregarismo, altruísmo, solidariedade, audácia, decisão, domínio de si mesmo, raciocínio rápido, discernimento próprio, liderança, honra, etc.), indispensáveis à vida em sociedade e ao desempenho laboral” (p.299).</p>
LUTA CORPORAL	<p>“A rigor, o judô não foi erguido como “arma de ataque” para a guerra, mas como meio à construção de uma vida equilibrada ancorada na honra, na lealdade, na fidelidade aos princípios e na solidariedade aos camaradas” (p.53). “Sendo não resistência e emprego da força racional (aplicada), o judô deveria encerrar em si próprio o princípio da máxima eficiência [<i>Chikara-no-uoho</i>]: o ceder intencionalmente e exercer o controle sobre ele, projetando-se ou mobilizando-o num golpe “perfeito” [<i>ipon</i>]”(p.55).[...] “Mesmo sabendo das limitações das analogias, procuramos fazer uma analogia entre o guerreiro hoplita e o Bushi, ou seja, a infantaria grega clássica e a casta dos guerreiros feudais japoneses” (p.205).[...] “O judô é, por definição, um “esporte de combate” ou “arte de enfrentar”, exige por demais o aspecto intelectual [a reflexão sobre o ocorrido ou sobre o ocorrente] de quem pratica, não comportando, portanto, ser tratado e entendido como mera prática distrativa usada para alienar os jovens judocas (p.233).</p>

Diante do exposto, no que se diz da obra o autor nos brinda com uma elaboração primorosa acerca do judô como **possibilidade de ensino multifacetado** a partir dos princípios filosóficos da vida do guerreiro (*samurai, hoplita*). O faz ciente da articulação do judô à **filosofia oriental**, o budismo e relaciona por analogia à **filosofia dialética**. Em seu entendimento não se pode negar que por dentro do desenvolvimento das **artes de combate** ocorreu numa **luta de classes** e, inclusive se dá no terreno da **ação pedagógica**, o que segundo ele veda a possibilidade de neutralidade de qualquer professor. Nos alerta para o judô como **atividade humana** que não fora erguida a utilização como arma e sim ao equilíbrio da vida de seus praticantes dessa **arte guerreira** como aquela que emprega racionalmente a força aplicada. Nesse sentido, explicita o **processo histórico do Japão feudal** e sua importância ao **desenvolvimento das artes de combate** que eram a essência da vida das castas de samurai. Também discorre sobre o **processo de mercadorização** das lutas corporais, que se deu por ocasião da transição ao capitalismo pela força da pressão externa ocidental, no qual *Jigoro Kano Sama*

exerce papel fundamental. Ressaltando a **formação guerreira** dos samurais faz menção as virtudes morais e éticas preservadas pelos *samurai* que enfatizavam a honra, o respeito, a sinceridade, a justiça, **valores cultivados** que fazem parte do **código moral**, o *Bushidô*. Continuando, atenta para a possibilidade de **ensino com as lutas corporais**, alinhado aos **valores e códigos** burgueses, pela reprodução mecânica somente das técnicas que cercam o ensino do judô ou outra forma pedagógica comprometida com seu **ensino multifacetado** cujas bases filosóficas, árticas e científicas são preservadas em nome de uma reflexão crítica sobre as artes de combate e na **humanização dos indivíduos**. Na visão do autor, resgatar esses códigos e valores é imprescindível a um ensino que desloque o centro de referência dos valores da **sociedade capitalista** para a essência filosófica da **ética guerreira**. Tece críticas ao **trato das lutas** baseado nos dotes gênicos, meritocracia e competição exacerbada. Enfatiza o **conjunto de técnicas** possíveis de serem apreendidas pelo judô, assim como menciona a expressão “**esporte de combate ou arte de enfrentar**”, substratos essenciais ao cidadão guerreiro. Estabelece o judô para além do **conjunto de práticas à imobilização** do oponente. Realocando-o como local de treino do corpo e do intelecto à construção de **consciências críticas**. Afirma que diferente do entendimento ocidental o judô não é caminho para a **guerra**, mas a realização do **cidadão guerreiro** e que existem diferenças fundamentais entre o *Do-jô* e a escola, sendo o último guiado pela sombra do *Bushidô*. E, que **professores comprometidos** com o ensino multifacetado das **artes de combate** devem também se atentar ao desenvolvimento possível numa **formação judoística** (CARVALHO, 2007).

Tabela 2. Relação das lutas corporais com o sentido do clássico - Elaboração própria.

	AUTOR	TÍTULO	ANO
	ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires	<i>As Armas da Crítica à Crítica das Armas: o Trato com o Conhecimento da Categoria Luta Corporal no Currículo de Formação de Professores de Educação Física da UFS. Tese de Doutorado - PPGE – UFS</i>	2015
MODO DE PRODUÇÃO	“[...] em 1862, inicia-se no Japão o processo de industrialização, nesse contexto, para igualar-se as potências do capitalismo central, era necessário um novo modelo educacional, adequado ao modo produtivo (p.19). [...] “Destarte, a constatação de um caráter comum no desenvolvimento das lutas quando compreendidas no modo de produção capitalista, justifica a adoção do uso dos termos que compõem o nosso objeto singular, a saber: Luta/Luta corporal, como uma categoria a ser tratada cientificamente (p.20). [...] Contudo, na sociedade produtora de mercadorias, o modo de produção capitalista de produção, toda objetivação humana entra a partir de múltiplas mediações, no processo de produção e acumulação do capital (p.31).		

FORMAÇÃO HUMANA	<p>“Cabe ressaltar, que com isso, não desconsideramos o caráter complexo e multifacetado das diferentes formas e modalidades de lutas, expressão fenomênica do conteúdo, cuja a manifestação estética, rítmica, lúdica, competitiva/cooperativa, agonística, se dará na relação entre ação/intenção - fenômeno/essência -, realidade objetiva/reflexão/ação objetiva -, histórico/ontológico -, e subjetividade/expressão objetiva, simultaneamente” (p.20). [...]“Dando atenção a outro aspecto que estrutura a relação formação humana e assumem uma função educativa, as avessas, quando a função social da luta. Com narrativas extremamente violentas, os conteúdos dos jogos tomam de assalto as consciências das novas gerações” (p.29). [...] “A constatação da necessidade de elevação do grau de desenvolvimento da cultura esportiva no âmbito da Luta/Luta Corporal diante das antigas e persistentes deficiências no âmbito da produção do conhecimento, agudizadas na atualidade por uma utopia pragmatista, com forte influência na construção do psiquismo humano, insistem em indicar a necessidade de investigar os conteúdos históricos da cultura corporal, em especial, a LUTA, compreendendo como este conteúdo foi e é tratado no currículo [...]” (p.29). [...] “1º) reservas ao ensino de Lutas Corporais na educação formal. [...] 2º) Exígua produção de materiais acerca da pedagogia das lutas; [...] 3º) Restrição da produção a proposições fundamentadas na Doxa (Pós-modernismo) [...] 4º) Nos curso de formações e professores as lutas são tratadas de forma fragmentada [...] 5º) como caráter histórico, sendo o ensino substituído, por mero gesto técnico [...] 6º) Por sua vez, a dificuldade em acessar à cultura das lutas na escola [...] 7º) Ocorre, nestes termos, um comprometimento no trato pedagógico dos seus componentes pedagógicos [...]” (p.31-32). [...]“compreende a prática por um exercício mimético empobrecido, no âmbito das práticas escolares, com forte influência das representações midiáticas dos grandes eventos esportivos, na sua expressão máxima nas formas do UFC, MMA e Lutas Olímpicas, têm raízes, o que implica o estudo do seu passado” (p.62).</p>
LUTA DE CLASSES	<p>[...] “além disso, assevera o autor, com nossa total anuência, quanto aos objetivos traçados em direção ao projeto histórico socialista, “[...] lutar por mudanças que não constituam em reforço a essa sociedade [...]” (p.39). “[...] assumimos o pressuposto, segundo qual, as perspectivas epistemológicas que organizam as políticas de formação de professores refletem a condição da correlação de forças na luta de classes, entre as necessidades de adaptação das teorias pedagógicas as necessidades do capital, ou, o enfiamento para construção das condições necessárias para que os filhos dos trabalhadores elevem seu padrão cultural (p.29)”. [...] “sem apontar para as contradições da luta de classes, e o projeto histórico socialista, e nas possibilidade que emergem dessa conjuntura, articulando a realidade com as concretas e possíveis transformações a raiz do sistema sociometabólico do capital” (p.125).</p>
INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS	<p>“[...] o termo Luta/Luta Corporal constitui um conteúdo da Cultura Corporal, por nós apropriado sob a dinâmica conceitual do Materialismo Histórico Dialético. Nesse trabalho colocamos em debate os sentidos empregados por diferentes correntes” (p.16). [...] “A temática em torno da qual se situa este capítulo, se insere neste amplo e complexo debate ao abordar o conteúdo lutas, atividade específica da cultura corporal, que carrega em sua essência, o sentido <i>ágon</i>” (p.91).</p>
RELAÇÕES SOCIAIS	<p>[...] “a espetacularização do conteúdo Luta/Luta corporal, sua história e desenvolvimento são distorcidos, quando não ignorados, ademais se preconiza a lógica do rendimento máximo, não respeitando a individualidade, enfatizando o esporte na sua face mais alienante” (p.29). [...] “Afirmamos nossa discordância quanto a defesa, apenas na possibilidade do ensino de lutas no horizonte de uma cultura reformista, ou se preferir, emancipatória, cidadã, libertadora (p.125).</p>
LUTA CORPORAL	<p>“A elevação do grau de desenvolvimento da cultura corporal no âmbito das lutas (Lutas/Luta Corporal), é uma tarefa de grande importância para a área, tomada, na atualidade, por um exercício mimético empobrecido, no âmbito das práticas escolares, pelas representações midiáticas dos grandes eventos esportivos a exemplo dos Jogos Olímpicos e UFC e de modalidades de lutas esportivizadas de rendimento absoluto ao exemplo das lutas olímpicas e do MMA” (p.27). [...] “O MMA, por sua vez, segundo seus criadores, é a mistura de diversas lutas sem armas, com a intenção de melhorar eficiência nos combates de ringues, nesse caso, octógono” (p.28). [...] Afirma a luta como uma atividade das mais antigas na história humana e reforça o entendimento das “lutas corporais voltadas para o sentido do combate ou para a defesa ou ataque, a outros grupos sociais, para a manutenção da vida ou para ampliação de sua riqueza” (p.92). [...]“as atividades utilitárias, a exemplo da caça, orientavam o arcabouço de gestos que eram utilizados na atividade de luta. Seu aprendizado se dava por meio da imitação” (p.97). [...]“Na medida em que a sociedade se distancia de suas origens naturais a luta se torna imprescindível. Nesse contexto surge a necessidade da preparação do guerreiro, como atividade essencial a manutenção de interesses de classe, ocorre o desenvolvimento de técnicas de combate mais sofisticadas, bem como de tecnologias de combate. O aprendiz da técnica passa a se dar por meio da instrução- cultura de luta” (p.99). [...]“Cabe destacar, que no âmbito das lutas, a tecnologia instrumental desenvolve-se de tal forma, que os instrumentos de combate, adquirem</p>

uma capacidade destrutiva jamais vista em períodos anteriores, os rifles substituem as espada, lanças e flechas, e os canhões as catapultas. Uma única esquadrilha marítima tinha o poder de destruir uma costa inteira. Nesse período, os combates perdem a sua centralidade” (p.116)

A obra tem como objeto de estudo o conteúdo Luta/Luta Corporal a partir do debate marxista sobre o trato com o conhecimento Lutas Corporais no currículo de formação de professores da UFS. O autor, mediante a síntese desenvolvida nos traz o termo **Luta/Luta Corporal** sob o viés da **dinâmica do marxismo** ao tempo que o contrapõe com o termo empregado por outras abordagens. Faz menção ao desenvolvimento do Judô no **processo histórico do Japão** e que a compreensão dessa luta corporal, assim como a Capoeira só é possível pela compreensão da **estrutura da sociedade capitalista**. Continuando seu estudo discorre sobre a necessidade de elevação do **grau de desenvolvimento da cultura corporal** em especial, no que se diz das lutas. Uma vez que nas **práticas escolares** o tema passa por empobrecimento científico, referendado somente nas **lutas esportivizadas** e na sua expressão máxima, o **UFC**. Nesse sentido, o **Ultimate Fighting Championship (UFC)** é explicitado em forma de síntese sobre sua estruturação enquanto forma social de luta esportivizada na figura do **Mixed Martial Arts (MMA)**. O que traz a tona o sentido que é dado às **lutas corporais enquanto mercadoria** valiosa a expectativa e **produção de mais valia** ao capital. Isso remete a uma importante constatação acerca da necessidade de elevação do **grau de desenvolvimento da cultura esportiva** por dentro das lutas, uma vez que a produção do conhecimento da categoria vem demonstrando deficiência e **pragmatismo**. Mediante suas investigações, apresenta um quadro atual das lutas ao se referir ao trato devido dispensado a este **conteúdo como objeto clássico da Cultura Corporal**, apontando para problemas que desvelam a dificuldades da elevação do grau de desenvolvimento do conteúdo. Sobretudo pelas pesquisas escassas, no trato pedagógico, alinhamento a **teorias não-críticas** e formação fragmentada dos professores. Na busca por atualizar o debate que concerne à **formação docente** na área da EF, expõe suas intenções, em desvelar a partir da investigação de categorias específicas como essas influências afetaram a prática das lutas no *locus* escolar. Dito isso, lança questionamentos se seriam as lutas relevantes à **formação dos indivíduos** e que elementos ela potencializaria, e como nos **modos de produção** esta atividade se desenvolviam? Explicita o **processo histórico das lutas corporais** trazendo insumos sobre esta atividade nos modos de

produção como no primitivismo. Discorre sobre as **formações sociais** baseadas no escravismo e destaca o surgimento da figura do estado e o estabelecimento de forças repressivas aos despossuídos e, que vem a confirmar o **processo de profissionalização do guerreiro**, onde a violência passa agora a ser institucionalizada pelo estado, como era com gregos, romanos. Nesse interim, relata a importância e a **história das artes de combate nipônicas**, em especial o judô, fazendo menção ao *Bushidô* e a um *ethos* samuraico. Por fim relata o processo de **desenvolvimento da indústria** e com ele as armas de fogo. E, continua na elaboração destacando o **papel da arte marcial, da luta e da guerra** com centralidade no fim do matar e/ou subjugar, caminho que o judô se distanciou na sua criação se aproximando do **esporte**. O autor ressalta que esse aspecto na **sociedade do capital** impõe limites ao desenvolvimento social das lutas corporais (ARAÚJO, 2015).

**Tabela 3. Relação das lutas corporais com o sentido do clássico - Elaboração própria.**

	AUTOR	TÍTULO	ANO
	DIAS JUNIOR, Elson Moura.	<b>Contribuições á Crítica da Economia Política do Esporte:</b> As relações entre Produção e Circulação de Mixed Martial Arts (MMA) e a Extração e Realização da Mais - Valia. Tese de Doutorado- PPGE/FACED/UFBA	2021
MODO DE PRODUÇÃO	“A extração de mais – valia, aplicação de trabalho vivo sobre trabalho morto é a “magia” revelada que possibilita o capitalismo como modo de produção dominante absoluto das relações de produção no nosso tempo (p.11). [...] “aqui podemos inferir sobre todos os textos deste levantamento: na análise do MMA enquanto uma mercadoria que, no processo de produção e circulação, possibilita a extração de mais-valia do(s) atletas contratados(as) e a realização de valor de outras mercadorias” (p.17). [...] “O que o proprietário de meios de produção oferece como condição de troca é o valor da força de trabalho e não o valor do trabalho em si, do seu produto” (p.84).		
FORMAÇÃO HUMANA	Justificamos esse trabalho sendo desenvolvido por dentro de um programa de pós-graduação em educação por entendermos que aqueles e aquelas que objetivam trabalhar com este conteúdo em todos os âmbitos dos espaços educacionais têm o direito e obrigação de saber da multiplicidade de determinações de que resulta a forma social atual da luta corporal, MMA, especialmente a desenvolvida por dentro do UFC (p.21).		
LUTA DE CLASSES	“Qualquer semelhança com o que os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros enfrentarão com a reforma trabalhista, onde o negociado estará acima do legislado (e com riscos de não ter a mediação dos sindicatos), não é mera coincidência” (p.102). [...] “Quanto mais se sufoca o(a) trabalhador(a) com uma remuneração o mais baixa possível, aumenta a possibilidade de ampliar a mais –valia. Ou seja, além de também existirem baixos rendimentos, eles são mais possíveis de generalização do que seu polo oposto. É o embate intermitente entre o tempo de trabalho pago e o tempo de trabalho não pago. Ambos mantém uma relação inversamente proporcional” (p.126).		
INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS	“mas, a opção em não utilizar a teoria marxista enquanto instrumento de investigação impede que acessem o que fica oculto naquilo que é mais visível, a produção e circulação do valor e a extração e mais–valia. Aquilo que de fato, justifica a existência (produção e circulação) desta mercadoria da indústria da cultura corporal (p.16).		

<b>RELAÇÕES SOCIAIS</b>	<p>“Nossa investigação localizou o MMA/UFC enquanto componente de uma cadeia produtiva da indústria das lutas corporais, produzindo e circulando esta mercadoria em especial, sua forma mais expressiva, ocultando a produção e circulação do valor e mais-valor (p.14). [...] As relações de contrato do UFC caracterizam o patamar de onde partimos para apresentar outras informações que nos permitem aproximar ainda mais as relações de trabalho que aqui estudamos [...] (p.107)</p>
<b>LUTA CORPORAL</b>	<p>“[...] as propriedades materialmente inerentes desta forma social de lutas, o determinante para sua utilidade: entretenimento e espetáculo, imprevisibilidade, forma de exposição de uma violência controlada e desejada, de alcance mundial e de rápido tempo de rotação do capital (p.20). [...] “MMA é uma forma social de luta corporal que já surge como um espetáculo. Surge om a função de satisfazer as necessidades do outro, pronto para entrar no processo de circulação e troca de mercadorias (p.22). [...] O conteúdo por dentro desta forma, envolve o uso consciente de técnicas de combate[...] inclua-se aí as lutas corporais utilizando as armas. Embora não aprofundamos nestas modalidades, elas fazem parte do processo de desenvolvimento histórico dos seres humanos [...] (p.26). [...] “Enquanto síntese técnica dessa modalidade, temos o uso de deslocamentos corporais diversos, movimentos percussivos utilizando os membros (braços e pernas) e um conjuntos de técnicas de projeção, imobilização, torção e estrangulamento” (p.26).</p>

O trabalho em questão trata das relações sociais de produção da mercadoria **Mixed Martial Arts (MMA)**. Na ocasião o autor discorre sobre a **forma social de luta corporal MMA/UFC** explicitando suas **bases históricas, econômicas, sociais e políticas**, sobretudo o processo de mais valor que essa mercadoria produz através de seus atletas e produtos vinculados. Por meio do **método da economia política** de Marx a elaboração vai explicar como se dá o processo de gênese, desenvolvimento, e efetivação do MMA como a expressão mais desenvolvida da **luta corporal como mercadoria**. Nesse, interim define a mercadoria a partir dos postulados do **Materialismo Histórico Dialético**, sobretudo ao **processo de produção e circulação**, que, por conseguinte possibilita a **extração de mais-valia** por meio da exploração dos trabalhadores desse esporte, na figura dos atletas profissionais que assinam contratos com o UFC que, conscientemente ou não, são meros reprodutores da realização de **mais valor ao capitalista** que os contrata, além de impulsionar o mercado de outros produtos gestados de sua atividade. O autor faz menção aos indivíduos que queiram abordar pedagogicamente esta atividade em ambiente de ensino. Dias Junior (2021) no processo de elaboração vai justificando sua pesquisa, cujos resultados produzem insumos a instrumentalização deste conteúdo através das aulas de EF, uma vez que esta é uma **atividade humana** perpassada por uma **multiplicidade de determinações** as quais resultam nessa dada forma social de arte de enfrentar, o MMA. Diante disso, há exposto no trabalho, por analogia, as mesma **relações de trabalho** as quais os atletas do MMA são atingidos, que coincidem com as mesmas **determinações** que passam os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros ao se defrontarem com o **reformismo neoliberal**, que na atual gestão do país atingiu as leis trabalhistas, entre outros



serviços públicos. O faz se valendo do método de Marx, sobretudo na análise desta luta que já nasce **mercadorizada** e que segue a cartilha da nova morfologia do trabalho, cujos direitos e contratos são amplamente vantajosos ao empregador, reduzindo salários, retirando garantias e assistências em nome de uma produtividade exacerbada. Dito isso, o autor afirma que este é uma engrenagem de uma cadeia produtiva da própria indústria das lutas corporais, fazendo rodar a máquina do **mercado mundial** produzindo e fazendo circular esta valiosa mercadoria, que tal como outras possui seu lado mítico, que oculta a produção e circulação de valor e mais-valor. O produto em questão sintetiza séculos de **técnica de combate corporal**, visto que envolve o uso consciente dessas mesmas técnicas de combate, mas de forma mesclada, adaptada ao objetivos antagônicos desse esporte de combate. Sinteticamente, se referindo a suas técnicas, estão presentes deslocamentos corporais diversos, movimentos se valendo dos membros, assim como projeções, imobilizações, torções e estrangulamentos (DIAS JUNIOR, 2021).

As produções aqui discorridas demonstraram dialogar com o conhecimento mais desenvolvido na área da arte de combate, assim como fizeram relação às questões e temáticas pertinentes as relações sociais, ao processo educativo, ao domínio de si próprio e do outro através da técnica de combate, ao processo produtivo e suas determinações e influências epistemológicas, filosóficas e, em especial a economia política enquanto método de análise da sociedade produtora de mercadorias. Doravante, uma vez esclarecidos que as lutas corporais fazem parte do universo da cultura corporal e, diante disso é um conteúdo clássico que deve compor os conhecimentos que são necessários à humanização de jovens, tal como vimos nas produções dos autores aqui citados. Vemo-nos na tarefa de ilustrar uma possibilidade de trato com o conhecimento das lutas corporais na escola pública, mais precisamente aos adolescentes que figuram no 4º ciclo de aprendizagem que compreende o nível do ensino médio. Faremos isso, mediante as contribuições da THC, da PHC e da ACSEF.

#### 2.4 Fundamentos ao trato do conhecimento das lutas corporais

O presente trabalho no qual elencamos como objeto de estudo o trato com o conhecimento das lutas corporais em tempos e guerra, mediante as contribuições de três teorias críticas a saber: A THC; a PHC; e a ACSEF. É fruto de investigações que

partem de nossas problemáticas pessoais que se expressam e se relacionam à problemática geral da sociedade e, da necessidade do acesso aos conteúdos da cultura corporal a partir das constatações na escassa produção do conhecimento, na relevância social deste conteúdo clássico à humanização de crianças e jovens nos atuais tempos belicosos, e na sua própria ontogênese. Investigação que nos inclinou a perguntar se seria possível, diante de uma sociedade cindida em classes desiguais, na qual se manifesta a histórica luta de classes levadas às últimas consequências pela guerra, ensinar o conteúdo clássico das lutas corporais nas aulas de EF na escola pública? Questão essa que perpassa, antes de tudo, por desvelar quais seriam as contribuições da área progressista da educação, em especial, a Teoria Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física à instrumentalização do conhecimento lutas corporais na escola pública?

Diante da barbárie instaurada na sociedade produtora de mercadorias que hipervaloriza suas criações ao tempo que embrutece, mutila e aliena os trabalhadores pelo fetiche de suas ilusões. Marchamos de par com os professores e professoras de EF que defendem a militância dos conteúdos da Cultura Corporal como um dos elementos indispensáveis a humanização da classe trabalhadora do qual as Lutas Corporais é parte dessa unidade. Assim como incorpora essa possibilidade da adoção de projeto histórico superador das atuais condições objetivas ofertadas pelo capital aos homens e mulheres, reduzidos à peça de linha de montagem neste sistema que se vale do sangue, suor e lágrimas dos trabalhadores.

Isso quer dizer, que precisamos nos valer de teorias efetivamente críticas na área da pedagogia, psicologia e uma dada abordagem da EF que corroborem com a transformação social. Referimo-nos a PHC e a ACSEF, como teorias propositivas da educação e EF. Por conseguinte, corroboramos com os pressupostos psicológicos da Teoria Histórico-Social (THC) que consubstancia as duas teorias citadas. Estas concepções respectivamente, da Educação, EF e Psicologia foram elaboradas a partir das reais necessidades educacionais da classe trabalhadora e compreendem, em sua totalidade, o movimento histórico e suas respectivas contradições que perpassam a instrumentalização dos filhos da classe laboriosa. Ao tempo que fornecem os subsídios necessários, sustentados na pedagogia marxista, que são fundamentos indispensáveis à ilustração de uma proposição ao ensino das lutas



corporais no ensino médio que desvele em essência o fenômeno que encobre-se pelo véu da aparência na relações sociais:

[...] essas correntes teóricas, comungando os mesmos pressupostos do materialismo histórico, entendem o homem como um produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente. Eis a razão pela qual a psicologia histórico-cultural coloca no centro de sua elaboração teórica o conceito de atividade vital humana e, do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica considera a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Ambos esses conceitos, atividade vital e prática social, encontram-se ancorados no conceito de trabalho definido por Marx como um processo em que o homem se confronta com a natureza e, transformando a natureza externa, transforma, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARTINS, 2013, p.XV).

É fundamental ressaltar, com vistas à compreensão e transcurso de nossa pesquisa que se faz presente uma unidade teórico metodológica entre as proposições da PHC, da ACSF e, conseqüentemente, com os postulados da THC. Sobretudo, por figurarem como teorias ancoradas no marxismo que defendem a superação do modo de produção capitalista, a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano reafirmando o papel fundante dos conceitos científicos à elevação da capacidade teórica com vistas ao seu desenvolvimento ulterior e, de forma sistemática, a organização curricular do ensino a partir do critério do mais desenvolvido, sintetizando o que Martins (2016) intitula de educação escolar deveras desenvolvente (MARTINS, 2016; MELO, 2017; TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2020).

A organização curricular a que nos referimos leva em consideração identificar os conteúdos, cujo grau de relevância atente à distinção entre o essencial/acidental, principal/secundário, fundamental/acessório para o devido trato pedagógico que supra as necessidades educativas dos destinatários filhos e filhas da classe laboriosa, nesta elaboração o trato específico das lutas corporais. Por esse motivo, a PHC defende o clássico, que não se confunde com o tradicional, tampouco faz oposição ao moderno e atual (SAVAVIANI, 2008). Assertiva essa que nos leva a pensar dialeticamente o domínio do saber objetivo clássico das lutas corporais pelos estudantes, assim como as relações que a formam, pela mediação da atividade de estudo, que em outras palavras institui ao ser humano o reflexo subjetivo da realidade. Como nos mostra Martins (2013):

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino

sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizados pela pedagogia-histórico-crítica” (MARTINS, 2013, p.269).

Ademais, reforçando a ideia, Martins (2013) nos diz que os conhecimentos clássicos são, pois, os que estão decisivamente em prol desse objetivo educativo, pelo qual se reconhece a possibilidade de constituição do saber objetivo pelo sujeito, o que exige um processo socialmente dependente. O desenvolvimento desses atributos requer que forças objetivas atuem em função dele, como postula a PHC. Esta é uma função inerente à educação escolar, promover a socialização do saber objetivo universal, que representam as máximas conquistas humanas na área da ciência, cuja ausência torna a captação das leis do movimento e desenvolvimento histórico dos fenômenos impossível. O que na concepção da PHC, mediante as contribuições da THC, alinha-se “[...] às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma dos processos funcionais superiores” (idem, p.275).

Em outras palavras, a PHC está encimada em conhecimentos clássicos no que se entende por formação humana, uma vez que o domínio desses conhecimentos se traduz na primeira exigência à compreensão de suas premissas. São os conhecimentos representativos do acúmulo das construções culturais humanas do qual também faz parte à psicologia marxista (idem). A PHC ao se posicionar por uma categoria de conhecimento a ser transmitido, leia-se saberes universais, põem em evidência, ao mesmo tempo, as especificidades da atividade de ensino, ou seja, a relação dialética entre forma e conteúdo (MARTINS, 2013). Aqui posta na relação precípua entre as lutas corporais, o devido trato pedagógico e os indivíduos estudantes nas aulas de EF.

Essa dada relação dialética, entre forma-conteúdo, pressupõe, a dinâmica que se expressa na categoria trabalho pela dialética entre apropriação e objetivação. Mediante as quais, o avanço dos conhecimentos é depende dessas apropriações/objetivações antecessoras que precisam ser conhecidas e, obviamente assimiladas. Em síntese, é por meio dessa relação dialética, mediadora do sujeito e das objetivações humano-genéricas, que se forma a subjetividade humana (LAVOURA; MARSIGLIA; MARTINS, 2019). Dito de outra forma, considerando o papel humanizador da educação enquanto mediação na relação indivíduo e gênero

humano, que se dá no que Martins (2013) chama de tríade conteúdo-forma-destinatário:

“com relação ao processo mais específico de ensino aprendizagem é de se supor que o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico” (LAVOURA; MARSIGLIA; MARTINS; 2019, p.102).

Diante do que se forma a questão pedagógica de que nada se revela como questão das formas e, que é pela prioridade dispendida ao conteúdo que evidenciamos a diferença. Além disso, tal como fora destacado, forma e conteúdo organizam-se ao redor do aluno concreto, aquele que sintetiza relações sociais e carece do domínio dos conhecimentos à compreensão da sociedade no qual se insere, diferentemente do aluno empírico, enquanto indivíduo aparente, imediato, que detém certas curiosidades. Trata-se do caráter formativo dos indivíduos mediante a prática pedagógica sem desconsiderar cada dada fase de desenvolvimento dos alunos:

“[...] consideramos a compreensão da tríade conteúdo - forma – destinatário como determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, com implicações para a didática histórico-crítica enquanto ato de ensinar que visa socializar a riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando a natureza, especificidade e objeto da educação escolar” (idem, p.111).

È na unidade entre conteúdo a ser lecionado, as formas mais eficazes de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo, que a prática pedagógica se guia. Corolário desse processo, as objetivações humanas condensadas no conteúdo lutas corporais exigem métodos mais eficientes a sua incorporação como condição *sine quo non* à humanização dos alunos. Sobretudo, aos adolescentes que se submeterem a apreender em essência a arte de combate milenar, pressupõe entender seus elementos filosóficos, ontogenéticos, técnicos e artísticos. Nessa dada fase da vida, a adolescência, que na concepção da PHC sua atividade guia ou principal se confirma pela comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo (MARTINS, 2019). A internalização das objetivações humanas através da educação escolar não se dá de modo instantâneo ou natural, mas por processos

complexos, culturalmente formados, por dentro das relações humanas entre os indivíduos, como define Martins (2019):

“Os processos de internalização por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (Inter psíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas) o que significa dizer: instituem-se baseado no universo das objetivações humanas disponibilizadas, pois cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos” (idem, p.14).

Processos estes, a partir dos quais se potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas humanas que só se dão no e pelo exercício do seu próprio funcionamento, por meio de atividades mais gerais, ou particulares como o trato pedagógico com o conteúdo luta corporal. Portanto, [...] a transmissão dos referidos conhecimentos vincula-se a determinadas formas de ação constitutivas da atividade de estudo (MARTINS, 2013, p.275).

Assim como discutimos anteriormente, abordando a categoria atividade humana e, por conseguinte, atividade de estudo em idade escolar. Retomemos, pois, o papel social da escola na transmissão-assimilação do conhecimento objetivo sistêmico o que precede a adoção de uma concepção de currículo que supere por incorporação a simples visão de currículo como rol de disciplinas.

Em termos histórico-críticos, trata-se da “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2008 p.18). Nesse sentido, o currículo seria então “uma escola funcionando, que dizer uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (idem). O que nos leva a concluir que a simples existência do conhecimento objetivo e sistematizado por si não se basta à educação. Igualmente, é mister viabilizar as condições de sua apropriação, de modo que o estudante tenha a possibilidade de incorporar esses saberes de modo dosado e sequenciado. Logo, levando-o do não domínio ao domínio em espaço escolar do que é pertinente ao saber escolar (SAVIANI, 2008) (MALACHEN, 2016). Para Malachen (2016), corroborando com as premissas em Saviani (2008), a partir da ideia de currículo à PHC, pode-se inferir que o currículo é compreendido enquanto expressão das concepções de mundo natural e social, e que o conhecimento objetivo da realidade, é de fato, ensinar e apreender tais saberes, assim como o que vem a ser as relações entre escola e sociedade.

A partir das aproximações no sentido que é dado ao currículo na PHC, como conjunto das atividades e relações nucleares na e da escola no tempo e espaço tipicamente escolares, notamos que se imbrica à noção de currículo defendida na ACSEF. Definido dessa maneira como função social em ordenar a reflexão pedagógica do estudante de modo que ele comece a pensar o real concreto estabelecendo uma dada lógica. Na ACSEF essa dada reflexão pedagógica possui características que cumpre destacar:

Diagnóstica, porque remete a constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem, julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista são de classe. [...] Dessas considerações resulta a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que represente interesses de determinada classe social. [...] É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

Destarte, para que transcorra essa dada reflexão crítico-superadora e com esta, a possibilidade dos estudantes realizarem uma análise a partir da realidade. Em outras palavras, para atingir objetivos educacionais críticos, é mister ao estudante apreender o saber objetivo e científico, fazendo o confronto com o conhecimento do seu cotidiano, assim como de outras referências da cultura humana a saber: a ideologia; as próprias atividades dos estudantes; as devidas relações sociais; etc., (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Necessariamente, o confronto entre saberes cotidianos e científicos é essencial a uma reflexão ampliada sobre as lutas corporais na medida em que às influências que permeiam o pensamento cotidiano das crianças e jovens advém quase que exclusivamente do que é veiculado pela visão midiática, esportiva, espetacularizada ou ainda, da reprodução gestual desprovida do seu teor essencial histórico, político e filosófico. Na via contrária às aproximações do senso comum, reside à oportunidade de um ensino deveras desenvolvente no trato com a arte de combate em espaços escolares. Portanto, esse ensino deve propiciar conteúdos e formas mais desenvolvidas que permitam a ascensão ao pensar filosoficamente o clássico das lutas, sobretudo de sua totalidade histórica, processo de

desenvolvimento, técnica de combate e reflexão deste saber objetivo às relações sociais e de produção que lhes são inerentes.

Através da lógica que se institui na ACSEF também identificamos a disciplina necessária, as possibilidades concretas para a efetivação da função primeira da escola e do currículo, e no aspecto que concerne ao nosso objeto, o ensino com as técnicas e sentido filosófico/político da arte de enfrentar. A dinâmica curricular que permeia a ACSEF ao trato com o conhecimento coincide, portanto, ao caráter necessário para criação das condições a efetivação da assimilação/transmissão do saber objetivo. “Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).

Estamos cientes que estas são premissas que consubstanciam a ACSEF, como defendem Taffarel & Escobar (2009) situando-se enquanto intelectuais orgânicos, no centro da luta de classe, tendo como compromisso desenvolver uma dada teoria pedagógica revolucionária que se inscreve na ontologia das classes sociais reconhecendo o proletariado, os operários e demais assalariados como classe revolucionária e, que não há horizonte possível à emancipação humana sem considerar o processo revolucionário que supere, por contradição o modo de produção capitalista, a propriedade privada dos meios produtivos, enfim, a derrocada do estado burguês, e com ele o fim da subsunção do trabalho ao capital. Visto que, aquilo que se expressa no mais geral e se define pelo modo do capital organizar a vida, em síntese, está no singular da ciência e no particular das explicações sobre “mas afinal o que é a Educação Física? (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

Notemos, pois, que esta elaboração pedagógica da EF se distancia de explicações idealistas da EF que não procuram situar nexos e relações com o singular, particular e geral, da mesma forma entre o lógico e o histórico, e, portanto, entre as premissas teóricas e programáticas (*Idem*). E, conseqüentemente, negam a luta de classes e as relações de produção que perpassam a construção histórica culturalmente determinada da luta corporal como objetivação humano-genérica.

Em nossa avaliação, corroborando com Taffarel & Escobar (2009), Taffarel e Albuquerque (2020) e Melo (2017), não há possibilidade, considerando o marco do capital, de haver acordos e pactos entre desiguais, tal como vislumbram os apologistas do processo de mundialização da educação. Da mesma forma que não

podemos pensar na possibilidade de ensino da luta corporal enquanto atividade humana desvinculada da luta de classes que se desvela por dentro das relações sociais pertinentes a sua gênese, desenvolvimento e forma contemporânea, sobretudo da arte da guerra<sup>51</sup> enquanto substrato fundamental a este conteúdo escolar. Nesse interim, idealistas se prendem a uma concepção de comunidade pacífica, tolerante onde cada indivíduo, pela ótica individual de sua visão de mundo julgaria o certo e o errado e, no meio da comunidade científica, tal possibilidade seria compactuada. A EF figuraria, portanto, a depender do que a comunidade científica definisse nos seus variados territórios.

“A evolução vertiginosa do capitalismo rumo à barbárie só faz acentuar nossa determinação de rejeitar o simplismo e a incerteza e trazer o rigor da história para o centro das explicações mantendo a unidade entre o princípio do lógico e do histórico nas suas funções de esclarecimento, valorização e prognóstico do real para que a ação subsequente seja no marco da revolução” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s/d).

As concepções idealistas fragmentam a filosofia, a lógica, a ciência e a teoria do conhecimento pensando na formulação de explicações negam os fundamentos lógicos – gnosiológicos da realização prática do conhecimento. Dessa forma, Apartam as premissas teóricas das programáticas o que se torna um entrave à revolução das pertinentes relações trabalho-capital. Esta subsunção e sua respectiva manutenção, pela alienação, é ensinada na escola, inclusive através das aulas de EF (*Idem*). Por essa razão, Taffarel & Escobar (2009) definem essa área do conhecimento a partir de suas relações didático-pedagógicas na escola:

“Reafirmamos a EF como uma disciplina escolar destinada ao ensino de conteúdos selecionados do universo da cultura corporal e ou esportiva da humanidade, orientada pela teoria pedagógica que procura as regularidades ou o que há de comum no ensino das diversas disciplinas escolares (s/d)”.

A ACSEF se coloca no quadro das abordagens propositivas e sistematizadas, portanto, se distinguindo, assim das demais elaborações no campo da EF que

---

<sup>51</sup> Aqui não estamos nos referindo a categoria guerra puramente no seu sentido imperialista, pelo uso da violência para acumulação de riquezas que fora apropriado pela burguesa na sua legitimação enquanto classe dominante. Referimo-nos ao sentido clássico que é dado por Sun Tzu, Von Clausewitz, no sentido de desvelar essa arte em essência, sobretudo a arte da estratégia, a arte da dissimulação, ao conhecimento do homem, tempo e espaço onde se desenham batalhas, ao sentido político que a reveste e da possibilidade de se valer desses conhecimentos para derrocada do atual sistema e da classe que o controla.

desenvolvem, por assim dizer, um estatuto científico sem correspondência numa proposta didática (ALBUQUERQUE; TAFFAREL, 2020).

A proposta pedagógica da ACSEF situa-se nas categorias do marxismo, partindo do pressuposto do trabalho como categoria fundante do ser humano pelo sociometabolismo homem-natureza e, principalmente considerado a categoria atividade humana no cerne desse desenvolvimento. Esse entendimento a partir da lógica dialética se expressa na definição do seu objeto de estudo e, respectivamente, no processo de seleção dos conteúdos da cultura corporal, atribuindo-lhe um sentido e significado social que advém de suas intrínsecas relações na atividade material de produzir a vida.

O objeto de estudo da educação física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura da totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não-material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetivo, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 02).

A cultura corporal, figurando como o objeto de estudo e ensino da EF, é a elaboração, no campo das ideias humanas, que possibilita captar o fenômeno no seu grau mais desenvolvido, que supera por incorporação a fragilidade unilateral, os dualismos e fragmentações pertinentes a outras concepções (MELO; OLIVEIRA, 2022). Para Escobar (2009) a cultura corporal é, pois, parte inerente à cultura do homem enquanto ser genérico. De modo que está configurada como um acervo de saberes, edificados sob o crivo das relações sociais e do movimento da história, tendo como ponto de partida as atividades que plasmam a multiplicidade de relações que produzem vivências de cunho ideológico, político, filosófico e, sobretudo, social, além dos sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos que advém do real concreto, das necessidades e motivações humanas. “O singular dessas atividades – que sejam criativas ou imitativas – é que seu produto não material nem



é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular” (ESCOBAR, 2009, p.127).

Como podemos inferir a partir das reflexões sobre o objeto de ensino da ACSEF, mediante as contribuições do pensamento dos(as) intelectuais que a elaboraram e de colaboradores que desenvolvem pesquisas<sup>52</sup> a nível de doutoramento, mestrado e periódicos da área da Educação e EF, a atividade humana está situada no cerne da compreensão e discussão desta abordagem da EF e do próprio objeto em questão. A efetivação dessas ideias foi concretizada através da atividade humana que difere da atividade natural do animal no percurso histórico, por ser criativa e transformadora. Escobar (2009) discorre sobre essa categoria na visão da ACSEF, explicitando o porquê podemos e devemos nomear de atividade a ação intencional humana:

A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isso é um equívoco porque o homem não se mexe, ele age. É diferente o agir do mexer. “Atividade” e “ movimento” são conceitos diferentes (ESCOBAR, 2009, p.128).

Corroborando ao pensamento da ACSEF, Melo (2017) sintetiza esse entendimento, bem como demonstra como se dá o processo de desenvolvimento humano a partir da profícua relação do homem com a atividade:

“Com o nascimento da historia humana, o conteúdo do desenvolvimento é o conjunto das relações sociais e as forças que nele atuam. [...] o que vai gerar desenvolvimento humano é a apropriação e a objetivação das formas sociais de atividades humanas e suas respectivas relações objetivas condensadas na forma de cultura” (MELO, 2017, p.55).

No âmbito da cultura corporal e de seus conteúdos próprios, mais precisamente na concepção da ACSEF, reside a compreensão de que o homem valorizo-os como atividades, em si mesmas, que são realizadas a partir de modelos gestados no meio social, e que carregam significados, ideais conquistados socialmente. A área da educação Física enquanto componente curricular se ocupa

---

<sup>52</sup> Destaca-se, portanto, as contribuições ao desenvolvimento da abordagem crítico superadora do ensino da educação física espalhados pelo Brasil, em especial, no Nordeste pelas contribuições do Grupo de Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer – LEPEL/UFBA/UFAL que vem elaborando inúmeros trabalhos relevantes a essa concepção em nível de doutorado, mestrado, artigos acadêmicos e projetos de extensão sob a coordenação geral da Profa. Celi Neuza Zulke Taffarel.

em estudar os conhecimentos da cultura corporal objetivando fundamentalmente, explicar de forma crítica suas especificidades históricas e culturais, ao mesmo tempo em que atua de forma crítica, individual e coletiva, na edificação de uma cultura popular progressista, para além da cultura de classes dominante (ESCOBAR, 2009).

È, portanto, por dentro da atividade do ser humano genérico, na qual se demonstra que os objetivos não podem ser deixados fora da atividade fim, como a EF o faz. Vejamos a guisa de exemplo, o professor propondo um jogo e subtraindo dele o que lhe é específico, a ludicidade, para promover o desenvolvimento de valências físicas como resistência, coordenação, velocidade, equilíbrio, ao invés de oportunizar o estudante a jogar amarelinha e sentir o prazer de jogar (ESCOBAR, 2009). Lembremos as lições de Saviani acerca do conceito de trabalho não material, a EF faz parte dessa categoria de bens espirituais, cujos produtos não se separam do ato da produção (idem).

A apreensão da realidade pela atividade de estudo, não se dá mediante um processo maturacional biologicista ou por sopro divino, mas por sucessivas aproximações com os conteúdos clássicos da cultura humana de modo gradativo, sistematizado e organizado, considerando as fases de desenvolvimento humano e as atividades principais desempenhadas. Na escola, em especial nas aulas de EF, se faz necessário ter uma referência ao tempo necessário a aprender os conteúdos que são selecionados e que compõem o currículo. Na ACSEF este processo ocorre por meio dos ciclos de aprendizagem que são uma referência ao tempo pedagógico necessário ao aprendizado.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36).

Os ciclos se mostraram uma referência possível ao tempo necessário a aprendizagem, principalmente por demonstrar como a possibilidade de tomada de posição contra o modelo das séries cronológicas ou dos ciclos cronológicos, para enveredar na organização dos ciclos pela divisão espaço/temporal relativa às possibilidades de aprender dos estudantes. Essa divisão tem por base psicológica a organização dos ciclos assentada nas teorias da aprendizagem, as quais se constituem como explicativas da aprendizagem humana que não se dá

naturalmente, mas por sucessivas aproximações e reaproximações com a realidade contraditória (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

A lógica que opera os ciclos é a da apreensão da realidade por sucessivas aproximações aos conteúdos escolares. Desse modo, os estudantes podem estar envoltos em diferentes ciclos, simultaneamente, isso vai depender de quais objetivações estão postas a serem abordadas naquele momento específico. A ACSEF sugerindo a adoção dos ciclos de aprendizagem, não defende o abandono ou substituição do modelo em série/anos que vigora no sistema escolar. A ACSEF intenta solidificar as condições objetivas para que o sistema de séries<sup>53</sup> seja superado por incorporação. Na lógica crítico-superadora da EF, existem quatro ciclos de escolarização:

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o *ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças. Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da “experiência sensível” (grifos do autor), onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classifica-los e associá-los. [...] O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o *ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento*. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações. [...] O terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª séries. É o *ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento*. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento: ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria. [...] O quarto ciclo se dá na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o *ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento*. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições para ser produtor de

---

<sup>53</sup> O sistema de seriação na época que o coletivo foi lançado em 1992, era organizado em oito anos, mais a pré-escola, o MEC adotou na organização escolar o sistema com 09 anos no ano de 2005. Desse modo o que seria a pré-escola passou a compor o 1º ano e assim com as demais series até o 9º ano.

conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp.36-37).

No que se refere a nossa pesquisa, em tratar pedagogicamente um conteúdo da cultura corporal para estudantes na escola pública, laica e gratuita. Como anunciamos, partimos da ACSEF que se referencia nos ciclos de aprendizagem, a guisa de exemplo o ciclo do ensino médio, no qual os indivíduos estão na fase da adolescência, cuja atividade profissional/estudo é a atividade guia, a ACSEF postulou que nesse período os jovens se situam no 4º ciclo de escolarização. Segundo Taffarel (2010) o estudante desenvolve uma relação de caráter especial com os fenômenos ou objetos da realidade, permitindo-lhes refletir acerca deles:

“O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água (cultura corporal), ele, além de constatar e de conceituar a água (a cultura corporal), precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com água (a cultura corporal). Dessa relação resultam os conhecimentos náuticos (o esporte), da pesca (a ginástica), dos nados (o jogo), do mergulho (a natação), dos animais marinhos (a luta), da geografia marinha (a dança), da física ( a ginástica) e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa” (TAFFAREL et al, 2010, p.205).

Mediante essa perspectiva de teoria curricular, o ensino regular, sobretudo com os conteúdos da EF, se distancia do etapismo, estanque e se aproxima do trato com o conhecimento a partir dos ciclos mediante determinados princípios. Aqui versada na concepção de currículo ampliado para organização do conhecimento no processo de ensino/aprendizagem (TAFFAREL, 2009).

Se para o modelo de seriação a ACSEF propõe os ciclos de aprendizagem, no que diz respeito ao critério para selecionar e organizar o que ensinar nas aulas de EF esta abordagem defende a adoção de critérios rigorosos, sobretudo, no que se estabeleceu como fundamental ao aprendizado no campo da cultura corporal para escolarização dos indivíduos singulares. Por essa razão, os critérios utilizados para a adoção dos conteúdos de ensino desta dada formulação pedagógica da EF se traduzem nos princípios curriculares à seleção do conteúdo que remete à

necessidade de organização e sistematização embasada em dados princípios metodológicos. Estes princípios se interconectam a forma como vão ser tratados no currículo escolar, bem como a lógica pela qual apresentamos os conteúdos aos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

[...] a *relevância social do conteúdo* que implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. [...] esse princípio vincula-se a outro: o da *contemporaneidade do conteúdo*. Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. [...] Um outro princípio curricular para seleção dos conteúdos de ensino é o de *adequação às possibilidades sociocognoscitivas* do aluno. Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico. [...] outro princípio curricular é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. A partir deste princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. [...] Este princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos “pré-requisitos” (grifos do autor) do conhecimento. [...] Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam de ser apresentados aos alunos a partir do princípio de simultaneidade, explicando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. [...] Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Essa ruptura informa um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*. Significa compreender as diferenças as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las. [...] Estas considerações remetem a um outro princípio curricular, o da *provisoriedade do conhecimento*. A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental par o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazando-o desde sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp. 32-34).

O Coletivo de Autores (1992) se vale da proposta dos princípios curriculares para tratar dos conteúdos da EF, alinhada aos objetivos educativos e as reais necessidades dos estudantes da escola pública, que não partem de meras escolhas individuais, mas do que se estabelece na sociedade como essencial, como fundamental à sua humanização enquanto individuo situado no marco da sociedade de mercado, a sociedade burguesa. Na ACSEF reside nos seus princípios curriculares o que se tem de mais avançado na área da EF.

Se faz mister, enfatizar que a partir dos estudos de Gama (2015), que buscou investigar a unidade teórico-metodológica entre a PHC e a ACSF, principalmente pensando em evitar imprecisões sobre a compreensão do método dialético no que se refere a formação do pensamento teórico ampliou e atualizou os princípios curriculares acrescentando o *princípio da objetividade e enfoque científico do conhecimento*. Assim como surgiu a necessidade em renomear o *princípio do confronto e contraposição dos saberes para da síncrese a síntese ou da aparência a essência*. O que também ocorreu com o antes *princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento que fora renomeado para ampliação da complexidade do conhecimento* (MELO; OLIVEIRA, 2022).

Dito isto, pensamos que ao trato com o conteúdo das lutas corporais a ACSEF lega ao ensino das lutas corporais o entendimento que é próprio do objeto de ensino que passa pela efetivação da relevância social do conteúdo ou o sentido do clássico na PHC, a referência aos ciclos de aprendizagem em oposição a seriação etapista, os princípios curriculares a seleção do conteúdo e, sobretudo a concepção de currículo ampliado precede a ideia da reflexão pedagógica ampliada.

Carvalho (2007) ao dialogar sobre possibilidades do ensino da luta corporal – judô, articulado à filosofia dialética nos demonstra que o fim primeiro ao trato com o conteúdo das lutas corporais se trata de elevar a capacidade teórica dos alunos a partir da construção da reflexão crítica. Em suas palavras, isso quer dizer que existe uma nova significação das ideias pedagógicas em andamento na prática judoística. Significação essa na qual identificar as contradições entre o pensar e o agir, além da relevância social, é de fulcral importância e imprescindível ao desvelamento do véu fetichioso das jogatas sociais, políticas e pedagógicas que perpassa o judô, assim como o ensino das lutas no geral.

Já Araújo (2015) nos leva a constatação da necessidade de se elevar o grau de desenvolvimento da cultura esportiva no que se trata da Luta Corporal mediante as deficiências no tocante à produção do conhecimento com fortes aproximações ao pensamento pragmatista e que, nesse sentido influencia o desenvolvimento do psiquismo humano.

Enquanto Dias Junior (2021) explana aos que objetivam enveredar no ensino ou na pesquisa com este conhecimento nos vários âmbitos e espaços educacionais, precisam estar cientes da multiplicidade de determinações no que concerne a forma

social da luta corporal, sobretudo, na sua forma mais espetacularizada mais desenvolvida, o MMA, especialmente, inserida a discussão do que vem a ser o UFC.

A partir dessas reflexões percebemos que no pensamento clássico do ensino das lutas reside a preocupação com o papel educativo pelas artes de combate nas suas dimensões, políticas, sociais, filosóficas e artísticas, a nosso ver, a THC, a PHC e a ACSEF são teorias coerentes com o que é reconhecidamente considerado clássico nas lutas corporais, com uma concepção de currículo ampliado, com uma referencia marxista ao desenvolvimento do psiquismo dos estudantes, com princípios para seleção do conteúdo dos mais avançados, com um dado método didático para além da aparência fenomênica, incluso nessas ideias gerais, o alinhamento a um projeto histórico emancipador das atuais bases sociais.

Mormente ao processo educativo a ACSEF, diante do seu desenvolvimento enquanto teoria da área da educação física sempre marchou de par com o processo de desenvolvimento de uma teoria que a consubstancia nos seus preceitos pedagógicos e didáticos. Referimo-nos aos estudos de Demerval Saviani e outros intelectuais alinhados ao projeto histórico socialista que vêm contribuindo com a educação desde os anos de 1970, desenvolvendo, articulando e efetivando uma teoria verdadeiramente crítica na área da pedagogia e que tem a educação no cerne da produção social global. Nossas intenções pedagógicas afastam-nos de abordagens que tratam pedagogicamente das lutas coadjuvando ao projeto ultra neoliberal de sociedade, como as pedagogias do aprender a aprender, as elaborações pós-modernas e construtivistas (DUARTE, 2021; SAVIANI, 2019). Professores intencionados ou não em abordar as lutas através desse arcabouço teórico ficam no campo da impossibilidade de realizar uma reflexão pedagógica ampliada sobre a arte da guerra pelo conteúdo lutas que os auxiliaria a analisar e compreender criticamente a concepção de mundo dominante ou mesmo os extratos sociais consolidados por dentro dos movimentos sociais e que também encontram reflexo nas diversas práticas da cultura corporal, sobretudo nas atividades esportivas.

A PHC é uma proposta cujas bases residem na teoria do conhecimento marxista que define a “[...] educação como uma mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2008, p.263). A ACSEF é uma abordagem da EF que corrobora com o critério de verdade alicerçado no materialismo histórico dialético, a prática social concreta. Essa teorias figuram como pedagogias e abordagens críticas visto

que, concomitantemente, dialogam sobre a educação se posicionando coerentemente, por sua orientação epistemológica, a qual almeja a superação do atual modo de organizar a existência no planeta, por uma sociedade de orientação socialista que promova aos seres humanos dispor das conquistas culturais, materiais e espirituais acumuladas ao longo da história.

A PHC “[...] é uma construção da teoria educacional e pedagógica das mais avançadas no Brasil” (TAFFAREL, 2011, p.266). Como dito, figura entre as teorias críticas da educação, segundo Saviani (2003, p.34), “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. Esta teoria da educação é considerada uma das proposições mais avançadas da pedagogia brasileira, se funda no método da economia política de Marx, o MHD, e vem se efetivando como teoria pedagógica há mais de quatro décadas.

‘Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2008, p.263).

Pela ótica da PHC, a educação é a mediadora, no sentido dialético, por dentro da prática social global, e nesse sentido o trabalho educativo é entendido como “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2008, p.13). Essa é uma teoria e abordagem da pedagogia, uma vez que não fica no campo da crítica de poder ilusório, tal como o próprio Saviani (2008) define as teorias crítico-reprodutivistas, mas de fato, propõe uma didática.

O método da práxis social se configura como o método didático da PHC, este que se dá mediante a interiorização das referências culturais no pensamento que vão da síntese à síntese pela mediação da análise. Para Saviani (2003) os momentos do método didático da PHC, ou método da práxis social<sup>54</sup> sintetizam este

---

54 No intento de se afastar de compreensões aligeiradas, simplistas, reducionistas balizadas na lógica formal, alertamos que o método pedagógico aqui presente tem suas bases na lógica dialética,



processo, que tem como ponto de partida a prática social inicial, a qual se retorna, o percurso é mediado pela problematização, instrumentalização e a catarse num movimento que operam contradições dialéticas ao nível do pensamento dos estudantes. Com efeito, no sentido didático, a estrutura se transforma em superestrutura. O próprio Saviani, enquanto idealizador do que ele chama de primeiras aproximações da abordagem pedagógica em questão, numa elaboração recente sintetiza o método da práxis social:

[...] A prática social se põe, portanto, como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Dai decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários ao método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos para a sua compreensão e solução (instrumentalização), e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)” (SAVIANI, 2019, p.29).

O método em si, sintetiza as relações mais gerais ou universais, particulares e singulares dos indivíduos mediante seu processo de humanização que no século XXI, cuja expressão dominante e mais desenvolvida é a educação escolar. Parte-se da prática dos indivíduos e retorna-se a ela, mais elaborada, ampliada, potencializada pelas inúmeras aproximações entre sujeito e objetivações culturalmente instituídas. Por esse motivo, consideramos a PHC como fiel tributária da teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético, possui imensa afinidade, quando se refere as suas influências psicológicas, identificando-se com os estudos da teoria da atividade ou psicologia histórico-cultural edificada a partir dos conhecimentos da “escola de Vigotski” (idem).

No que se refere a sua fundamentação teórico/filosófica em especial aos aspectos históricos, econômicos e políticos sociais segue explicitamente as investigações elaborada por Marx acerca das condições objetivas e históricas de produção social humana que se traduzem no modelo de sociedade contemporâneo, cujas rédeas estão nas mãos do capital (SAVIANI, 2019). Reforçando o entendimento sobre seu método pedagógico, sobretudo sobre seus passos e como

---

no qual a unidade contraditória entre os seus momentos permite que seus passos sejam distintos, porém, com imbricadas relações que se interpenetram (MARTINS & LAVOURA, 2019).

estes se articulam uns com os outros em prol da humanização dos indivíduos. Temos os momentos do método pedagógico:

articulando-se dialeticamente ao trabalho educativo, portanto, tendo, como apontado anteriormente: o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Considera-se, portanto, a relação dialética entre indivíduo e gênero humano explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a universalidade do sujeito) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais particulares que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (LAVOURA; GALVAO; MARTINS, 2018, p.113).

A guisa de conclusão deste capítulo, percebemos que o alinhamento e aproximações entre PHC e ACSEF se dão em diversos campos do pensamento teórico, sobretudo ao pensamento marxista. Arcabouço este que oferece as duas abordagens teóricas propositivas subsídios à constituição de sua própria forma, dos conteúdos que lhe dão sentido e significado e, ainda, quais são os indivíduos que estas teorias se direcionam. É de importância fundamental não esquecermos que essas determinações incidem diretamente sobre o trato com o conteúdo no currículo na aula EF e que estas ideias pedagógicas necessitam se materializar através da atividade de estudo, em nosso caso, as atividades guerreiras que devem ser resgatadas.

Portanto, aqui estamos encimados no trato com o conteúdo Lutas Corporais a partir de uma consistente base teórica que assume uma posição de classe e visa, em última instância, agudizar as contradições da sociedade capitalista pela via de um dos seus pilares a educação, materializada nas aulas de EF tematizadas com a arte de combate.

### 3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE O ENSINO DO CONTEÚDO CLÁSSICO – LUTAS CORPORAIS

Do que fora pontuado por nós até agora, seguiremos impulsionados nos objetivos a que nos propomos para essa produção não material, fazendo menção aos aspectos constituintes da pesquisa científica e sua respectiva técnica e ferramentas de análise.

Buscaremos através de técnicas e ferramentas de pesquisa avançada contemplar os objetivos desta pesquisa. Quanto à metodologia de pesquisa que será aqui empregada valer-nos-emos dos procedimentos para uma análise de conteúdo como proposto por Triviños (2012). Entretanto, também estamos considerando o conceito de categoria. Para Cheptulin (1982) “as *categorias filosóficas* são graus do desenvolvimento do conhecimento e que sua relação, refletindo leis universais determinadas do ser, exprime a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento” (CHEPTULIN, 1982, p.156). Também nos apoiamos em Minayo (2004) para explicar as categorias como os conceitos mais importantes de uma teoria, esta autora as distingue em categorias analíticas e empíricas:

[...] As *categorias analíticas* são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As *categorias empíricas* são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 2004, p. 93 - 94).

Estivemos intencionados sobre discorrer no referencial teórico sobre as principais categorias empíricas do estudo em questão: *o modo de produção; a luta de classes; a guerra; e as lutas corporais*. Assim como explicações acerca dos nexos e relações necessários para apreender em essência *a sociedade de classes, a educação e educação física* como um fenômeno decorrente dos acontecimentos por ela engendrados.

Na pesquisa em questão nos propomos realizar uma revisão bibliográfica com análise de conteúdo<sup>55</sup> nas principais formulações no campo do ensino aprendizagem do conteúdo clássico das lutas corporais.

Acerca do banco de dados levantados de teses e dissertações, da produção do conhecimento pertinente às lutas corporais e seu respectivo trato com o conteúdo no seio da educação escolar, tratamos de formar um estudo descritivo no seu quantitativo, na maior predominância por região, na modalidade mais frequente nas investigações e nos principais temas abordados.

Diante disso, elencamos como categorias analíticas as concepções de: *projeto histórico; formação humana; e prática pedagógica*. Também estivemos intencionados em ilustrar uma proposição com o conteúdo lutas corporais pelas contribuições da PHC e da ACSEF na escola pública para estudantes do ensino médio. A partir disso, foi preciso, a princípio, responder a questão: Mas do que se trata uma análise de conteúdo?

Severino (2007, p.121) vai nos dizer que se trata de uma “[...] metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritas, orais, imagens, gestos”. Seguindo o mesmo raciocínio, também se pode afirmar que a análise de conteúdo é, “um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. Essa técnica se caracteriza por “[...] compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (Idem). Aqui a pesquisa se relaciona a análise de conteúdo das mensagens, a expressão verbal, os enunciados, vistos como indicadores importantes, imprescindíveis ao entendimento das problemáticas das práticas humanas e de seus elementos psicossociais (SEVERINO, 2007). A análise de conteúdo é largamente utilizada “no estudo das motivações, atitudes valores, crenças, tendências e, acrescentamo-nos para o desvendar de ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, a simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 2012, p.159). No tocante as pesquisas referendadas no método da economia política, a análise de conteúdo pode servir como auxílio ao instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade.

---

<sup>55</sup> A análise de conteúdo aqui descrita se refere à realizada no capítulo anterior com as elaborações dos formuladores do pensamento clássico das lutas corporais.

Assim, este método de pesquisa qualitativa compreende três etapas, a saber:

- A pré-análise: etapa que compreende a organização do material e as técnicas que serão utilizadas para reunir as informações;
- A descrição analítica: os documentos se configuram no corpus que será submetido a um estudo aprofundado e, que fora designado em primeira instância pela hipótese e referencial teórico.
- A fase da interpretação referencial: etapa na qual os materiais de informação, que foram selecionados na pré-análise, terão maior intensidade de análise: a reflexão, a intuição, a partir das categorias empíricas, para que se estabeleçam conexões.

Definidas as fases e a fundamentação metodológica da análise, seguiremos apresentando o banco de dados que organizamos, em nível de teses e dissertações que versam sobre o trato com o conhecimento das lutas corporais.

### 3.1 Os dados das dissertações e teses

Desse modo, usando por base os princípios metodológicos descritos até agora, o estudo em questão versa sobre as possibilidades de se abordar pedagogicamente o conteúdo lutas corporais pelas contribuições e avanços dos fundamentos teórico-metodológicos da THC, da PHC e da ACSEF e da elaboração dos principais formuladores do trato com o conteúdo das lutas corporais pensando em contribuir, inclusive no campo teórico/prático da atuação docente dos professores de Educação Física e Esporte das escolas públicas no que diz respeito ao trato com o conhecimento das lutas corporais.

Impulsionados em investigar as lutas corporais enquanto conteúdo da cultura corporal eivado de múltiplas determinações e, portanto, imprescindível às gerações de vanguarda no sentido da formação humana baseada em conhecimentos clássicos da arte, filosofia e ciência. Direcionamo-nos às produções elaboradas no universo das lutas corporais e sua possibilidade de ensino no interior da escola. Diante disso valemo-nos das pesquisas realizadas anteriormente, a saber: Araújo (2015) ao analisar a produção *stricto sensu* brasileira sobre o trato com o conhecimento *Luta/Luta Corporal*; O Estado da Arte realizado por Raiol e Brandão (2019); e um balanço geral da produção do conhecimento do MMA/UFC a partir dos estudos de Dias Junior (2021). Com isso, objetivamos constatar o que já fora

produzido cientificamente sobre as lutas corporais, principalmente assinalando lacunas e avanços alcançados até agora nos estudos sobre o trato com este conteúdo.

### 3.2 Os principais interlocutores

Araújo (2015) tomou como objeto de investigação os resumos e dissertações disponíveis na base de Dados da Biblioteca de Teses e Dissertações, BDTD no recorte de 1996 a 2013, se valendo da análise de conteúdo proposta por Triviños (2012) buscando resposta a questões elaboradas em sua pesquisa sobre pressupostos teóricos, concepções de homem, mundo, educação, escola e luta e, em especial, o trato com o conhecimento lutas nos currículos de formação. Seus resultados apontaram a uma predominância da região sul e sudeste na produção do conhecimento das lutas pelos programas de pós graduação, totalizando 20 trabalhos selecionados por rigorosos critérios científicos. No que concerne aos pressupostos teóricos constatou quatro abordagens teórico-metodológicas com hegemonia do pós-modernismo (seis produções); seguida pela tendência fenomênico-hermenêutica (seis produções); sob enfoque positivista da abordagem empírico-analítica (cinco produções), e a pelo prisma marxista com a abordagem crítico-dialética (três produções). De modo, que o autor apresenta/justifica quão relevante é a pesquisa sobre a produção do conhecimento nas lutas corporais:

“consideramos para o perfil dessa pesquisa, enfatizar as análises feitas a partir da produção do conhecimento, tendo em vista que a análise da produção desta importante base de dados pode contribuir decisivamente para a reflexão sobre relevantes problemas na formação de professores e na educação básica” (ARAÚJO, 2015, p.76).

<b>Produção do Conhecimento – Lutas Corporais – Teses e Dissertações -1996/2013</b>	
<b>BDTD - Abordagens Teórico-Metodológicas</b>	
<b>Pós-Modernismo</b>	6
<b>Fenomênico-Hermenêutica</b>	6
<b>Abordagem Empírico-Analítica – Positivismo</b>	5
<b>Abordagem Crítico-Dialética</b>	3
<b>Total</b>	20

Tabela 4- Produção do Conhecimento – Abordagens Teórico-Metodológicas – baseada nos estudos de Araujo (2015).

Raiol e Brandão (2019) elaboraram uma pesquisa ao estado da arte das lutas corporais, na ocasião os autores optaram por investigar teses e dissertações no Banco de Teses da Capes, e, respectivamente, artigos em periódicos produzidos na área da Educação Física num recorte temporal a partir do ano de 2002 até ano vigente do artigo (2019). Em termos quantitativos foram encontrados 18 (dezoito) artigos científicos, 2 (duas) teses e 6 (seis) dissertações, tal como ilustrado na tabela abaixo:

Documentos/ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Artigos de periódicos	1	1	0	1	2	1	4	1	6	0	1
Dissertações	0	1	0	0	0	2	1	1	0	1	0
Teses	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Total	1	2	0	1	2	3	5	3	7	1	1

Tabela 5 – Levantamento da produção sobre lutas na Educação Física Escolar – (RAIOL; BRANDÃO, 2019).

A pesquisa revelou que a produção sobre Lutas Corporais no ensino da EF encontra-se em estágio embrionário, isso foi constatado pelo interesse dos pesquisadores na temática que ainda é recente, visto que o quantitativo ainda é escasso no universo de teses e dissertações. Referindo-se aos artigos, o número de publicações também não é expressivo, colocando as Lutas como uma área de pesquisa emergente. Do que expôs os autores até agora, inferimos que esta pesquisa:

“possibilitam caracterizar as Lutas como prática específica, o que nos leva a constatar que, apesar de quase duas décadas da consolidação das Lutas como conteúdo da Educação Física por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que os poucos pesquisadores que se interessam pela temática ainda estão tentando compreender o que de fato são as Lutas e o que as torna um conhecimento peculiar” (RAIOL; BRANDÃO, 2019, p.05).

Assim, também estamos considerando as conclusões a que chegaram à elaboração deste estado da arte das lutas como referência à nossa pesquisa:

Com base no que foi exposto, constatamos que a produção sobre o conhecimento das Lutas ainda é recente na Educação Física Escolar, apesar de ser uma construção antiga da história da humanidade. O artigo demonstra que este conhecimento é uma temática emergente, com potencial para pesquisas futuras [...] não demonstram nenhuma vinculação com as abordagens didático-pedagógicas mais difundidas no campo da Educação Física, constituindo-se em uma discussão isolada dos outros conhecimentos (conteúdos) tratados na Educação Física Escolar (RAIOL; BRANDÃO, 2019, p.10).

Em sua pesquisa de doutoramento Dias Junior (2021) também desenvolveu uma investigação à produção do conhecimento das lutas, mais precisamente sua expressão mais desenvolvida o tocante a luta/espetáculo. O autor nos apresenta um balanço geral da produção por dentro dos programas de pós-graduação em Educação Física e Ciência do Movimento Humano encontrando 16 (dezesseis) produções, sendo 3 teses e 13 dissertações identificando debates no campo das questões de gênero, fisiologia/genética/bioquímica, perda de peso, fisiologia e nutrição, violência, stress e desempenho, lesões, luta e espetáculo, humor e motivação. Com relação a outros programas de pós-graduação ele encontrou 15 produções divididas em: Ciências Sociais ou Sociologia (4); Comunicação (3); Engenharia Biomédica (2); Administração (2), Odontologia (2) Psicologia (1); Letras (1); nesse quantitativo 10 são dissertações de mestrado e 5 são teses de doutorado. Diante das 31 produções verificadas o autor aponta o quanto é incipiente a produção relacionada ao MMA e a produção capitalista. Concluindo suas análises infere que na produção desta forma de atividade de luta social predomina um maior número de produções na região sul (16), seguida da região sudeste (10), Centro-Oeste (3) e Nordeste (2).

“Cabe, portanto, registrar a hegemonia Sudeste/Sul nas duas estatísticas. Em relação aos eventos, uma concentração de 61,89% dos realizados em 2014. Na produção do conhecimento, 83,87% das pesquisas realizadas (pelo banco de dados da Capes e Ibict). Mais um elemento que justifica uma produção de tese em um programa de pós graduação localizado n Nordeste do Brasil” (DIAS JUNIOR, 2021).



Pós Graduação em Educação Física e Ciência do Movimento Humano									
<i>Teses</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Total</i>	<i>Tema/Problemáticas</i>						
<b>3</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gênero;</li> <li>✓ Fisiologia/Genética/Bioquímica;</li> <li>✓ Perda de peso;</li> <li>✓ Fisiologia e nutrição;</li> <li>✓ Violência;</li> <li>✓ Stress e desempenho;</li> <li>✓ Lesões;</li> <li>✓ Luta e espetáculo;</li> <li>✓ Humor e motivação;</li> </ul>						
Outros Programas de Pós Graduação									
<i>Teses</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Total</i>	<i>Ciências Sociais ou Sociologia</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Engenharia/Biomédica</i>	<i>Administração</i>	<i>Odontologia</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Letras</i>
<b>5</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tabela 6 – Balanço da produção científica MMA/UFC – Elaborada a partir dos estudos de Dias Junior (2021).

Estamos considerando os resultados obtidos por Araújo (2015); Raiol & Brandão (2019); e Dias Junior (2021) acerca do estado da arte das lutas corporais no que se diz do seu trato na escola, no currículo de formação de professores e no MMA/UFC e sua relação à produção capitalista. Esses trabalhos anteriores nos deram um norte para entender o grau de desenvolvimento, o quantitativo dessas produções, sob sua orientação teórico-metodológica, quais modalidades são mais investigadas e/ou problemáticas, quais regiões produzem mais sobre as lutas corporais na produção do conhecimento. Inevitavelmente, de modo complementar, sentimos a necessidade de construir o um bando de dados, específico a esta elaboração.

No que se refere a esta tarefa acadêmica buscamos junto à produção do conhecimento na área da Educação e EF que tematiza o ensino do conteúdo lutas corporais e seu respectivo trato pedagógico no *locus* de ensino. Na ocasião, partimos por buscas de teses e dissertações nos repositórios da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, de modo complementar, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que se valessem do trato com o conhecimento das lutas corporais.

Ressaltamos que a produção no campo das Lutas corporais expressa em termos quantitativos escassa elaboração e produção do pensamento teórico que fornece subsídios de enfrentamento das mais variadas problemáticas no terreno educacional e da Cultura Corporal. Tal como fora constatado por Araújo (2015), Raiol & Brandão (2019) e Dias Junior (2021) sobre as elaborações não preenchem as lacunas pertinentes às imbricadas relações entre a prática pedagógica da EF e o ensino das lutas que se efetivam no chão da escola.

Empenhados em conhecer os traços característicos que permeiam esse conteúdo da cultura corporal buscamos reunir aqui, por meio de um estudo descritivo uma série de informações para se aproximar com exatidão científica dos fatos e fenômenos da realidade que cercea a atividade da luta corporal enquanto conteúdo necessário à escolarização de crianças e jovens da classe trabalhadora (TRIVIÑOS, 2012). Nesse sentido, esta pesquisa, longe de ser um desejo de nossa parte, se põe como uma necessidade de relevância social e científica a ser desvelada, sobretudo pela escassa produção no Nordeste brasileiro. Para a construção do banco de dados utilizamos os descritores: lutas; lutas corporais; artes marciais; capoeira, e, *Mixed Martial Arts* (MMA), acrescidas das categorias: na escola; ensino da(s); e prática pedagógica da(s). Estamos considerando que a partir do nosso referencial teórico e das pesquisas aqui explicitadas, essas categorias sintetizam o universo do ensino, da prática e do conhecimento que é tratado pedagogicamente no interior da escola pública no que se refere ao conteúdo estruturante lutas corporais.

Com relação a esta investigação, encontramos 10 (dez) teses e 18 (dezoito) dissertações, considerando o recorte 2011-2022 pertinentes ao nosso objeto de estudo. Cumpre destacar, que o quantitativo dessa produção quando analisado do

ponto de vista da modalidade de luta, da instituição e do estado, nos revela dados importantíssimos no que se diz da quantidade de trabalhos que são elaborados por dentro dessas categorias.

Documentos/Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
TESES			1	1	2	3			1		1
DISSERTAÇÕES			3	4		1	1	3	4		1
TOTAL			4	5	2	4	1	3	5		2

TABELA 7 – Teses e Dissertações – Lutas Corporais, 2011/2021- Elaboração própria.

Assim, o estado da arte do conteúdo lutas corporais revela que a pesquisa nessa área tem uma produção baixa de teses e dissertações e que há carência na identificação com teorias progressistas do ensino e, quando relacionamos ao nosso objeto de estudo, ou seja, o ensino das lutas em tempos de guerra pelas contribuições da PHC e ACSEF não encontramos nenhuma produção abordando a temática relacionando-a a categoria guerra e suas correlações com o modo de produção. Notadamente, quando olhamos apenas para a produção das teses os dados nos revelam fatos intrigantes que se revelam explicativos dos rumos e direcionamentos que tomam a pesquisa da EF relacionada ao conteúdo lutas corporais no que se diz do seu trato pedagógico.

Ano	Modalidade/Temática	Instituição	Estado
2013	Artes Guerreiras Chinesas	UNICAMP	SP
2014	Capoeira	UFCE	CE
2015	Capoeira	UFBA	BA
2015	Capoeira	UFBA	BA
2015	Capoeira	UFBA	BA
2016	Capoeira	UFCE	CE
2016	Capoeira	UERJ	RJ

2016	Capoeira	UFPELOTAS	RS
2021	MMA/UFC	UFBA	BA

Tabela 08 – Teses: Produção do Conhecimento – Lutas Corporais - 2011/2021 – Elaboração própria.

O quadro explicita-nos que a modalidade de luta corporal mais investigada é a capoeira, totalizando 7 (sete) teses, seguidas pelas artes guerreiras chinesas 1 (uma) tese e o MMA/UFC também com 1 (uma) tese. Com relação à instituição a Universidade Federal da Bahia (UFBA) produziu 04 (quatro) trabalhos de doutoramento no recorte aqui anunciado, seguida pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) com 2 (dois), a Universidade de Campinas 1 (um) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPELOTAS) com mais 1 (uma) tese. Nesse sentido, a região com a maior incidência de teses durante o período de 2011-2011 é a região Nordeste com 6 (seis) teses, a região Sudeste totaliza 2 (duas) teses e a região Sul contribui com 1 (uma) tese.

**Produção do Conhecimento - 2011 / 2021 - Lutas Corporais – Dissertações**

Ano	Modalidade/Temática	Instituição	Estado
2013	Capoeira	UNICAMP	SP
2013	Capoeira	UEFES	ES
2013	Capoeira	UEFES	ES
2014	Práticas Corporais Quilombolas	UEFES	ES
2014	Karatê	UMSP	SP
2014	Capoeira	UFBA	BA
2014	Capoeira	UFRJ	RJ
2016	Artes Marciais	USP	SP
2017	Capoeira	UFBA	BA
2018	Capoeira	UFPA	PA
2018	Capoeira	UNICAMP	SP
2018	Capoeira	UFBA	BA
2019	Pugilismo	UNICAMP	SP
2019	Capoeira	UNIVASF	PE

2019	Capoeira	USP	SP
------	----------	-----	----

Tabela 09 – Produção do Conhecimento das Lutas Corporais – 2011/2021 – Dissertações –  
Elaboração própria.

A tabela acima, que versa sobre a produção do conhecimento da luta corporal no nível de dissertações de mestrado nos revela dados de notória relevância a nossa pesquisa e a futuros trabalhos que se enveredem pela dimensão da luta corporal e seu respectivo trato em ambiente pedagógico. De fato, assim como fora com as teses, a atividade de luta intitulada, Capoeira recebeu a maior quantidade de trabalhos no nível de mestrado totalizando 11 (onze) trabalhos, acompanhada pelas práticas corporais quilombolas com 1 (uma) dissertação, o pugilismo 1 (uma), o Karatê 1(uma), o Aikido 1(uma), as Artes Marciais 1 (uma) e o Jiu Jitsu Brasileiro (*Brazilian Jiu Jitsu - BJJ*). Mediante os dados sobre as instituições aqui se apresentou com mais equilíbrio do que com as Teses: a UFBA elaborou 3 (três) trabalhos, A UNCAMP 3 (três), a UEFES 3 (três), a USP 3 (três). As demais instituições contribuíram somente com um único trabalho: Universidade Metodista de São Paulo (UMSP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Naquilo que diz respeito às regiões que produziram dissertações temos o seguinte quadro: A Região Sudeste totaliza 10 dissertações e a Região Nordeste totalizou 4 (quatro) dissertações de mestrado.

Provisoriamente, concluímos que sobre a produção do conhecimento das lutas corporais encontramos teses e dissertações nas quais nos valem de critério científicos rigorosos que nos permitiram olhar para o mais geral dessa produção humana e enxergamos no particular do nosso trabalho as determinações presentes no modelo produtivo vigente e, em especial, no trato com o conteúdo das lutas corporais na escola.

O critério de seleção para os descritores se justifica por essas categorias figurarem como identitárias das lutas no âmbito da EF. As instituições selecionadas se configuram como *ethos* de produção e reprodução do conhecimento da Educação e EF de intelectuais renomados na área do trato científico do conteúdo lutas como: Freitas; Araújo e; Dias Junior. Destarte, pela relevância científica que estas

instituições possuem nos seus programas de Pós-graduação em termos de produção do conhecimento no país.

A escolha pelo recorte temporal de 10 anos se justifica pelo fato do processo conjuntural, no que se diz das transformações políticas educacionais e econômicas que são determinantes ao ensino deste conteúdo curricular. Em relação à seleção por teses e dissertações, dá-se pela razão deste nível de trabalho científico reunir o grau mais desenvolvido da produção do conhecimento desta categoria em especial.

#### 4 LUTA DE CLASSES: NEXOS E RELAÇÕES ENTRE IMPERIALISMO, GUERRAS E LUTAS CORPORAIS

*A arte militar constitui a lei da classe dos samurais. Os oficiais comandantes devem praticá-la de modo específico, mas, mesmo o soldado raso precisa conhecer os seus mandamentos igualmente (MIYAMOTO MUSASHI. O livro dos cinco anéis).*

A moderna sociedade burguesa floresceu sob as ruínas do modo de produção feudal durante a era medieval, e conseqüentemente, a ascensão burguesa ao poder não extinguiu o antagonismo de classes. Pelo contrário, a sociedade do capital aprofundou significativamente a divisão de uma sociedade já diametralmente oposta. Essas dadas classes em absoluta oposição e embate pela direção social são: a burguesia e o proletariado.

Ao método da Economia Política, a luta de classes é uma categoria central, força motriz da história, portadora dos traços essenciais das desigualdades sociais, econômicas, culturais de uma dada sociedade fracionada em classes díspares instituídas sob a propriedade privada. Ao nosso objeto de pesquisa, as lutas corporais, as categorias modo de produção, relações de produção e luta de classes são, inequivocamente, essenciais à compreensão das condições materiais e espirituais e as relações sociais que geneticamente moldaram-na à atual forma e conteúdo e, conseqüentemente, sob que lógica adentra ao seio escolar no currículo, nas produções científicas e na aula de EF. A esta tarefa se torna indispensável entender o papel da figura do Estado como órgão regulador das já citadas relações sociais na luta de classes.

Vejamos, a sociedade antiga assentada nas relações parentais que desmorona como resultado do embate entre as classes sociais recém-formadas e que fora substituída por uma nova organização social centralizada pelo Estado, na qual as unidades inferiores já não possuem relações consanguíneas, mas unidades territoriais de “uma sociedade em que o regime familiar está completamente submetido às relações de propriedade e na qual tem livre curso as contradições e a luta de classes, que constituem o conteúdo de toda a história escrita, até nossos dias” (ENGELS, 2010, p.19).

A conseqüente complexidade da vida em sociedade, o desenvolvimento dos meios de produção e das forças produtivas, a cisão entre as classes e a apropriação dos meios de produção impulsionaram no seio do nascente Estado todas as lutas travadas entre democracia, aristocracia e monarquia, inclusive a luta pelo direito ao voto etc., que são consideradas por Marx e Engels (2010) meras formas ilusórias nas quais se travam as lutas reais entre as diferentes classes e frações de classe pelo poder na esfera política. Logo, [...] “todas as classes que aspiram ao domínio, mesmo quando seu domínio, como é o caso do proletariado, condiciona a superação de toda a velha forma de sociedade e de dominação em geral, tem primeiro que conquistar o poder político” (MARX; ENGELS, 2010, p.48).

A forma embrionária do poder Estatal desenvolve-se na Grécia antiga em Atenas, mediante a transmutação e permuta parciais dos órgãos gentílicos (*Gentilwerfassung*) pela inserção de novos órgãos, até que fossem instauradas autoridades com poderes governamentais. Nesse estágio, emerge na história uma “força pública” (grifos do autor) armada, submetida a esses novos governantes e que usurpa o lugar que seria de fato do “povo em armas”. Esta mesma força armada ortogada pelo Estado podia ser direcionada ao próprio povo. Uma vez que cabia às antigas gens, fratias e tribos, assentadas por laços de parentesco, a organização de suas próprias defesas. A dissolução desses laços gentílicos figura, sinteticamente, como primeiro traço característico da formação do estado, que dividiu os integrantes das gens, fratias e tribos entre os privilegiados e os que não gozavam de privilégios, e ainda, dividindo os últimos segundo seus ofícios e ocupações, disseminando a oposição entre si (ENGELS, 2009).

O Estado não pode prescindir da existência de sua engrenagem fundamental que legitima seu poder e que se mostra como um de seus traços característicos essenciais, uma força pública apartada das massas do povo. Esta Força que se revela na figura da polícia é também vital a própria existência do Estado. O recorte histórico da formação do estado ateniense faz-nos inferir que este é um modelo notadamente peculiar à formação do Estado em geral que legou ao Estado moderno as bases sob as quais se edificou uma organização para conciliação das contradições entre as classes sociais e que era guarnecida de destacamentos armados à imposição de seu poder (ENGELS, 2009).

Enquanto produto de uma dada sociedade o Estado moderno representa um estágio determinado do seu desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, a confirmação de



que a sociedade envolve-se numa “contradição insolúvel com ela própria, tendo-se cindido em contradições inconciliáveis que não pode resolver” (LENIN, 2007, p.08). Ele é um tipo de poder especial que se coloca acima da sociedade, convocado a atenuar os conflitos entre as classes e à manutenção da ordem (*Idem*). Em sentido *latu*, quer dizer, de sua significação histórica, o Estado desempenha um papel fundamental como produto e manifestação das inconciliáveis contradições entre as classes. Portanto, Lenin (2007) vai nos dizer que “o estado aparece precisamente no momento e na medida em que, objetivamente, as contradições das classes não podem ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições das classes são inconciliáveis” (LENIN, 2007, p.09).

Na concepção materialista histórica de Marx, o Estado se revela como órgão de dominação de classe, instrumento de opressão de uma classe por outra, e a criação, do qual se ergue uma ordem à legalização e consolidação desta opressão através desse poder que se situa acima da sociedade. Nesse sentido, são traços da essência do Estado:

[...] em primeiro lugar pela **repartição da sua jurisdição segundo o território**. Em segundo lugar aparece **à instituição de uma força pública** que já não coincide diretamente com a população organizada ela própria em força armada. Esta força pública especial é necessária, porque depois da divisão de classes, se tornou impossível uma organização armada e autônoma da população [...] esta força pública existe em qualquer estado; ela não se compõe apenas de homens armados, mas também anexos materiais, prisões e de estabelecimentos penitenciários de toda espécie, desconhecidos da sociedade gentílica (LENIN, 2007, p.11).

Como instituição de poder, o Estado depende de seus destacamentos para legitimá-lo. Esse papel é exercido pelo exército permanente e a polícia como elementos imprescindíveis representativos da materialidade repressiva contra as massas populares pelas ferramentas beligerantes do poder do Estado. A formação e/ou criação dessas forças especiais demandou contingentes especiais de homens em armas; tal interesse desvelou como a classe dominante se esforça de modo ciclópico a constituição e reconstituição dos seus regimentos especiais de homens armados e como os membros da classe oprimida também dispendem energia à criação de uma organização similar, a serviço dos despossuídos. Historicamente, isso significou uma corrida armamentista e a partilha do globo terrestre entre as potências econômicas e militares que se formaram o que acentuou o crescimento dos arsenais bélicos, cada vez mais, tão sofisticados quanto mortíferos, a partir dos anos de 1910 (LENIN, 2007).

É mister, que o Estado se ergue da necessidade de reprimir as contradições das classes. Do mesmo modo, também nasce, paralelamente, no centro do conflito entre as classes. Notadamente, esse é um estado da classe mais poderosa, da classe que possui o controle econômico e que, por meio dele, torna-se a classe que detém o poder político, possuindo, dessa maneira, novas formas de dominação e exploração da classe oprimida. O fora assim no Estado antigo e no Estado Feudal, e assim o é na sociedade burguesa, como órgãos de exploração para escravos e servos, o que nos leva a concluir que o estado moderno se revela como um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital (*Idem*).

Discorreremos brevemente, acerca das imbricadas relações do conceito de Estado em seu estágio de desenvolvimento até sua versão moderna. Notadamente, por dentro desse processo, percebemos como a obtenção do poder político e a legitimação, intimidação e repressão pela força armada plasmaram, direta e indiretamente, os determinantes históricos, sociais políticos e ideológicos que regularam o modo de produção, as relações sociais e de produção e que incidiram sobre todas as dimensões da vida em sociedade, inclusive sobre o conhecimento e acesso às lutas corporais.

Essas determinações incidem transformações, no sentido do avanço ou regressão do universo que compõe o conhecimento das lutas corporais e que refletem nos ambientes nos quais ela é ensinada/consumida, em especial, na escola pública. Os vários valores de uso e de troca (militar, pedagógico, filosófico, lúdico, esportivo, mercadológico, etc.) atribuídos pelos homens às lutas no decorrer do movimento histórico denotam essa averiguação. No caso da aula de EF tematizada por esse conteúdo, pode adquirir duas direções. Uma que Corrobore aos sentidos puramente agonísticos, competitivos que potencializam ao individualismo, a violência, barbárie, as guerras eivados de uma lógica a-histórica, a-politizada e a-crítica; ou outro enveredado pelo caminho das pedras e ao enfrentamento no chão da escola das contradições presentes na luta de classes e, assim possibilitar o ensino das lutas corporais resgatando seus sentidos filosóficos, artísticos e científicos presentes na arte da guerra, no *bushidô*, na *areté*<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Aqui nos referimos a resgatar os sentidos filosóficos que revestem esses conhecimentos que eram cultivados na educação guerreira, samuraica e hoplita sem esquecer os fundamentos técnicos sem os quais as lutas corporais também perdem o seu sentido e significado.

Em síntese, de sua totalidade histórica e contraditória formadora principalmente do pensamento teórico/crítico de crianças e jovens em vias de desenvolvimento. Em nossa concepção, o segundo caminho só é possível articulado a teorias comprometidas com a superação da sociedade produtora de mercadorias e que tem no Estado a figura imponente de política, economia e guerra. Ressaltamos o comprometimento da PHC e da ACSEF com esse projeto histórico superador. Discorreremos, em seguida, sobre o processo de desenvolvimento das lutas corporais como conteúdo eivado pelas influências sócio históricas que o atravessaram.

#### 4.1 A Luta de Classes e o problema da Violência

A história das sociedades até agora têm sido a história da luta de classes. As primeiras épocas históricas já evidenciavam uma divisão social em classes antagônicas. Não obstante, “a primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX & ENGELS, 2009, p. 24). Quando corroboramos com Marx na sua assertiva da história humana até o presente momento ser a história da luta de classes, o fazemos cientes que no mundo primitivo a sociedade ainda não estava cindida em classes, que no comunismo tribal havia uma divisão nas tarefas e no consumo da produção na medida das necessidades de cada um e, que a complexificação dessas relações gestou novas necessidades e uma nova divisão nas tarefas, especializando uns poucos em funções menos dispendiosas, processo que mudou do matriarcado ao patriarcado e, por conseguinte, o surgimento de famílias monogâmicas. O mundo antigo já apresentava a cisão entre as classes, na figura do cidadão, detentor de direito, propriedades e ócio digno e, do outro lado, o escravo, possuidor somente de sua corporeidade. O sistema feudal segue as mesmas diretrizes dos modos de produção que o antecederam, no sentido da opressão intelectual, econômica e militar sobre os despossuídos se distinguindo por submeter os homens e mulheres à vassalagem, permitindo extrair do feudo somente o necessário a sua subsistência e ficando com o excedente (LEONTIEV, 1977; PONCE, 2010).

A instituição da sociedade burguesa, de fato, não extinguiu esses antagonismos, pelo contrário, exponenciou essa cisão entre as classes fundamentais. Uma vez que a época burguesa é caracterizada pela simplificação desses antagonismos, no sentido de termos uma sociedade cada vez mais dividida

entre dois grupos diametralmente distintos, burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2008). E é na intensificação do abismo entre os possuidores dos meios de produção e os despossuídos, que se acirram as disputas por dentro das relações sociais no processo produtivo da existência, que inevitavelmente, levam às insurreições e/ou revoluções.

As relações de produção burguesas configuram-se como a última forma antagônica de produção da existência humana. Antagonismo que parte das condições objetivas de existência dos seres humanos, onde, as próprias forças produtivas que se erguem no cerne da sociedade geram, concomitantemente, a partir das condições materiais, as soluções para esse antagonismo (MARX, 2008).

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra opressores e oprimidos em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada, uma guerra que terminou sempre, ou por transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (MARX & ENGELS, 2009, p.12).

A violência<sup>57</sup> através das guerras<sup>58</sup> tem sido historicamente, um instrumento da classe dirigente, no bojo da luta de classes, usado para aniquilação, contenção, impedimento ou freio do desenvolvimento das forças produtivas, quando as ferramentas de dominação política, ideológica e jurídica falha. Como nos diz Mézaros (2011), é inerente às instituições do capitalismo serem violentas e agressivas, estas instituições são erguidas sob premissas que prescrevem à guerra quando não logram êxito os métodos normais de expansão. Além disso, “[...] a destruição periódica – por quaisquer meios, incluindo os mais violentos – do capital excedente é uma necessidade inerente ao funcionamento normal desse sistema: a condição vital para sua recuperação das crises e depressões” (MESZAROS, 2011, p.64). O mecanismo de mercado arrasta consigo o resultado dos agravantes

---

<sup>57</sup> “[...] o termo violência como destruição ou alteração humana de determinada ordem natural é identificado aqui com o sentido mais restrito de violência - destruição física ou uso da força física para alcançar destruição” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p.377).

<sup>58</sup> Aqui, entendemos a guerra, no sentido lato, através dos embates, no confronto armado entre e intra-nações que atravessa linha histórica da humanidade desde antes da antiguidade. No sentido estrito, em especial, a essa elaboração crítica, aprofundamos essa compreensão se estendendo ao uso do poder político, econômico, jurídico, ideológico e militar contra o desenvolvimento das forças produtivas que propiciaria a abertura das possibilidades da mudança radical do modo de produção burguês à outra forma de sociabilidade guiada pelos trabalhadores do mundo, o socialismo (MARX; ENGELS, 2009) (KORYBKO, 2018) (CLAUSEWITZ, 2005) (LUXEMBURGO, 2018) (TZU, 2006) (TROTSKI, 2008) (GRAMSCI, 1978).

problemas sociais associados à produção e a concentração do capital, que jamais encontram solução no próprio sistema, mas apenas são adiados e, transferidos ao braço militar. O apetite por crescimento e expansão do capital é insaciável, se firma como uma necessidade imanente ao modo de produção capitalista. Uma vez atingidos os limites locais não veem outra solução, a não ser, usar o reajuste violento das relações dominantes de força (MÉSZAROS, 2011).

Essas assertivas nos fazem questionar se seria a violência inerente ao ser humano como aponta o senso comum, ou um subproduto gestado nas relações de produção dos modos de produzir a existência cindido em classes antagônicas e levado às últimas consequências? O que nos leva a outra questão fundamental que se relaciona a nosso objeto de estudo: Como a violência, a barbárie, em síntese, a destruição em tempos de guerra influencia, nos dias atuais, a aula de EF através do conteúdo lutas corporais?

O acirramento das crises cíclicas do modo de produção capitalista conduz a uma violenta destruição das forças produtivas, dos recursos naturais e por assim dizer da natureza e da própria humanidade. Destarte, pensamos que esclarecer o conceito de violência pela práxis humana se torna uma necessidade à compreensão da tarefa que nos propomos a realizar. Nesse texto que se põe à crítica, propusemos dialogar com a possibilidade de se transmitir/assimilar os conhecimentos das lutas pelas contribuições de duas teorias críticas, a PHC e a ACSEF. Principalmente, olhando para a possibilidade da emancipação humana considerando que estamos vivenciando, na contemporaneidade, a barbárie, a violência generalizada, o que se revela como tempos de guerra.

Dialogando sobre a correlação entre educação e luta de classes, Saviani (2021) aponta para a possibilidade de transformação da atual sociedade através da luta social. O autor enfatiza ser necessário vencer a resistência dos que se opõem a essa luta (classe dominante), visto que possuem claras intenções na manutenção, consolidação e perpetuação da atual configuração social. “A educação escolar se move inevitavelmente no âmbito da luta de classes” (*Idem*, p.107), a depender de seu projeto histórico, pode estar em consonância com os objetivos dominantes ou alinhada aos interesses revolucionários da classe proletária. A classe dominante intenta dar uma conotação negativa e desacreditar a luta de classes relacionando-a a apologia à violência, buscando difundir a ideia de colaboração entre as classes

com vistas à subordinação e convencimento “de que é preferível adaptar-se à ordem vigente do que lutar para transformá-la” (*Idem*).

A sociedade capitalista se caracteriza por possuir na sua estrutura uma violência instalada que vêm plasmando o mundo sob a batuta da mesma violência. Sobretudo, porque esta própria estrutura, incorpora a violência de modo camuflado encontrando sua expressão na opacidade das relações sociais. É na face oculta da mercadoria, no seu caráter misterioso que se conectam essas relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista. Porquanto, pelo véu de uma liberdade aparente, se desvela a subsunção do trabalho ao capital instaurando a cisão entre a aparência e essência, direito e fato, forma e o conteúdo. É pela via do liberalismo que socialmente se camuflam as condições reais, que se opera na aparência apresentando a sociedade capitalista formada por indivíduos iguais, livres e emancipados. Portanto, justificando diferenças e desigualdades a partir do nível de talento e empenho, ocultando, dessa forma, a violência estrutural da exploração do trabalho pelo capital que se estende à vida em suas várias instâncias (SAVIANI, 2021).

A violência através do movimento da história se apresenta como uma necessidade no cerne das sociedades cuja dinâmica possui na sua estrutura um dado modo de produzir a vida pela opressão dos mais fracos. Araújo (2021) nos diz que a violência, consiste em um ato que impede a concretização das plenas e máximas potencialidades humanas, ou seja, seu substrato natural é a alienação<sup>59</sup>. Em Marx (2006) o conceito de alienação parte da relação do trabalhador com os produtos de sua produção:

“A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele, que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagonica” (MARX, 2006, p.112).

---

<sup>59</sup> A chave para compreender a teoria da alienação de Marx é seu conceito de “*Aufhebung*” e não o contrário. (MESZAROS, 2016, p.32). “A alienação, por conseguinte, é caracterizada pela extensão universal “venalidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, de modo que possam se apresentar como mercadorias no mercado (em outras palavras: a “retificação” das relações humanas) e pela fragmentação do organismo social em, “indivíduos isolados” (“*Vereinzelte Einzelnein*”) que buscam seus próprios objetivos limitados particulares na servidão da necessidade egoísta”, transformando em virtude o seu egocentrismo no culto que prestam à privacidade” (idem, p.40).

Ainda dialogando com o estranhamento presente na relação dos homens com as mercadorias produzidas por eles mesmos no modo de produção capitalista, Marx (2006) discorre:

“A alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir, quanto mais valor cria, mais sem valor e mais desprezível se torna, quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador, quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador, quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador, quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza” (MARX, 2006, p.113).

Nesse sentido, enfatizamos que o processo de alienação em Marx não se resume somente ao resultado, mas, sobretudo, ao processo de produção, no cerne da própria atividade humana socialmente útil. Isso leva, inevitavelmente, aos indivíduos concretos só se sentirem libertos em suas atividades mais animais, comer, beber, procriar, etc., em sua atividade humana ele se vê animalizado (MARX, 2006). Numa dada sociedade assentada na propriedade privada dos meios de produção, em relações sociais de produção alienadas e fetichiosas, o indivíduo desprovido desses meios se vê violado cotidianamente nos seus direitos individuais, na sua liberdade, na sua formação humana.

Por conseguinte, a propriedade privada dos meios de produção, intelectual e material, nas mãos de uns poucos é a base sob a qual se ergue as sociedades cindidas em classes diametralmente opostas. Isso se justifica, pelo fato da emancipação humana propriamente dita, exigir uma nova forma de produzir a existência, uma nova sociabilidade e, inclusive “um processo de alienação superior de reencontro do homem com a natureza: com seu gênero na sua totalidade; com o sentido do trabalho e consigo mesmo” (ARAUJO, 2021, pp.04-05). Por isso, Araújo (2021) afirma que:

“Na sociedade escravocrata o chicote está na mão do opressor, na sociedade feudal está na observação divina e da igreja, no capitalismo, o chicote está na cabeça do oprimido que opera numa série de reações em cadeia que alteram o seu ser genérico/histórico/ativo” (idem, p.05).

O argumento da força, diga-se o uso da violência, demarca a expressão histórica da luta de classes, portanto, marcada por incontáveis embates entre as classes e no interior das mesmas, como lutas intraclasses. Notadamente

caracterizadas por lutas para conquista, consolidação e projetos expansionistas de território (DIAS JUNIOR, s/d, p.02).

As leis do movimento da história nos revelam que a própria história é atravessada pela expropriação e concentração de recursos e riquezas nas mãos dos dominantes ou conquistadores. Portanto, marcada pela violência como divisor social. Violência esta de transição entre as formações econômicas e, ainda violência interna que se expressam em determinadas relações de produção, moldando-as, porém sem alterar suas estruturas e conteúdos. O que nos leva a inferir que a violência tem se expressado como representativa dessa mesma violência enquanto potência econômica. A título de exemplo o desenvolvimento das forças produtivas durante as relações sociais de produção feudais, pode-se constatar claramente a violência enquanto força econômica, enquanto poder constituído como mantenedor das bases sociais satisfatórias aos dominantes. Dias Junior (s/d, p.06) nos diz que se trata do “império da propriedade. Nesse campo, a extorsão principal é a chamada extra econômica, ou seja, a extorsão jurídica, política e ou militar”.

Existem inúmeras formas de violência, nos modos de produção passados ou no que está em voga, de fato esta é uma categoria que expressa determinações e nexos conjunturais do campo da economia, sociedade, política e, da ciência.

Nesta elaboração alinhamo-nos à concepção de violência e não violência baseada sob a dialética materialista, a teoria do conhecimento marxista. Ademais, não se trata de uma opção individual ou academicista, senão uma necessidade de última ordem ao enfrentamento do período belicoso que vivemos atualmente, que encontra sua expressão no real pela barbárie e violência, direta ou indireta contra a classe proletária, pelas armas ou pelas leis, submetendo-a a miséria, ignorância, à fome física ou espiritual. Estamos cientes que o entendimento da categoria violência pela ótica do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) reúne os elementos necessários, na sua essência, à compreensão do conceito de violência articulado às bases estruturais da sociedade capitalista e, dessa forma permitindo entender a cultura corporal e o conteúdo lutas correlacionado, enquanto conhecimento que sintetiza humanamente, ao processo produtivo da vida material e suas respectivas relações sociometabólicas no bojo da luta de classes. Diante disso, para apreender verdadeiramente o conceito de violência, foi necessário revisitar uma categoria central ao marxismo, a práxis.



Em termos gerais, entendemos que a práxis<sup>60</sup> é a transformação de uma matéria, no qual o sujeito imprime forma à matéria ao desarticulá-la ou violentá-la, arrancando-a da legalidade que a rege, sujeitando-a aquela estabelecida pelo sujeito com sua atividade (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Logo, “[...] a transformação real, efetiva, exige que o objeto seja forçado ou violentado, pois, só assim, suas possibilidades intrínsecas de transformação podem realizar-se” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p.374). A violência figura onde o natural ou humano resiste ao homem. Por esse motivo é a violência uma exclusividade dos homens no sentido de que este é o único ser que necessita violar uma legalidade exterior para se manter à sua. Como assevera Sánchez Vásquez:

A violência se insere na práxis na medida em que se faz uso da força, pois a ação violenta é justamente a que tende a vencer ou saltar um limite por meio da força. Obviamente, isso tem aí um caráter material, físico, pois a força espiritual - se cabe à expressão - não destrói resistência física ou ‘corpórea alguma. A ação violenta como tal é a ação física que se exerce sobre indivíduos concretos, dotados de consciência e corpo, mas se exerce diretamente também sobre o que o homem tem de ser corpóreo, físico (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p.378).

Marx e Engels (2009) já assinalaram que a violência é a parteira da história e que, portanto, é histórico nas sociedades, onde reina a política de ferro e sangue para os trabalhadores, cujo traço característico é a divisão entre as classes, o uso da violência em favor de dadas classes dirigentes.

[...] Até agora fez-se da violência, da guerra, da pilhagem, da rapinagem sangrenta etc. a força que move a história. [...] Para o povo bárbaro conquistador, a própria guerra já é, como atrás já referido, uma forma regular de intercâmbio, que é tanto mais ardentemente explorada quanto mais o crescimento da população cria a necessidade de novos meios de produção no modo de produção rudimentar tradicional que é, para essa população, o único possível (MARX & ENGELS, 2009, p.103).

---

<sup>60</sup> Práxis em grego antigo significa a ação, de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. [...] Por isso, inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático” na linguagem comum (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p.30).

O dispêndio dessa energia violenta contra a classe trabalhadora suscita uma contraofensiva ou atividade oposta, em outras palavras, uma violência responde a outra (contraviolência). O cenário de embates entre as duas classes fundamentais da sociedade, a burguesia e o proletariado, cujo protagonismo pertence à primeira, exige uma ação contrária da última quando se pensa nas possibilidades da transformação do real concreto. Sánchez Vásquez (2011) explicita essa relação entre violência e luta de classes quando faz menção a:

[...] “aplicação de diferentes formas de coerção, que chegam até as ações armadas, com o objetivo de conquistar ou manter um domínio econômico ou político ou de conseguir tais e quais privilégios. Nas sociedades divididas em classes antagônicas, a violência domina tanto nas relações sociais internas entre diferentes classes como nas relações entre países; as guerras internas (civis) em um caso e as guerras externas (de agressão, algumas vezes, de defesa, independência ou liberação) em outros constituem suas formas externas” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p.379).

À custa da degradação das classes laboriosas, a burguesia lança da mão de uma superestrutura política, econômica, jurídica, parlamentar e militar, em síntese, seus mecanismos e instituições de poder, sejam político/ideológico ou de coerção física e intelectual através de tropas militares ou de uma força tarefa intelectual à seu serviço, em nome da expansão e crescimento do capital, legando aos desprovidos dos meios de produção a barbárie generalizada na sociedade. Em Hobsbawm (2013), temos a ‘barbárie’ significando duas coisas:

Primeiro, a ruptura e colapso dos sistemas e regras e comportamento moral pelos quais todas as sociedades controlam as relações entre seus membros e, em menor extensão, entre seus membros e os de outras sociedades. Em segundo lugar, ou seja, mais especificamente, a reversão do que poderíamos chamar de projeto do iluminismo do século XVIII, a saber, o estabelecimento de um sistema universal de tais regras e normas de comportamento moral, corporificado nas instituições dos Estados e dedicado ao progresso racional da humanidade (HOBBSAWM, 2013, p.267-268).

A nosso ver, a barbárie instaurada no seio da sociedade desvela o atual patamar de relações sociais degradantes que explicitam traços essenciais que caracterizam os tempos de guerra. Isso se confirma no real concreto, não só pelo

uso da violência física da máquina de guerra<sup>61</sup> contra os trabalhadores do mundo, mas também pela violência que mata silenciosamente, cerceando a classe trabalhadora dos direitos fundamentais à sua sobrevivência. Num sistema social alicerçado sobre a exploração do homem pelo homem, tal como é a sociedade burguesa, além de suas formas direta e organizada de uma violência real e possível, figura também uma violência indireta e espontânea, vinculada ao caráter alienante e explorador das relações sociais. É uma violência surda que vitima em maior grau e número que a violência ruidosa das instituições coercitivas do Estado (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2011).

A manifestação das várias dimensões da violência e da barbárie no seio da sociedade explicita os germes de que perpassamos uma crise estrutural no seio da sociedade burguesa que tem origem nas suas próprias bases político-econômicas, que se expressa no real pela barbárie, pela violência direta ou indireta contra a classe trabalhadora e que se tornou impossível de ser negada, até mesmo por seus porta-vozes e beneficiários (HOBSBAWN, 2013; MÉSZAROS, 2011). Tais fatos podem ser comprovados mundialmente, pela agravada crise econômica que é tratada pelos senhores do capital pela via do estado através do reformismo neoliberal, das políticas de austeridade, da financeirização, do rebaixamento da educação pública, da marginalização dos indivíduos e do militarismo da sociedade. São medidas, exclusivamente direcionadas contra a classe trabalhadora que vão desde uso coercitivo das forças de violência sistematizada, leia-se, exércitos e polícia para destruição das forças produtivas através de sua máquina de guerra à obtenção do consenso social necessário a perpetuação da ordem burguesa por seus mecanismos e órgãos político/econômico/ideológicos (MONTORO, 2018; ALLIEZ; LAZZARATO, 2021).

Diante do exposto, constatamos que a violência e a barbárie, historicamente presente no seio da luta de classes, como substratos de medo, opressão e coerção para o consenso, são produtos da agudização das contradições do modo de produção capitalista. Principalmente, quando se desenvolvem as forças produtivas e se acirram as disputas entre as classes antagônicas diante de relações de produção

---

<sup>61</sup> Fazemos menção à categoria máquina de guerra referindo-se, tanto ao aparato bélico material em forma de armas, soldados dos exércitos e polícias, quanto da superestrutura política, financeira, jurídico-parlamentar e ideológica empreendida contra a classe trabalhadora entravando e/ou destruindo as forças produtivas freando o movimento da história e a consequente substituição desse modo de produção por outro patamar de sociabilidade (ALLIEZ; LAZZARATO, 2021).

e, uma conseqüente divisão do trabalho, sob o julgo das leis burguesas. Portanto, um dado sistema de ideias, representações e, a própria consciência estão, em última instância, imbricadas à atividade material e ao intercambio, também material dos seres humanos. Somente os seres humanos são capazes de produzir essas representações, essas ideias, esses valores:

“[...] mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas” (MARX, 2009, p.31).

Após a discussão da problemática da violência no seio da sociedade humana, na qual suas bases, diferentemente do que defende a lógica do pensamento formal atribuindo a violência um valor inerente a constituição do homem, quer dizer, como sendo comum a sua natureza violenta. A violência possui bases sociais, econômicas e, políticas. Ela é o recurso último de contenção das massas através do uso das forças regulares ou até mesmo irregulares em alguns casos. A figura do Estado moderno traduz de modo sintético o devir do monopólio da violência de modo institucionalizado. Por essa razão, entendemos como fundamental as alas revolucionárias da classe trabalhadora entender, definitivamente, que as bases atuais dessa velha sociedade só serão extintas como preconizava Marx e Engels, quando apontavam a violência como parteira da história, por meio de uma contra violência revolucionária.

#### 4.2 Imperialismo e Máquina de Guerra

Diferentemente do que pontua o senso comum, sob a ótica da lógica formal que relega a violência uma gênese natural, imanente ao ser humano desde sua constituição enquanto indivíduo. Da mesma forma, não se pode atribuir às guerras entre as hordas antigas, tribos nômades, comunidades e nações uma gênese natural, desvinculada das condições objetivas das relações sociais de produção da vida material.

A guerra enquanto meio de se empregar a violência para levar o inimigo dobra-se à nossa vontade tem, portanto, raízes históricas que precedem as sociedades antigas (CLAUSEWITZ, 2005). No primitivismo, hordas combatiam entre

si pela sobrevivência, alimentação e habitação, armados com os movimentos imitativos da produção objetiva da vida como caçar, pescar, nadar, lançar, etc. Nas sociedades antigas, o monopólio do conhecimento da arte da guerra cabia às elites guerreiras, a nobreza em armas. No mundo medieval, o cavaleirismo era uma atividade praticada somente aos nobres feudais (PONCE, 2010).

Numa dada sociedade gerida pelo capital, a guerra se tornou o braço armado do estado, uma engrenagem fundamental ao capitalismo, seja para a acumulação primitiva de capital através das guerras de conquista ou pela corrida armamentícia buscada pelas potências mundiais para submeter nações menores, pela imposição da lei do mais forte e, com efeito, à legalidade econômica, política, ideológica, cultural do jogo capitalista. O que impulsionou e direcionou, em última instância, o sistema produtivo e com ele o conhecimento científico, técnico e tecnológico e, os indivíduos, a uma economia de produção aos senhores da guerra, em outras palavras, à militarização da sociedade (ALIEZ; LAZARATTO, 2021).

Destarte, com o grau de aperfeiçoamento da técnica humana em dominar os objetos de sua criação e, a si próprio, por meio de sua atividade<sup>62</sup> se cristalizava em sua corporeidade e intelectualidade. Para os seres humanos, a aquisição do instrumento representa, historicamente, a apropriação das operações motoras que nele estão incorporadas, que nele figuram em estado latente. Esse processo é, concomitantemente, de “formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, psicomotoras a sua esfera motriz” (LÉONTIEV, 1977, p.03). O reino da necessidade é imperativo aos seres humanos no sentido de sua sobrevivência e desenvolvimento e, a aquisição de novas aptidões, em síntese, se funda pelo caráter necessário do surgimento de novas necessidades no modo de produzir à vida.

Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem. (*Idem*).

---

<sup>62</sup> A atividade humana se configura como uma “[...] forma de apropriação da realidade e de modificação dessa, que mediatiza a ação humana na natureza” (GOELNNER, 1992, p.268). A principal atividade humana é o trabalho que se apresenta por um lado, como [...] dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, [...] e por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim (MARX 1988, p.53).

O processo de desenvolvimento da sociedade capitalista, do seu sistema de produção e com ele, a lógica que se instaurou de produção de mercadorias em larga escala para mercados e consumidores cada vez mais numerosos. Mediante o avanço da ciência, da técnica e das estratégias de combate militar e, por conseguinte, o avanço do processo produtivo, o que, por exemplo, permitiu a invenção e uso da pólvora para fins bélicos, sofisticando as armas de fogo que foram se tornando cada vez mais mortíferas (PONCE, 2010).

A intensificação do processo de produção, distribuição, circulação e consumo de artefatos bélicos legou a sociedade global morte e destruição em escalas nunca antes vistas (HOBSBAWN, 1995). Corolário desse processo fora o estreitamento da linha entre o civil e o militar, como nos alertou Engels (2012) ao analisar o uso do poder militar contra alvos civis, demonstrando, dessa maneira, seu conhecimento acerca da arte da guerra. Sobretudo, analisando a situação do problema do não domínio da ciência da guerra por insurgentes e, o respetivo desenvolvimento do conhecimento beligerante.

[...] no caso de haver um contingente minoritário do lado dos militares, a superioridade do armamento e do treinamento, da liderança centralizada, do uso planejado das forças armadas e da disciplina. O máximo que a insurreição poderia alcançar numa ação realmente tática seria a instalação e a defesa habilidosas de uma única barricada. O apoio mútuo, a disponibilização e a utilização de reservas, em suma, a ação conjunta e o encadeamento de cada um dos pelotões, que são elementos indispensáveis para defender um distrito municipal ou até toda uma grande cidade, seriam viabilizados de modo muito precário ou nem seriam viabilizados, a concentração de combatentes num ponto decisivo estaria automaticamente excluída. Desse modo, a defesa passiva é a forma de luta predominante, a força de ataque apenas se levantará aqui e ali, e só excepcionalmente, em ocasionais investidas e ataques aos flancos, mas via de regra se limitará a ocupar as posições abandonadas pelas tropas em retirada. Além disso, os militares ainda têm a sua disposição a artilharia e tropas especiais totalmente equipadas e treinadas, meios de luta que faltam totalmente aos insurgentes em quase todos os casos (ENGELS, 2012, p.22-23).

Enfim, tanto mais o homem produziu inventos ao universo da guerra, tanto menos eles foram usados entre soldados, em meio aos beligerantes, a julgar pelo número de baixas civis, comparado ao número de baixas militares durante as grandes guerras<sup>63</sup> que no século XX foram cada vez mais direcionadas à economia e infra-estrutura e contra suas populações civis (HOBSBAWN, 1995). De maneira inequívoca, a invenção, sofisticação e desenvolvimento das armas de fogo e com

---

<sup>63</sup> I guerra mundial (1914 -1918) e II guerra mundial (1941-1945).

elas, a indústria bélica ocasionou a obsolescência das lutas corporais ao fim primeiro das guerras. Para Engels (2016):

[...] a introdução da pólvora e das armas de fogo de modo algum constituiu um ato de força, mas um ato industrial, ou seja, um progresso econômico. Indústria é indústria, quer ela esteja direcionada para a produção ou para destruição de objetos. E a introdução das armas de fogo atuou revolucionariamente não só sobre a própria condução da guerra, mas também sobre as relações políticas de dominação e servidão. A aquisição de pólvora e armas de fogo requeria indústria e dinheiro, e os burgueses citadinos possuíam ambos. Por conseguinte, as armas de fogo foram, desde o começo, armas das cidades e da monarquia em ascensão, que tinha nas cidades seu ponto de apoio contra a nobreza feudal (ENGELS, 2016, p.224).

O conhecimento militar demonstrado pelo Engels combatente é notório nesse excerto. Porquanto, Marx e Engels demonstravam interesse sobre a arte da guerra, sobretudo para entender suas causas e consequências no modo de produção capitalista à classe operária. Na ocasião da análise da guerra civil americana<sup>64</sup> abordaram suas nuances, motivação, fins e meios. Por conseguinte, explicitaram as intenções do exército dos confederados do Norte em manter a escravidão nos EUA, contra a qual lutava o exército Sulista (MARX; ENGELS; 2020).

As peculiaridades desse embate apresentaram à época novas formas de confronto armado, novas táticas de guerra, formações e tecnologias nunca antes utilizadas. Engels (2020) discorre sobre a composição dos dois exércitos, basicamente ser formada por voluntários e do número insuficiente de oficiais e suboficiais de carreira para o treinamento de ambas as tropas como um traço característico dessa luta armada. Igualmente, expusera sobre como a equitação militar difere da equitação civil por exigir domínio e treinamento do cavaleiro para destrezas específicas do combate e que tal fato exige tempo de instrução militar considerável. Igualmente a artilharia que necessita de pessoal altamente qualificado, cientificamente, sob um treino intenso, rigoroso, disciplinado e cuidadoso. Como afirma nesse excerto:

“Nenhum exército recentemente formado por civis pode substituir em um estado eficiente a menos que seja levado e apoiado pelos imensos recursos materiais e intelectuais que se encontram depositados nas mãos de um

---

<sup>64</sup> Referimo-nos a obra “Escritos sobre a guerra civil americana” de Karl Marx e Frienderich Engels (2020) quando os autores discorrem sobre a Guerra de Secessão travada nos EUA entre os anos de 1861 -1865.

exército regular, proporcionalmente forte e, principalmente, pela organização que constitui a força maior de um exército regular” (ENGELS, 2020 p.155-156).

Notadamente, como abordado por Marx e Engels (2020), de longa data as guerras apresentam traços fundamentais interconectados aos determinantes sociais, portanto, enraizada no atual modo de produção como algo inerente a ele e, conseqüentemente, passível de ser compreendido pela figura das lutas corporais.

#### 4.2.1 O par siamês - Capitalismo e Guerra: números do mercado da morte

Acerca do que expomos até agora mediante as determinações das relações do modo de produção, suas forças produtivas e suas relações sociais com as guerras travadas no seio da história humana, é de extrema importância não esquecermos que, concomitantemente, a escrita dessa elaboração os sons dos mísseis, granadas, tanques e metralhadoras silenciam as vidas de inúmeros trabalhadores em solo ucraniano. Ressaltamos nossa posição contrária à guerra no sentido da destruição das forças produtivas e freio de levantes populares frente às imposições do capital aos proletários de todas as partes do globo.

Também rejeitamos o viés mercadológico/comercial da guerra para manutenção das taxas de lucros dos mercadores da morte que colocam em oposição trabalhadores do mundo inteiro. No momento atual, ucranianos e russos em nome dos interesses geopolíticos de nações imperialistas, a guisa de exemplo os EUA e sua extensão militar em solo europeu, a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte). Corroboramos e nos apoiamos na análise realizada por Engels (2020), Luxemburgo (2018) Montoro (2022) e Gozlan (2022) acerca dos reais motivos da prática da guerra e do processo de militarização da sociedade no modo de produção capitalista o que demonstraremos em seguida.

Diferentemente do que preconizam os ideólogos do nacionalismo, patriotismo, democracia ou quaisquer bandeiras abstratas a cooptação de recrutas para as lutas armadas, guerras não são circunstanciais no modo de produção burguês, mas uma parte inerentemente enraizada à sua condição de existência. De modo que podemos dizer, veementemente, que “há uma ligação inextricável entre o capitalismo e a guerra” (MONTORO, 2022, p.13). Corroboramos com o autor quando assevera que



nenhum fato social desencadeado numa dada sociedade pode ser entendido apartado da realidade material e dos interesses de classe que o cercam.

Na teoria marxista as forças produtivas e as relações de produção ocupam lugar de destaque na evolução humana, uma vez que o modo de produção condiciona todos os processos de vida, sejam eles sociais, políticos ou intelectuais, em síntese, a produção e a reprodução da vida material. Por esse motivo, se faz mister compreender as guerras no capitalismo partindo de seus determinantes econômicos/sociais na atual ordem mundial (MONTORO, 2022).

A luta concorrencial travada pelos capitalistas por mercados tem sido cada vez mais voraz e destruidora, o que, em última instância, vêm se tornando um dos principais fatores desencadeadores das guerras. Luxemburgo (2018) já alertara sobre o papel decisivo do militarismo em todas as fases históricas para acumulação de capital primitivo, a partilha dos mercados, a usurpação dos recursos naturais através das pilhagens, da destruição das comunidades gentílicas e/ou ainda da proletarianização de populações nativas.

Em se tratando da atuação da OTAN, pode-se dizer que sua atividade, é via de regra, exemplo de como a exploração e a concorrência, ou seja, fatores intrínsecos à sociedade burguesa, são explicativos da sua inevitável dimensão militar. Logo, Montoro (2022) assinala três fatores que elucidam sua tese sobre a relação entre capital e guerra:

É, portanto o primeiro fator que assinalamos: tentar assegurar a dominação de classe, concretizada na capacidade de reprimir as mais previsíveis explosões sociais, fruto da devastação social causada pelas políticas imperialistas. [...] O segundo fator é a luta pelo mercado mundial, cuja fração europeia é objeto de interesse do capital russo em certos setores, em particular o importante setor de energia, que interessa igualmente ao capital estadunidense, diante das dificuldades crescentes que encontra para realizar sua valorização concentradas também no setor de energia. [...] E o terceiro fator é a contribuição que o militarismo representa como campo de valorização do capital. Em um contexto presidido pelas dificuldades econômicas de longa data, é evidente o enorme espaço comercial oferecido pelos movimentos expansionistas da OTAN no período recente (MONTORO, 2022, p.17-18).

O atual estágio imperialista do capitalismo apresenta características que vão além do uso do aparato da guerra, das pilhagens dos recursos naturais e por suas crises, mas, sobretudo caracterizado, de modo sistemático, pela destruição das forças produtivas e, principalmente pela desvalorização da força de trabalho.

Mediante o que defende Montoro (2022) podemos atribuir a guerra na Ucrânia ao interesse russo em limitar a expansão da OTAN na Europa e em garantir um lugar no mercado mundial. Entretanto, a OTAN é a máquina de guerra do capital financeiro dos EUA, que também possui interesse na maior fatia possível do mercado europeu.

A título de exposição dos números que representam o poder bélico e financeiro por trás da OTAN e que demonstram as profundas relações entre capital e guerra, basta olharmos para as despesas militares dos EUA que totalizam 40% (800,6 bilhões de dólares) dos gastos totais do restante do globo. O montante global totaliza 2,1 trilhões de dólares, os 27 países da União Europeia representam 257 bilhões. Apesar de representar 1/3 dos gastos militares estadunidenses a China tem aumentado seus investimentos nesse setor totalizando 293,3 bilhões de dólares (*idem*).

O aumento em gastos militares vem sendo uma característica evidente para muitos países que fazem parte da OTAN, e também para outras nações como a China e a Turquia desde os anos 2000. O parasitário mercado das armas apresentam números astronômicos, em 2018 o mundo dito civilizado gastou 1,8 trilhão de dólares. Em plena pandemia no ano de 2020 houve um recorde nesses gastos totalizando 2 (dois) trilhões de dólares. Sun Tzu (2006), já apontava que a guerra possui custos que oneram as nações envolvidas e causam penúria às populações. O custo de um soldado francês em 2016 ultrapassava os 100 mil euros e em 2019 o orçamento francês já estava na casa dos 1,4 bilhão oriundos das instituições públicas responsáveis por formaram as novas gerações de jovens (GOZLAN, 2022).

Nesse contexto, os EUA não só lideram o rol de investimentos à guerra como também procuram manter a hegemonia no campo das exportações de armas. Pois, as exportações de armas carregam consigo uma gama de serviços, manutenção de equipamentos, treinamento militar, criação de conselhos, empréstimos o que tornam o país comprador dependente militar e financeiramente daqueles que controlam este mercado. Por pressão estadunidense, os países que fazem parte da OTAN foram obrigados a cumprirem acordos comerciais cujas exigências elevaram em até 2% do PIB os gastos em defesa (*idem*). Conseqüentemente, as políticas de guerra se tornam medidas que atingem diretamente as condições de vida da classe trabalhadora, uma vez que grande parte dos recursos e das riquezas, inclusive das

pesquisas científicas são destinados à manutenção do mercado da guerra ao invés de suprirem as necessidades de última ordem da classe laboriosa.

A indústria da defesa com a venda de armas e serviços tem sido um porto seguro ao capital diante das crises no mercado financeiro. O que também potencializou os gastos militares na área da pesquisa e desenvolvimento.

Inscrita no DNA do capitalismo a guerra reclama para si o conhecimento científico e tecnológico, numa busca desenfreada por equipamentos cada vez mais mortíferos. Diante disso no meio estratégico da guerra têm sido comum o tema da guerra assimétrica como nova forma de embate pelo uso de tropas regulares e forças irregulares. Na guerra simétrica eram travadas batalhas que resultavam na solução de conflitos, na dimensão assimétrica reside a incerteza, a ponto de especialistas da área militar afirmarem que a guerra não convencional se tornará o conflito mais travado no futuro, fazendo da guerra assimétrica o traço principal do campo de batalha contemporâneo (GOZLAN, 2022).

Em termos tecnológicos o ocidente ostenta superioridade em relação às outras regiões o que se justifica pelas políticas adotadas por esses países nos investimentos e direcionamento das pesquisas científicas para atender, por assim dizer, a ciência militar. Como constata Gozlan (2022):

“[...] os estabelecimentos militares governamentais têm exercido, há gerações, uma influência importante na maioria das economias industriais. No entanto, embora a influência da atividade militar (fazer guerras, adquirir armas, formar pessoal) sobre a mudança tecnológica tenha estado sempre presente durante séculos, os canais pelos quais a atividade militar influencia a inovação mudaram substancialmente, assim como a estrutura e a escala dos estabelecimentos e as empresas industriais” (GOZLAN, 2022, p.35).

Como vimos há uma estreita relação entre capitalismo, imperialismo e guerra, suas tecnologias, conhecimento, indústria, mercado, enfim, os nexos e determinações que nos dão claras evidências da lógica por trás desse universo. Sobretudo nas dimensões econômica, científica, social e histórica o que nos confirma que estamos na direção certa quando nos inclinamos a investigar o ensino das lutas corporais em tempos de guerra. Em nossa visão todo esse aparato de guerra engendra-se nos mesmos determinantes que moldam as lutas corporais na atual configuração e, desvelá-la nas aulas de EF é fundamental para a compreensão da totalidade histórica que a circunda.

Definitivamente, a política de guerra assume a forma de medidas de austeridade contra a classe trabalhadora que possuem claras intenções de atacar suas condições de vida. Isso foi demonstrado nos dados apresentados sobre os gastos militares das superpotências na sua corrida armamentista via mercado das armas. O que também evidencia as condições de degradação humana que a militarização das nações relega as massas de trabalhadores, uma vez que retira recursos dos serviços sociais para atender a volúpia da indústria bélica (MONTORO; GOZLAN, 2022).

Alinhamo-nos ao pensamento contra as guerras porque todas possuem as mesmas raízes históricas: i) rentabilidade financeira do capital; ii) sobrevivência das ideias burguesas; e iii) destruição em larga escala dos recursos naturais e territórios dos países envolvidos. “A guerra representa o suspiro que inflige à humanidade, a vontade de esmagar qualquer movimento da classe operária” (GOZLAN, 2022, p.36). É por meio da guerra que o imperialismo faz política por outros meios e com isso mantém, além de sua hegemonia, a disputa por mercados e rotas comerciais dos mais variados recursos necessários à manutenção do sistema sociometabólico do capital. Por essa razão a compreensão da guerra, seus fins e a estrutura que a forma possibilita às novas gerações interpretar os nexos e determinações que explicam que a continuidade do capitalismo se traduz em inscrever numa lápide a aniquilação de toda a humanidade. Pensamos que um dos pilares ao êxito desta tarefa possui dependência de um ensino das lutas corporais sob um viés crítico.

Mormente ao processo de produção humano genérico, aprofundarmo-nos no entendimento da categoria guerra, enquanto fenômeno sociohistórico, se torna uma necessidade à nossa pesquisa, uma vez que, há uma imbricada relação entre as categorias luta de classes/guerras/educação física/lutas corporais com a produção material da vida e que se expressa, em última análise, nas aulas de EF tematizadas com os conteúdos da cultura corporal, em especial, as lutas corporais.

Por essa razão, valer-nos-emos das elaborações clássicas da ciência militar da guerra ou arte da guerra, buscando captar os nexos e relações necessários à compreensão do mais geral dessa atividade e suas respectivas determinações no plano social que se manifestam no particular e no singular, das aulas de EF destinada às crianças e jovens da escola, pública, laica e gratuita.

#### 4.2.2 A Guerra: do conceito clássico ao sentido moderno

Como expusemos na sessão anterior os determinantes socioeconômicos impulsionam a prática da guerra na sociedade capitalista por fins que não se esgotam nos motivos ideológicos. Assim sendo, apoiados em referências consistentes demonstramos que existe uma condição de existência entre guerra e capital e, conseqüentemente, aos objetivos de nossa pesquisa, apreender o conceito de guerra, desde as elaborações clássicas às contemporâneas é fundamental.

A guerra é, portanto, em primeira instância, uma tarefa que exigia o empenho de todos, configurando-se em um grande trabalho comunal necessário. Em estágio embrionário, era uma necessidade, fosse à ocupação de territórios para obtenção de condições objetivas para sobrevivência ou ainda proteger e perpetuar os envolvidos nessa ocupação. A comunidade formada por laços parentescos era nesse contexto, primordialmente, “organizada militarmente como força guerreira militar” (MARX, 1985, p.96). Mormente às condições de sua existência como proprietária, no qual concentrar moradias nos entornos das cidades constituía o alicerce dessa organização bélica (*Idem*).

Mediante a concepção clássica da arte da guerra, em Sun Tzu temos a guerra como o reino da vida e da morte, de importância impar ao estado, pois dela depende a conservação ou ruína do império e a não reflexão sobre o tema expressa indiferença à conservação ou perda do que mais se preza. Obrigatoriamente, aqueles que ficam à testa de tropas, estas máximas deverão ser operacionalizadas por via da melhor política que é subjugar um estado intato, sem destruí-lo, exercitando o que Tzu (2006) chama de arte de vencer o inimigo sem desembaiar a espada. Sob esse objetivo “é preferível subjugar o inimigo sem travar combate” (TZU, 2006, p.19), sobretudo, porque aos grandes generais é reservado o uso de artifícios hostis, que sabotam projetos, disseminam a discórdia, acoçam o inimigo, sem dar-lhes trégua a receber reforços ou tomar decisões vantajosas. Dessa maneira, se faz necessário combater a estratégia inimiga de forma radical, resolver as dificuldades previamente, romper as suas alianças e atacar suas tropas.

Conhece teu inimigo e conhece-te a ti mesmo; se tiveres cem combates a travar, cem vezes serás vitorioso. Se ignoras teu inimigo e conheces a ti mesmo, tuas chances de perder e ganhar serão idênticas. Se ignoras ao mesmo tempo teu inimigo e a ti mesmo, só contarás teus combates por tuas derrotas (*idem*).

A partir de Clausewitz (2005), e seu vasto conhecimento e experiência no campo de batalha, temos a guerra como um grande duelo envolvendo personagens distintos, considerando incontáveis duelos, que se mostram como “um ato de violência pelo qual pretendemos levar o adversário a render-se à nossa vontade” (CLAUSEWITZ, 2005, p.11). A violência é combatida com violência, armando-se com os inventos da arte ou ciência. A violência ou a força física fundamenta os meios, pois submeter o inimigo à nossa vontade é objetivo último e, para alcançá-lo é preciso desarmar o inimigo, o que se torna “objeto explícito e imediato das hostilidades, substituindo o objetivo final”. (*idem*, p.12).

Esta atividade beligerante é também um ato de força correlacionada aos sentimentos, até mesmo quando não se origina neles, esta reage mais ou menos em acordo a eles no qual a intensidade da reação independe do grau de civilização, “mas do grau e da duração dos interesses em jogo” (CLAUSEWITZ, 2005, p.13). A pólvora e o avanço de armamentos comprovam que a destruição do inimigo ainda constitui a base do conceito da guerra o que não fora alterado com o desenvolvimento civilizado.

Ainda sobre as premissas e conceitos da guerra convencional, pode-se afirmar que esta é um ato de violência levado ao extremo, assim como uma ação recíproca em que um lado impõe a lei ao outro. O país com seu território e população são a origem da força militar e, em si, parte integral dos eficientes números bélicos, fornecendo o teatro da guerra e influenciando-o. Com efeito, a guerra é, portanto, instrumento e continuação da transação política conduzida por outros meios, o que está para além desse sentido é da sua natureza peculiar.

Discorremos sobre o sentido clássico dado por soldados combatentes que vivenciaram a batalha na sua expressão máxima e sintetizaram suas aproximações ao pensamento da ciência da guerra. Não obstante, também foi preciso enveredar pelo sentido social e político daqueles que tecem a crítica à guerra com sua imbricada relação ao processo produtivo e aos objetivos da classe dirigente.

“O instrumento de uma guerra é o exército. Sendo qualquer exército, na mitologia nacionalista, considerado invencível” [...] O exército representa, em geral, uma imagem da sociedade a que serve, diferenciando-se dela pelo fato de dar às relações sociais um caráter concentrado, extremado-lhe os traços positivos e negativos” (TROTSKY, 1997, p.45-271).

Trotsky (2008), no que se refere às guerras e a participação proletária, infere que na questão da guerra, para além de qualquer outra, a classe burguesa e seus agentes ludibriam os trabalhadores com “abstrações, fórmulas gerais, frases patéticas: “neutralidade”, “segurança coletiva”, “armamento para a defesa da paz”, “defesa nacional”, “luta contra o fascismo” etc.” (TROTSKY, 2008, p.112). Em síntese, essas fórmulas representam que a guerra tem o significado de que a sorte dos trabalhadores precisam continuar sob a direção dos imperialistas, dos governos alinhados a eles, de suas diretrizes diplomáticas, de seus estados-maiores e com eles, todas as suas querelas e complôs contra os trabalhadores (TROTSKY, 2008). Por essa razão aos oficiais é preferível como melhores soldados jovens camponeses, que obedecem cegamente, visto que neles ainda não despertara a consciência da própria personalidade humana (*Idem*).

Para Trotsky (2008) a atividade da guerra se mostra como uma gigantesca empresa comercial, principalmente para a indústria da guerra. Por essa razão que as famílias burguesas alardeiam-se como as primeiras patriotas e as principais agitadoras da guerra. Nesse sentido, o “controle operário é o primeiro passo na luta contra os fabricantes de guerra” (TROTSKY, 2008, p.114). Pois, a guerra imperialista contribui, significativamente, à:

[...] exacerbação da política de pilhagem da burguesia: a luta do proletariado contra a guerra é a continuação e aprofundamento de sua luta de classes. O advento da guerra muda à situação e, parcialmente, os processos de luta entre as classes, mas não muda nem seus fins nem sua direção fundamental (*Idem*, p.115).

É importante ressaltar, que Leon Trotsky estudou os clássicos da guerra, como os postulados de Carl Von Clausewitz, para comandar o exército vermelho e resgatar a Rússia do controle do Império Tzarista. Dessa maneira, assim como o é para Tzu (2005) e Clausewitz (2006), é em Trotsky (1997) imprescindível à condução de exércitos o comando, a moral e a disciplina das tropas. Sobretudo, distantes do tratamento dado à questão pelos oficiais russos alinhados ao imperialismo que impunham aos soldados e suboficiais sob seu comando as mesmas intempéries físicas e psíquicas que o povo sofria nas mãos dos tzares, e inclusive, castigos físicos mediante punições à infrações pelos códigos e condutas militares.

Nessa mesma linha de raciocínio, Rosa Luxemburgo também discute a questão da guerra e do militarismo no seio da sociedade capitalista, como discutimos no capítulo anterior. Principalmente, ao processo de acumulação de capital pela via da engrenagem fundamental da força da violência. Diz-nos Luxemburgo (2018), que cada nova conquista da expansão colonial carrega consigo, naturalmente, uma guerra encarnada, do capital frente às relações econômico-sociais nativas, bem como a desapropriação violenta dos meios de produção e o roubo de sua força de trabalho.

“O capital não conhece outra solução senão a da violência, um método constante da acumulação capitalista no processo histórico, não apenas por ocasião de sua gênese, mas até mesmo hoje. Para as sociedades primitivas, no entanto, trata-se, em qualquer caso, de uma luta pela sobrevivência; a resistência à agressão tem o caráter de uma luta de vida ou morte levada até o total esgotamento ou aniquilação” (LUXEMBURGO, p.117, 2018).

Ao processo de acumulação se faz mister, substituir por todas as partes a economia natural pela mercantil simples, a economia de mercado simples, pela economia do capital, monopolizando a produção capitalista, como o único e exclusivo sistema produtivo, almejando dessa maneira o controle absoluto em todas as nações e dimensões da economia (LUXEMBURGO,2018). Na lógica capitalista de hegemonia sobre outros modos de produzir não capitalistas, haja vista a acumulação de capital, são seus métodos que reinam absolutos, principalmente:

“a política colonial, o sistema dos empréstimos internacionais, a política, a opressão, a pilhagem aparecem abertamente, sem disfarce, e é difícil reconhecer as leis rigorosas do processo econômico na condução dos anos violentos e das brutalidades” (p.120).

Luxemburgo (2018) explicita o uso da máquina militar em favor do desenvolvimento do capital quando afirma que para alcançar êxito nesse projeto expansionista o militarismo cumpriu uma função ímpar no lastro histórico do capital. Destarte, marchou de par com a acumulação desde a mais tenra idade do capital.

Durante o que se chamou de “acumulação primitiva”, em outras palavras, na fase inicial do capitalismo na Europa, o militarismo exerceu uma função de relevância à conquista do Novo Mundo e das nações que forneciam as especiarias, as índias; tempos depois serve à conquista colonial moderna, destruindo e



aniquilando organizações sociais primitivas e apropriando-se dos meios de produção.

Concomitantemente, introduziu, coercitivamente, o comércio de mercadorias aos países cuja estrutura social fazia oposição a economia de mercado, proletarizando nativos e instaurando pelo uso da força militar o trabalho assalariado nas colônias. Através da guerra a burguesia formou e ampliou o domínio do capital europeu nas regiões não europeias se valendo da extorsão para concessão de ferrovias em países menos desenvolvidos.

Com efeito, o resultado previsível da imposição de uma economia de guerra fora o endividamento das nações sob domínio capitalista, fazendo valer o pagamento de dívidas de empréstimos internacionais ao capital europeu. O que nos leva a inferir que, “o militarismo é um instrumento da concorrência entre países capitalistas em luta pela partilha de civilização não capitalista” (Idem, pp. 121).

Do exposto até agora partimos do conceito clássico da guerra, perpassando pela relação com a sociedade do capital e o uso da força militar, no qual notamos a partir do que postula Clausewitz, que os objetivos políticos são a função principal da guerra. Dito de outra forma, a guerra é a continuação da política por outros meios. Considerando a relação desses conceitos aos conhecimentos específicos das lutas corporais, vemos a necessidade de apreender no movimento como se estrutura os fins políticos por meio da ciência militar. Por essa razão, apoiamo-nos em Gramsci (1978), onde constatamos a perfeita correlação entre política e força militar.

Qual seria o objetivo da guerra militar? Senão alcançar seu fim estratégico – destruir o exército hostil e ocupar seu território – em resumo, a paz. Ademais, é notório que para o término da guerra, é suficiente que se alcancem os fins estratégicos apenas potencialmente. Indubitavelmente, na incapacidade de luta do exército hostil resta aos vencedores iniciar a ocupação do território conquistado.

No terreno político, a situação é muito mais complexa. Pode-se comparar às guerras coloniais ou de conquista, ocasião na qual o exército vencedor faz a ocupação permanente de todo ou parte do território conquistado. Logo, as tropas derrotadas são desarmadas e dissolvidas. Entretanto, a luta persiste por vias políticas e pela preparação bélica (GRAMSCI, 1978).

Na luta, através da política, existem outras formas para além das guerras de movimento, de cerco ou de posição. O *arditismo* moderno - tal como era praticado pelas tropas de elite italianas durante a I Guerra Mundial - é inerente à guerra de

posição como fora constatado entre 1914 -18. Igualmente, a guerra de movimento e de cerco, anteriores às guerras totais, possuíam a sua tropa de elite de incursões, de assaltos, de certo modo, os seus *arditi*<sup>65</sup>. De modo geral, a cavalaria ligeira e pesada, os *bersaglieri*<sup>66</sup>, etc, as armas ligeiras cumpriam, pelo menos em parte, a tarefa de grupos de assalto (*Idem*).

Gramsci (1978) reforça os conceitos explicitados apresentando o que difere a guerra de movimento da guerra de posição:

A propósito das comparações entre os conceitos de guerra de movimento e de guerra de posição na arte militar e os conceitos relativos na arte política, deve-se recordar o opúsculo de Rosa. [...] É um dos documentos mais significativos da teorização da guerra de movimento aplicada à arte política. O elemento econômico imediato (crises, etc.) é considerado como a artilharia de campo que na guerra abre a brecha da defesa inimiga, brecha suficiente para que as tropas irrompam e obtenham um sucesso definitivo (estratégico), ou pelo menos um sucesso importante no sentido da linha estratégica (p.71).

Notamos que a análise de Rosa Luxemburgo, ilustra de maneira exemplar o conceito de guerra de movimento e de posição abordado por Gramsci (1978) e, que se tornam deveras relevante ao terreno da ciência militar quando até mesmo técnicos militares se fixaram em definitivo ao conceito de guerra de posição, tal como antes haviam tendido à guerra de manobra, e ainda reforçam que, em hipótese alguma, o *modus operandi* precedente deva ser esquecido pela ciência da guerra; “mas que, nas guerras entre estados mais avançados civil e industrialmente, ele deve-se reduzir a funções táticas mais do que estratégicas, deve ser considerado na mesma posição que a guerra de cerco em relação à guerra de manobra” (GRAMSCI, 1978, p. 73).

No que se refere à luta política e a luta militar, mais precisamente nos anos que se seguiram do Pós-Guerra, a humanidade viveu um período, tal como se houvesse irrompido a III Guerra Mundial. Sobretudo, porque “a guerra não só consiste na batalha, ou no ato de lutar: mas num período de tempo em que a vontade de disputar pela batalha é suficientemente conhecida” (HOBBS, s/d *Apud* HOBBSAWM, 1995, 178).

---

<sup>65</sup> Derivado do verbo italiano *Ardire* (ousar), traduzido como “os mais ousados”. *Arditi* foi o nome adotado pela tropa de assalto de elite do exército italiano durante a I Guerra Mundial.

<sup>66</sup> Corpo do exército italiano criado pelo General Alessandro La Marmora, em 1836, para servir o Reino da Sardenha.

Nesse contexto geopolítico, a Guerra Fria entre EUA e URSS esteve presente no plano internacional a partir da segunda metade do século XX e, gerações inteiras foram assombradas pela possibilidade de devastação da humanidade pela guerra nuclear.

A Guerra Fria para além da retórica de luta pela supremacia mundial ou aniquilação, ou ainda pelas decisões fundamentais de seus governos, fora marcada de forma significativa pela atuação dos vários serviços secretos, reconhecidos ou não, que produziu, sobretudo no ocidente um subproduto da tensão internacional, a ficção da espionagem e assassinato clandestino. O desfecho desse marco histórico fora emblemático pelas conferências de Reykjavik (1986) e Washington (1987) que segundo os historiadores representa o fim da Guerra Fria. Especialmente, quando uma das superpotências reconheceu o absurdo que era a corrida nuclear, o que coube a Mikhail Gorbachev tomar essa atitude (HOBSEAWM, 1995).

Este embate geopolítico, que nunca se deu no plano da guerra efetiva, mas no plano político, econômico e ideológico, legou à humanidade uma corrida armamentícia de quatro décadas, pois era imperativo armar-se, fazer amigos e influenciar pessoas à aquisição de armas para uma guerra que poderia iniciar a qualquer momento. Isso acarretou a transformação de Estados industriais que se moldaram aos serviços para a guerra, militarizando suas economias e criando complexos industriais-militares, sobretudo ao comércio exterior e, mobilizando cifras absurdas dos produtos internos brutos das nações destinando-os à guerra.

Esta corrida absurda às armas, fosse à aquisição ou a fabricação para importações, propiciou uma era de guerras de guerrilha e terrorismo. Esses conflitos foram abastecidos por artefatos leves, portáteis e, igualmente destrutivos e mortais que nos fins do século XX podiam ser adquiridas nos submundos das cidades. O comércio mundial de armas popularizou nomes como a Uzi (israelense), o fuzil Kalachnikov (russo) e o explosivo Semtex (tcheco) (HOBSEAWM, 1995).

Na atualidade, com mudanças no plano geopolítico de um mundo multipolarizado, sobretudo pela perda de protagonismo das duas potências que polarizavam no plano internacional. Além das novas tecnologias que surgiram como o advento das redes e mídias sociais através da internet e, principalmente por um contexto de profundas crises na economia, na política e na cultura. As guerras sofrem mudanças fundamentais em suas aplicações, seus *modus operandi* e seus alvos.

Andrew Korybko, jornalista, analista político e integrante do conselho do *Institute of Strategic Studies and Predictions*, apresenta um novo conceito no plano militar, a Guerra Híbrida. O autor teve claras intenções na sua pesquisa de fazer-nos entender a tática moderna da político-militar dos Estados Unidos (EUA) para destronar governos contrários ao alinhamento da sua política no século XXI.

A nova configuração geopolítica do novo milênio exige um novíssimo modelo de guerra indireta, neste modelo ocupações militares dão lugar a golpes e operações indiretas visando à troca de regimes, menos dispendiosos e sensíveis do ponto de vista político. Segundo Korybko (2018):

“A guerra híbrida é a combinação entre revoluções coloridas e guerras não-convencionais. Neste novo modelo de guerra as revoluções coloridas – largamente planejadas anteriormente e utilizando ferramentas de propaganda e estudos psicológicos combinados com o uso de redes sociais – consistem em desestabilizar governos por meio de manifestações de massa em nome de reivindicações abstratas como democracia, liberdade etc.; elas são as fagulhas que incendeia uma situação de conflito interno. A revolução colorida é o golpe brando. Se ela não for suficiente para derrubar e substituir o governo, avança-se para o estágio da guerra não convencional, aquelas combatidas por forças não regulares, sejam guerrilhas, milícias ou insurgências. Este é o momento do golpe rígido” (KORYBKO, 2018, p.08).

Dentre as características peculiares a esta forma de estratégia se destaca o uso de manifestantes e insurgentes desvinculados do estado ao invés de tanques e espões. As mídias sociais, potencializadas pela velocidade da internet de banda larga, municiam as manifestações como armas cirúrgicas de alta precisão e os chats de bate-papo e páginas do Facebook erguem-se como cibercovis de militantes alinhados às ideias do grupo ofensivo.

È a ocupação por procuração na vizinhança do alvo almejando desestabilizar sua periferia incitando golpes e operações indiretas. Como mencionado, trata-se de uma nova estratégia de guerra indireta, almejando à troca de regime que se inicia com a implantação de uma revolução colorida visando o golpe brando, caso o primeiro falhe o golpe rígido é acionado por intermédio de uma guerra não-convencional, definida como forças não-convencionais (grupos armados não oficiais) inseridas num embate assimétrico contra rival tradicional. O conjunto desta dupla

abordagem, revoluções coloridas e guerras não-convencionais, forjam a teoria da guerra híbrida (KORYBKO, 2018).

A guisa de conclusão provisória acerca da categoria guerra e suas imbricadas relações com a sociedade capitalista, pensamos estar longe de esgotar as dimensões e os sentidos dados pela humanidade nesta elaboração. No entanto, por agora, podemos inferir que as dimensões da guerra acompanham em termos teóricos, práticos e de sua suplementação o grau de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade que o forma e, que sob domínio burguês ela é levada às últimas consequências se expressando, velada ou direta, contra as classes subalternas pela força da violência e barbárie econômica, política e militar.

Como afirmamos antes, as múltiplas determinações que acompanham o tema da guerra também influenciam as aulas de EF com o conteúdo Lutas Corporais. Estamos convencidos de que aulas tematizadas com este conteúdo, uma vez abordados por teorias críticas da educação e EF, vem a se tornar uma possibilidade real de atuar na contradição dessas relações e desvelar o que sua aparência não revela, a opacidade das relações burguesas que se fazem presentes no ensino das lutas de combate alinhadas às concepções idealistas, esportivistas e bélicas.

Dito isso, pensamos haver, na atualidade, por dentro do trato com o conhecimento das lutas nas aulas de EF uma estreita relação com a totalidade histórica, política, social e econômica da sociedade burguesa, expressada aqui na anatomia da violência, da barbárie e das guerras e, que se tratado pedagogicamente a partir de uma lógica distante da lógica do individualismo, da meritocracia e do primado gênico típico das relações econômicas burguesas, pode-se vislumbrar um horizonte de formação humana com aproximações para a emancipação.

A emancipação da classe trabalhadora passa, necessariamente pela possibilidade de acesso aos bens culturais como as bases conceituais, a gênese, a estrutura categorial e demais, condição humana que permite uma atitude crítica frente aos fenômenos sociais e humanos em geral [...] (COLAVOLPE; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2009, p.89).

Ao nos reportarmos a categoria emancipação, referimo-nos ao sentido dialético, que na educação é postulado por Manacorda (1992) e Ponce (2010) quando se valem de Marx na sua acepção da chegada histórica do homem ao reino da liberdade, a omnilateralidade. Uma vez livres das amarras do trabalho alienado e

das leis burguesas, os homens poderiam alcançar um desenvolvimento sem precedentes. No atual modelo econômico os trabalhadores produzem mercadorias que em última ordem não estão ligadas às suas necessidades, mas a volúpia do capital em produzir objetos e coisas à satisfação do fetiche individual de privilegiados. Este é um modo de organizar a sociedade no qual tudo se mercadoriza, especula financeiramente, coisifica, e põe preço, inclusive em vidas, por essa razão nos questionamos:

Qual o valor da vida humana? Seriam as vidas de cidadãos nova-iorquinos ou londrinos mais importantes que as de haitianos, congolese ou até mesmo brasileiros? O transcurso da pandemia mundial do Covid-19 que só no Brasil ceifou mais de 670 (seiscentos e setenta mil) brasileiros (ou suas variantes, Omicron e Delta) pôs em evidência àquilo que já era óbvio aos trabalhadores do mundo inteiro, em especial, aos trabalhadores africanos e latino-americanos, a divisão cada vez mais acentuada da sociedade no marco do capital.

## 5 A SITUAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E OS ATAQUES A EDUCAÇÃO

*"Na medida em que os homens traem, vendem a ideia da humanidade e chacinam ou trancafiam os que lutam por ela, a ideia como tal deixa de ser pronunciável; o escarnio e a sátira constituem a aparência real da sua verdade. [...] A mistura de estupidez, ganância, baixaria e brutalidade que perfaz a política deixa a seriedade sem fala"*  
 (HERBERT MARCUSE, *In Karl Marx. O 18*  
*brumário de Luis Bonaparte.*)

Nesse capítulo dialogamos sobre os dados da realidade e a real situação das inúmeras fileiras de trabalhadores submetidos à barbárie cotidiana que possui raízes históricas e faz parte do *modus operandi* do sistema de produção de mercadorias em escala global, o capitalismo. Trataremos de números reais que representam os homens e suas concretas condições de vida, o sujeito determinado, histórico, concreto, fruto das relações que estabelece com ele próprio com os outros e a natureza. Uma leitura mais aprofundada das condições objetivas ofertadas pelos burgueses aos proletários desvelam os vários âmbitos da vida no qual a ideologia em voga se vale de sua mistificação para encobrir o contrato social firmado entre empregador e empregado, no qual uma das partes só possui sua corporeidade com meio de troca.

### 5.1 Os dados da situação da classe trabalhadora

Trata-se do novo/velho *apartheid*, que perpassa pelo *apartheid* vacinal durante a pandemia do COVID-19, a julgar pelo baixo número de vacinados em países africanos e, se estende ao *apartheid* sanitário que junta-se aos seus coirmãos, flagelos da nossa época, o alimentar, o financeiro e o educacional (PRASHAD, 2022). Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para alimentação e Agricultura (FAO) a população de subnutridos na África cresceu em 89,1 milhões desde 2014, chegando a 281,6 milhões em 2020 (*idem*).

Entretanto, há que se destacar em meio a um cenário destrutivo, de fome, revoltas, de guerra (inclusive da ameaça nuclear), boas notícias no contexto geral: a) O povo chinês há conseguido erradicar a extrema pobreza de sua nação, são 100 milhões de chineses que saíram da linha da extrema pobreza; b) Pela via da luta de classes, camponeses indianos lograram êxito ao revogar três leis que uberizariam suas condições de trabalho; Governos de esquerda ou progressistas chegaram ao poder no Chile, Bolívia e Honduras derrubando golpes ou mudanças de regime o que representa a erosão do controle estadunidense nas questões globais; Fracassos dos Estados Unidos em Cuba e Venezuela ao tentar por em prática as guerras híbridas simbolizam possibilidades de mudanças; As eleições de 2022 no Brasil apontam para um vitória de Lula contra qualquer adversário da direita; Este cenário desvela que o protagonismo estadunidense dá sinais de esgotamento, pois é preciso levar em consideração a intolerância à presença militar dos EUA, sejam por manifestações ou resistência a sua atuação militar em solo estrangeiro. Concomitantemente, emergem greves de variados tipos de trabalhadores por todo o globo contra a crueldade neoliberal (*Idem*).

Os atos arbitrários dos EUA causam imensos prejuízos às nações por eles desapropriadas, porquanto o verdadeiro fim da cruzada estadunidense é a prática de sua geopolítica imperialista para assaltos dos recursos naturais desses países, a financeirização de suas economias e o monopólio do comércio mundial. O caso do Afeganistão explicita essa lógica, após vinte anos os EUA retiram suas tropas derrotadas pelo Talibã e legaram ao povo afegão à fome, a ruína financeira e intelectual e a destruição do país pela via das armas, sanções econômicas e diplomáticas impostas. O Afeganistão não podem acessar 9,5 bilhões em reservas, presas a bancos estadunidenses nem podem sentar junto à mesa da ONU. Os estudos apontam para queda no PIB em 20% no primeiro ano e 30% no segundo ano o que levará 97% da população afegã a ficar abaixo da linha da pobreza. Não nos surpreende que esse recorte represente a mesma situação para metade da população pobre mundial que detêm somente 2% da propriedade privada total (negócios e ativos financeiros, depósitos, imóveis), entretanto, os 10% mais ricos ficam com 76% desse montante. Os dados nos fazem inferir que em termos globais a desigualdade tem uma hierarquia de gênero, cor e nacionalidade (PRASHAD, 2022).



No polo oposto da desigualdade, a nível internacional e nacional, vimos o clube dos bilionários aumentar, mesmo diante de uma crise econômica e sanitária em proporções mundiais. Ao mesmo tempo em que se vive um caos pandêmico e de gestão das crises sanitária e econômica, nos assombra a notícia de que foram incluídos na lista de bilionários da Forbes 33 novos brasileiros. Isso ocorre no mesmo contexto em que se notícia que metade da população brasileira vive sem garantia do que comer ou num grau de insegurança alimentar - 116 milhões de pessoas – e pelo menos 19 milhões estão passando fome. Para completar o quadro a taxa de desemprego chegou aos 12,6%, número este de indivíduos em busca de trabalho que atingiu a marca de mais de 14 milhões, dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2021).

Esses dados refletem o resultado da luta de classes no Brasil em nome da lucratividade e da acumulação de capital mediante reformas que visam manter e ampliar a rentabilidade dos capitais financeiros à custa da flexibilização de direitos dos trabalhadores através das políticas de austeridade, permitindo aumentar a taxa de exploração do trabalho não pago aos trabalhadores. O que se traduz em miséria, fome e desemprego, em síntese é a barbárie vivida cotidianamente pelos trabalhadores dos grandes e pequenos centros comerciais, industriais e agropecuários, é a guerra não declarada se expressando silenciosa no real concreto pela violência contra as camadas pobres.

“Em outras palavras: mesmo que excluamos a possibilidade de qualquer rapina, ato de violência e trapaça, mesmo supondo que toda propriedade privada se baseia originalmente no trabalho próprio do possuidor e que, em todo o longo transcurso ulterior, foram trocados sempre valores equivalentes, ainda assim, no desenvolvimento progressivo da produção e da troca, chegamos necessariamente ao presente modo de produção capitalista, ao monopólio dos meios de produção e de vida nas mãos de uma classe pouco numerosa, à degradação da outra classe, que compõe a esmagadora maioria, à condição de proletários despossuídos, à alternância periódica de produção fraudulenta e crise comercial e a atual anarquia na produção” (ENGELS, 2016, p.220).

De modo conjuntural, podemos notar que essa lógica se materializa, como visto, pelo desemprego, miséria e fome nas famílias pobres do Brasil. O cenário se

traduz na tendência mundial do processo contraditório de aceleração de acumulação do capital seguido de uma expansão da demanda de consumo, altas taxas de lucro pelo custo da superexploração da classe trabalhadora, elevação do padrão de vida nos grandes centros do capital e um elevadíssimo grau de internacionalização do capital (LAVOURA,2021).

Por conseguinte, reduz-se a economia, encarece a manutenção da vida e lançam-se mais jovens trabalhadores e trabalhadoras à ilegalidade e criminalidade, ao morticínio como resultado de uma política e economia de guerra empreendida pelo estado e executada pelo seu braço armado contra os proletários. Postulado por Aliezz & Lazaratto (2021) como uma verdadeira guerra de subjetividade:

A guerra de subjetividade não é ideológica. Ela se dá através de dispositivos, instituições, técnicas e saberes que, em conjunto, enquadram os indivíduos num sistema de identidades sem remetê-lo, a princípio, à consciência e ao seu jogo de (falsas) representações, que ao contrário, dependem desse sistema (ALIEZZ; LAZARATTO, 2021, p.128).

O campo de batalha aqui é a própria sociedade antagônica, no centro dessa disputa, a luta de classe que se ergue. O lado dominante, que se alinham as ideias neoliberais, usa como artilharia sua superestrutura jurídico/parlamentar/midiática além, do poder econômico e militar numa guerra civil generalizada irrompida através do liberalismo. Haja vista, “à transformação do proletariado em força de trabalho, os saberes constituem uma arma estratégica. As ciências dos homens, as ciências sociais nascentes, cumprem de maneira notável essa função de aparelho de verificação do poder” (*idem*, p.130).

Parece-nos claro, que nesta que se tornou uma república da “união mórbida de deus e culto às armas”, negligencia-se as condições degradantes de vida em que está mergulhada sua população e ocupa-se com o armamento de grupos minoritários alinhados aos seus ideais de um projeto de forças marcadamente conservadoras e fascistas. Trata-se do ideário da extrema-direita que está consubstanciado pelo fundamentalismo político que se vale da tática de eliminação do adversário ao invés do debate, do fundamentalismo econômico do mercado

soberano e que a tudo subordina numa sociedade das mais desiguais no mundo e, de modo particular, sob um pilar fundamentalista religioso que remonta o obscurantismo beligerante da era medieval contrapondo a ciência e suas pesquisas (FRIGOTTO, 2021).

O arcabouço ideológico das forças conservadoras aflige todas as esferas e camadas sociais, principalmente a dimensão responsável por formar as gerações de vanguarda da sociedade, a educação.

### 5.1.1 O franco ataque à Educação

Os planos educacionais do pensamento conservador no país não são de outrora. Abordaremos em síntese, as medidas de austeridade que foram adotadas, via poder estatal, no intento de frear o avanço das forças produtivas atacando a subjetividade de crianças e jovens frequentadores da escola pública. É, pois nesse *locus* de ensino que as camadas populares da nação acessam os conhecimentos sistematizados do qual fazem parte as lutas corporais.

Corolário desse processo temos no cenário educativo as medidas reformistas e reacionárias que passam desde o financiamento da educação a adaptação do currículo às novas exigências do mercado. Essas medidas tem por objetivo o rebaixamento da capacidade dos estudantes de abstrair a realidade, o que ocorre pelo assalto da subjetividade e, desse modo, para a manutenção das fileiras de trabalhadores ao nível da ignorância do grau de exploração a que estão submetidos pela subsunção do trabalho pelo capital. Isso também prejudica, consideravelmente, o acesso aos conteúdos clássicos da cultura corporal e esportiva através das aulas de EF.

O atual conjunto de medidas dos últimos anos é um bom exemplo da articulação política em desfavor da classe trabalhadora, uma vez que essas emendas foram aprovadas à surdina pelos parlamentares brasileiros. O Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241 representa bem essa lógica, pois este congela os gastos públicos federais em vinte anos e está afetando diretamente o financiamento da educação. O próprio texto da emenda no seu art.101 esclarece a lógica perversa que se esconde em tais medidas:

Art. 101: institui o Novo Regime Fiscal por vinte anos, e o delimita aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social; [...] Art. 104: prevê que as aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino corresponderão, a partir de 2017 e durante a vigência do Novo Regime Fiscal, às aplicações mínimas de 2016 atualizadas pelo IPCA acumulado, e não mais a percentuais da receita, como previsto atualmente (BRASIL, 2016, p.05-08).

Se no campo econômico as medidas agem em função de cortar gastos essenciais de serviços sociais, inclusive, acesso à educação de qualidade, na dimensão do acesso aos conhecimentos clássicos da cultura humana as medidas tendem a garantir o consenso das classes subalternas via inculcação ideológica. A manutenção deste sistema, deveras desigual e excludente, em nome de uma minoria que lucra à custa do sacrifício alheio, lança mão da “manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência” (FRIGOTTO, 2017, p.24).

As ideias que revestem o projeto neoliberal/conservador podem ser traduzidas no Projeto de Lei da Escola Sem Partido (Lei da Mordaça), defendido ferreamente pela direita conservadora desse país em suas várias estâncias e que foi posto em votação e indeferido pela maioria dos congressistas<sup>67</sup>. Em sua essência, este é um projeto reacionário que objetivava através de estratégias ideológicas sedimentar na consciência das camadas populares o conformismo à naturalização das relações de produção. Segundo o Projeto de Lei nº 867 da câmara dos deputados:

“Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes” (BRASIL, 2015, p.02).

Este projeto de lei é uma tentativa de criminalizar a atuação docente acusando os professores de assédio ideológico. Nas suas entrelinhas, o projeto

---

<sup>67</sup> Três anos depois de ser protocolado na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), o projeto de lei conhecido como "Escola Sem Partido" entrou finalmente na Ordem do Dia na sessão plenária desta segunda-feira (16) e foi derrubado pelo placar de 27 votos contrários e 21 favoráveis. Ele era de autoria dos deputados Ricardo Arruda (PSL) e do ex-deputado estadual e hoje federal, Felipe Francischini (PSL). A votação apertada se deu em meio a manifestações de públicos contrários e a favor nas galerias da Casa ao longo de toda a discussão. Também se manifestaram do ponto de vista da constitucionalidade, dez parlamentares previamente inscritos. Mesmo após a derrota, Arruda defendeu a proposta, que previa, segundo o parlamentar, a neutralidade dos professores no ambiente escolar. E atribuiu a perda ao que chamou de "velha política". (RIBEIRO, 2017).

alega que os docentes estariam impondo aos estudantes seus posicionamentos políticos partidários e ideológicos (BERTOLDO, 2017).

Frigotto (2017, p.29) alerta:

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente neutra. Para isto, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos idiotas manipulados.

Ainda que não tenha sido aprovado o projeto de lei, o objetivo e a estratégia de contaminar ambientes por táticas de guerra de quarta geração, ou guerras híbridas. A ideia central perdurou, mantida pela direita reacionária e os setores conservadores da sociedade, levando professores a serem denunciados, coagidos e inclusive, agredidos fisicamente, por pais que os acusavam de supostamente ideologizarem seus filhos pela doutrina marxista. Frigotto (2021) vai chamá-la de pedagogia do ódio que chegam às escolas pelas cartilhas das novas camadas da direita que se traduzem nesse projeto educacional obscurantista.

Para além da PEC 241 e do Escola sem partido, ou “Lei da Mordança” como vêm sendo intitulada pelos docentes, concorrem outras medidas estatais de cunho depreciativo a atuação docente na formação das novas gerações. Suas intencionalidades são sentidas na área da EF no que tange a apreensão dos conteúdos da Cultura Corporal.

Fazendo coro a este discurso, constatamos que no campo da EF e Esporte ocorreu um ataque direto a Educação da classe trabalhadora. Antes mesmo da aprovação e promulgação da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referimo-nos a Reforma do Ensino Médio (REM) que visou retirar do currículo escolar conhecimentos clássicos da cultura humana como EF, Sociologia, Filosofia e Artes, num primeiro momento. Porém, como resultado de algumas ações populares<sup>68</sup> o texto inicial fora modificado, conferindo a EF um caráter facultativo: “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente

---

68 No ano de 2016 houve por todo o país inúmeras ocupações de escolas, institutos federais e universidades por iniciativa dos estudantes do sistema público de educação nacional em seus diversos níveis.

curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno” (BRASIL, 2016, p.01).

Há uma controversa intenção na elaboração deste artigo, no sentido de manter a obrigatoriedade, porém tornando-a facultativa. Se levarmos em conta as condições objetivas em termos estruturais e espirituais para ocorrer à aula de EF, inclusive sua oferta na escola pública em especial, no Nordeste. Tal oferta, ocorre, geralmente no contra-turno, muitas vezes em espaços inadequados e com materiais escassos, sucateados ou inexistentes. Isso deixa margem aos alunos da escola pública não frequentarem as aulas ou não relacionarem estes conhecimentos as reais necessidades de sua instrumentalização.

O projeto de REM serviu de pano de fundo para a vinda do que seria a coroação dessa reforma empresarial da educação no Brasil, a promulgação da BNCC<sup>69</sup> (2017), idealizada, elaborada e posta em prática no chão das escolas brasileiras a partir do ano 2017. Entretanto, vigorando, de fato, efetivamente no chão da escola desde o início de 2022. Este referencial se enquadra aos setores conservadores do país da extrema direita e às políticas neoliberais para economia que se alinham ao projeto de mundialização da educação. A BNCC está planejada sob o viés neoliberal e no ideário educacional pós-moderno de Philip Perrenoud, e a pedagogia das competências, rechaçada ferreamente por Newton Duarte (2001; 2008).

Lavoura (2021) considera a BNCC como uma imposição no campo educacional, uma novidadeira forma de poder que gerencia e controla o espaço escolar público, ideias que são oriundas da classe burguesa, dos empresários, dos organismos capitais que tem a tarefa única de introjetar na educação escolar a lógica de mercado, da privatização.

Completando o conjunto da obra, em termos drasticamente depreciativos aos milhares de crianças e jovens que acessam o ensino público deste país nos mais variados níveis, temos a implantação e financiamento via Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), respaldado pelo presidente do país à época, Jair Messias Bolsonaro, como algo

---

<sup>69</sup> No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei 9131/95 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

formidável e que está em pleno curso. Aqui utilizamos a expressão para esse processo de Militarização/Fascitização das escolas públicas no Brasil, mormente às medidas hegemônicas de ajuste e conciliação componentes de um projeto de mundialização da educação de interesse do capital. Para Castellani & Guirra (2020):

“A (contra) reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, a proposta governamental de formação e avaliação do professor, embaladas na lógica da mercantilização da educação, seja visando seu empresariamento, colocando-a ainda mais a serviço de uma formação profissional subalternizada ao mercado e desqualificadora da possibilidade de formação humana compatível com a consciência crítica necessária à autonomia do pensar e do agir” (CASTELLANI & GUIRRA, 2020, p.80).

O referido programa já está em pleno funcionamento no país tal como define o Decreto nº 10.004 do PECIM cujas intenções são implementar a gestão militar em 216 escolas em quatro anos, sendo 54 escolas por ano. Pela aparência falaciosa e canalha de uma escola militarizada que supostamente liquide a doutrinação ideológica marxista e a violência que sofrem os professores e alunos em ambiente escolar, o que já era idealizado em campanha eleitoral de Bolsonaro.

Aqui se desvela a primeira incoerência, porquanto, como bem definimos a partir de Sánchez Vázquez (2011) e Saviani (2022) a violência se origina do seio da sociedade, sintetizada no abismo das desigualdades sociais, o que se torna ineficiente e inoperante uma militarização da escola pública mediante uma problemática que transpõe os muros da escola. E, desse modo, a priori, somente comunidades em situação de risco o que é de um determinismo intencional e preconceituoso para com as fileiras de trabalhadores e trabalhadoras pobres, naturalizando lhes a violência, sobretudo por serem jovens em situação de vulnerabilidade social (HORN & MACHADO, 2020).

Para melhor compreendemos de onde surgem as influências ultraconservadoras que desembocam na escola, dialogaremos em seguida sobre fatos sociais explicativos do nascedouro e das consequências das ideias obscurantistas na educação.

### 5.1.2 Influências Fascistas e militaristas no Brasil à Educação

As medidas governamentais aqui descritas se revestem de uma lógica idealizada, selecionada e organizada mundialmente no intento de destruir as forças

produtivas para conter o avanço das classes populares. Herança dos tempos sombrios outrora vividos no holocausto, a nova tendência se reveste de novos trajes, novos discursos e velhas práticas, trata-se do neofascismo.

É reciclado o programa do racismo, xenofobia, militarismo e repressão aos movimentos sociais com novos partidos que obtém maior influência na Hungria, Polônia, Itália, Rússia, Ucrânia e até mesmo na Suécia. A eleição de Trump, nos EUA, também aumenta a conexão da chamada “direita alternativa” que ganha um enorme papel em seu governo (CARNEIRO, 2018, p.14).

A eleição de Donald Trump se articula a essas estratégias organizadas por grupos de extrema direita, que idealizaram a campanha a partir das ideias políticas Steve Bannon<sup>70</sup>, famoso guru internacional influenciador de extrema direita estadunidense (EMPOLI, 2019). E que no Brasil articulou o mesmo *modus operandi* para a eleições de 2018 no Brasil e que fora repetida no processo eleitoral de 2022. Uma campanha caracterizada por um jogo político sujo, com o uso de uma milícia digital, e disparos de fake News, cujo resultado em 2018 empossou o presidente Jair Bolsonaro. Entretanto, em 2022, por força do bom combate, da força dos nordestinos, da juventude e dos trabalhadores em geral, tanto nas redes, quanto no mundo real o resultado elegeu Luís Inácio Lula da Silva o 31º presidente da Republica Federativa do Brasil.

Os traços fundamentais dessas ideias são reflexos da atual política global para contenção de quaisquer mobilizações populares contra o poder hegemônico. O “ultraliberalismo austericida “[...] uma política global para aumentar a extração de rendas às custas de maior desigualdade, miséria e rebaixamento salarial” (*idem*, p.15). Tal como fora o nazi-fascismo da segunda guerra mundial, que objetivara destruir os organismos de classe, as políticas e práticas destinadas aos membros laboriosos da sociedade brasileira e revestem, do antes superado e agora em moda, fascismo, cuja “essência e a função “[...] consistem em abolir completamente as organizações e em impedir o seu restabelecimento” (CARNEIRO, 2018, p.13).

O cerne desse ideário tem raízes que remontam aos anos de 1970, uma resposta a organização de movimentos sociais pelos trabalhadores no Brasil que exigiu das elites uma contra-ofensiva que fora se ampliando, reconfigurando e sobretudo, passando por atualizações dos mecanismos de dominação nas décadas

---

<sup>70</sup> Influencer político estadunidense de extrema-direita.



que se seguiram. Casimiro (2018) investigou num recorte de 1980-2014, o processo conjuntural da articulação e mobilização da organização da burguesia brasileira. O autor analisou a atuação de um grupo que ele denomina de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). Estas organizações se caracterizam por figurarem dentre as mais importantes “estratégias de ação de frações e/ou setores da burguesia brasileira em projetos de reestruturação da dominação o conjunto das lutas de classes, evidenciando certas tensões, inclusive nas formas de internacionalização no plano capital/imperialista” (CASIMIRO, 2018, p.18).

O substrato que municiam esses APHs é o discurso de ódio contra minorias, movimentos de organização social ou sindical, a persuasão e perseguição trabalhadores da educação e à liberdade de cátedra, uma ofensiva contra qualquer concepção progressista, repúdio aos bens e espaços públicos e o endeusamento do mercado, são algumas das bandeiras abstratas das manifestações desse *rebut* reacionário da “nova direita” brasileira. Que possui uma anatomia de “direita liberal-conservadora, atualizada, militante e, muitas vezes, truculenta na defesa de seus pressupostos e de sua atuação política” (*idem*, p.19).

Dito isso, cientes do papel fundamental do estado no bojo das relações sociais de produção e na delimitação-reprodução das classes e frações de classes. Estado este que não se limita ao exercício da repressão física organizada, mas também cumpre a função particular de organizar as relações ideológicas dominantes. Isso se dá por elaborações deveras sofisticadas no plano dos mecanismos para naturalização, através de um consenso e pela força repressiva e, também por seus meios institucionais de ação coercitiva.

Corolário desse contexto, a articulação desse projeto neoliberal para obtenção do consenso passa pela ação dos “intelectuais orgânicos” – os empresários-intelectuais – que desempenham uma função primordial ao processo de planejamento, se mobilizando em prol da legitimação desse projeto com claras intenções de alcançar a hegemonia.

“Os aparelhos privados de hegemonia, portanto, realizam a função, tanto como córtex político – de atuação conjuntural, tático-operacional – quanto funcionando como um Estado –maior, ou seja, um partido político (no sentido lato, na formulação de Gramsci), capaz de elaborar um projeto político e operacionalizar estratégias de caráter estrutural, para além dos interesses imediatos de classe. [...] Atuam de forma organizada na formulação do convencimento recrutando novos quadros de intelectuais

orgânicos, treinando/educando para a ação política” (CASIMIRO, 2018, p.28).

São exemplos desses APHs que difundem a doutrina liberal conservadora no Brasil:

‘O instituto Liberal (IL); o Instituto de Estudos Empresariais (IEE); organizador do principal evento da agenda liberal no Brasil, o Fórum da liberdade; O instituto Liberdade; o Instituto Millenium (Imi); o Instituto Von Mises Brasil (IMB); o Estudantes Pela Liberdade (EPL) e sua célula de atuação política e articulação de protestos, o Movimento Brasil Livre (MBL)” (*Idem*,p.35).

Esses APHs articulam-se, direta ou indiretamente, ombro a ombro com a criação de partidos políticos, notoriamente, de orientação de extrema-direita, no entanto, não especificamente “conservadores” em relação aos costumes, porém seguramente capitalistas liberais.

O grupo social identificado com essa ideologia conservadora – liberal e nazifascista, cirurgicamente, estabelece a Educação como alvo a ser combatido, impedindo que as gerações de vanguarda possam acessar, compreender, apreender e desenvolver os rudimentos das ciências, filosofia e artes. Para Carneiro (*idem*) “a escolha de objetos de ódio como bodes expiatórios também é sempre uma meio de criar uma tensão agressiva e discriminatória na sociedade”. Estaríamos no campo da ingenuidade se considerássemos aleatórias ou inconscientes as estratégias de destruição das forças produtivas e, em especial, as subjetivações necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Essa estrutura que articula e prepara gerações de admiradores da ideologia neoliberal nazifascista, possuem, a nosso ver, no mais geral, relação com os tempos de guerras que vivemos, em especial no Brasil. Governado por um indivíduo influenciador, agitador e disseminador do discurso do ódio, alinhando as fileiras políticas, pentecostais, fundamentalistas que introduziu na sua base de governo uma infinidade de militares, generais do exército em sua maioria, que não se esforça para demonstrar seu repúdio aos nordestinos, negros, população LGBTQI+, mulheres e, em especial aos identificados com as concepções progressistas da ciência, filosofia e artes.

A guisa de exemplo dessa conjuntura de guerra que vivenciamos no cotidiano pelas ações de um chefe de estado obscurantista beligerante, como pontua Duarte

(2021). O presidente assinou em fevereiro de 2021 o Decreto que institui a flexibilização para aquisição de armas de fogo e munições num país com fortíssimas tendências ao crime organizado, ao morticínio, principalmente de minorias, negros em sua maioria, de uma corrupção sistêmica, de uma disparidade social das mais agudas no mundo. Dessa maneira, segundo o “Decreto Nº 10.628, que altera o Nº 9.845: permite que as pessoas autorizadas pela Lei 10.826/2003 adquiram até 6 armas” (poder360, 2022, s/d). O discurso apologético das armas esconde que suas ações e intenções só beneficiam o armamento intencional de milícias ou grupo de apoiadores, classes com alto poder aquisitivo e, em especial, ao acúmulo de capital pelas empresas bélicas instaladas no país que elevaram suas taxas de lucro a cada ano de governo do presidente ex-militar.

A lógica em uso no Brasil passa por essa conjuntura de ameaça a democracia e ao estado de direitos e, igualmente a volta de grupos de orientação fascista que usam as ferramentas materiais ou psicológicas que dispõem para garantir sua posição hegemônica. È nesse sentido que os generais do capital abandonaram velhas práticas de combate direto, ou de *guerras convencionais* para destituir, estados contrários a seus interesses ou representações progressistas que ameacem sua ordem. As novas estratégias de enfrentamento a seus inimigos só consideram uma intervenção militar como último recurso. Como pontua Korybko (2018, p.26):

Em 1989, William Lind coescreveu um artigo na Marine Corps Gazette que previu como seria a próxima geração de guerras. Identificadas como **Guerras de Quarta Geração** (grifos nossos), ele previu que seriam mais fluidas, descentralizadas e assimétricas do que as guerras do passado.

O mesmo autor também aponta outras características para esse novo *modus operandi*:

“ênfase na guerra de informação e em operações psicológicas que assumem a forma de intervenção midiática/informativa; O principal alvo [...] será o apoio da população do inimigo [...]. Notícias televisionadas se tornarão uma arma operacional mais poderosa do que as divisões armadas” (*idem*).

Corroboramos com Korybko (*idem*) quando afirma que, neste sentido, desaparece a distinção entre civil e militar, onde civis são cooptados a exercer funções milicianas, do mesmo modo que forças militares se valeriam de massas de

civis durante uma *guerra* não convencional. Tais aspectos são intitulados Guerras Híbridas<sup>71</sup>, síntese das Guerras de Quarta Geração.

Como define Tzu (2006, p.20) na Arte da Guerra “é preferível subjugar o inimigo sem travar combate”. Partindo dessa premissa e analisando as táticas não convencionais das Guerras Híbridas usadas pela burguesia mundial para a sua manutenção como classe detentora dos meios de produção. Por analogia, devemos levar em consideração um processo que transcorre no cenário educacional brasileiro e que se reveste de tal lógica com a finalidade última de combater o inimigo no seu nascedouro. Trata-se da reforma empresarial da Educação, destinada a sucatear a educação pública transformando-a num arremedo, palco propício a apropriação desta pela lógica de mercado.

Assim, estas são estratégias político-ideológicas que abrem precedentes para um reforma empresarial da educação brasileira. Nesse sentido a escola é tratada como uma empresa e a qualidade expressa sua viabilidade. Escolas sem notoriedade sucumbem as de melhores resultados, assim como alunos com baixo desempenho sucumbem aos alunos exemplares (FREITAS, 2018). Essa privatização da educação, do ponto de vista ideológico, propicia maior controle político do aparato escolar junto ao alinhamento promovido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o modelo da Escola Sem Partido (idem). Esses fatores contribuem para um processo de profunda desumanização da classe trabalhadora. Como a ideia em curso de adotar para a educação brasileira uma prática estadunidense dos anos 50, comprovadamente falha:

A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos de 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como “direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos” (grifos do autor) mais tarde remasterizado também como o “direito dos pobres estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam”. Como veremos a experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso, uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os *vouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média estuda me escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com *voucher*, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros)

---

71 Consideramos a estratégia das Guerras Híbridas fundamentais para entender o desmonte das conquistas populares através da retirada de direitos, de medidas econômicas de austeridade e, especialmente, o ataque à Educação e a EF e Esporte.

continuam estudando nas escolas públicas que sobreviverem a privatização ou nas terceirizadas de baixa qualidade (FREITAS, 2018, p.18).

É inequívoco que essa disparidade socioeconômica estende-se aos direitos fundamentais como ingresso à educação de qualidade, assistência médica e lazer. Mas não nos referimos aqui a educação como paliativo à miséria, como propõe as elites através de nefastas ideias pedagógicas. Mas, uma educação que forme os indivíduos pela apropriação das objetivações humano-genéricas, para além do funcionalismo fabril, sobretudo articulado à sua humanização enquanto ser datado e histórico. Por dentro do processo educativo, a EF por se tratar de um artigo de luxo à classe trabalhadora, só é acessada de forma sistematizada, isto quer dizer, com os conteúdos clássicos da Cultura Corporal, pelos filhos e filhas dos trabalhadores, na escola pública, laica e gratuita. Aquela que se configurou como o modelo dominante de educação na sociedade burguesa, e que diante das contradições que se operam por dentro dela, possibilita sua formação humana baseada nos princípios artísticos, científicos e filosóficos com vistas à emancipação.

Mormente ao ensino das lutas, articulado a uma educação emancipadora, é preciso selecionar, (re)organizar e sistematizar intervenções que se plasmem em relações pedagógicas para além do capital (MÉSZAROS, 2008). Cientes do conteúdo lutas corporais como fenômeno cultural gestado no seio da luta de classes, da barbárie, das guerras. Onde se naturaliza o uso da violência material e espiritual contra os indivíduos trabalhadores ou opondo uns contra os outros por objetivos políticos e comerciais.

Essa luta de classes também se expressa por dentro da escola, das políticas públicas, da educação e, de forma efetiva e material, no plano bélico. Por estarem articuladas à luta de classes e ao ensino com possibilidades para emancipação consideramos a ACSEF e a PHC teorias comprometidas com o projeto histórico da classe laboriosa, suprimindo as reais necessidades educacionais das crianças e da juventude proletária e, portanto coerentes com o ensino das lutas corporais em tempos belicosos na perspectiva da emancipação.

Comprometidos na efetivação desse objetivo partimos da nossa problemática, do método de investigação e exposição, também discorreremos sobre nossa trajetória acadêmica e profissional se inserindo ao mais geral da problemática do trato com o conteúdo das lutas corporais. Consideramos, ainda, os fundamentos teórico-metodológicos da THC, da PHC, e, da ACSEF para o ensino-aprendizagem das

lutas corporais na escola pública, tarefa científica que realizamos na interlocução com os formuladores do conhecimento clássico das lutas corporais. Nesse interim, investigamos as produções científicas das lutas corporais pensando no grau de desenvolvimento sobre esta temática no que diz respeito ao ensino da EF, em especial, teses, dissertações.

Tendo como base fundamental a totalidade histórica analisamos as formações econômicas e as determinações do modo de produzir a vida para as lutas corporais. O nexos e relações dos modos de produção nos mostraram sob quais bases sociais, conjunturais, políticas, econômicas as lutas corporais se ergueram, em especial suas relações com o edificação do estado, as guerras imperialistas e com elas, a violência e a barbárie para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, diante do percurso transcrito até aqui, e dos pressupostos teórico-metodológicos explicitados, apresentamos uma proposição em forma de ilustração do trato com o conhecimento no processo de ensino/aprendizagem das lutas corporais no currículo escolar do ensino médio fundamentado nas contribuições da THC, da PHC e da ACSEF.

## 6 FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DO CONTEÚDO CLÁSSICO - LUTAS CORPORAIS - NA ESCOLA

Estamos cientes da atual conjuntura na qual perpassamos um dado período de transição que disponibiliza condições para os avanços ou retrocessos sociais e no qual persiste: o atual modo de produção de exploração do homem pelo homem que destina as classes subalternas miséria, degeneração, barbárie e a guerra; e a luta de classes que tem sua expressão máxima nas guerras e por meio da opacidade das relações sociais influencia, pelo fetichismo e alienação, o ensino de conteúdos como as lutas corporais.

Esse mesmo período histórico também aponta para a possibilidade de contribuir para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva com os signos da cultura corporal mediados pela THC, PHC e a ACSEF, em especial, com as lutas corporais; considerando o esvaziamento da escola como *ethos* de formação humana pelos frequentes ataques à educação pública, professores e estudantes; a função social da escola e do currículo em instrumentalizar intencionalmente as novas gerações com a cultura humana letrada como *conditio* de humanização; e por fim, considerando a superação da sociedade capitalista como condição de libertação das várias camadas de trabalhadores do mundo para enfim, usufruírem dos bens materiais e culturais da humanidade.

Para ilustrar as possibilidades superadoras, pelos motivos aqui expressos, elaboramos uma proposição ilustrativa numa dada etapa ou bimestre escolar com a disciplina curricular da EF tematizando o conteúdo Lutas corporais com estudantes do ensino médio. Nossa intenção foi demonstrar as possibilidades, em meio a luta de classes, de guerras, de se tratar pedagogicamente o conteúdo lutas em uma escola pública de ensino médio com base na Teoria histórico cultural, na Pedagogia Histórico crítica e na Abordagem Crítico Superadora da Educação Física.

Uma proposição em nível de ilustração contribuiu na defesa da presente tese que objetivou o desenvolvimento da teoria pedagógica da Educação Física para elevar a capacidade teórica dos estudantes do ensino médio durante um período histórico de transição e guerras. O que foi demonstrado no decorrer da pesquisa quando desenvolvemos através de sessões e capítulos, um estudo envolvendo as principais categorias empíricas e analíticas selecionadas no trabalho em questão.

Assim, elaboramos no primeiro capítulo **a problemática e o método da investigação**, principalmente abordando **as bases históricas e ontologia e filogenia do ser social, da sociedade e dos modos de produção**. Assim como seus desdobramentos para a luta de classes, apoiados em autores e obras progressistas como Leontiev (1978), Marx & Engels (1988), Ponce (2010), Saviani (2008);

Dialogamos no segundo capítulo acerca do **trato com o conteúdo das lutas corporais na escola em tempos de guerra**, onde também discorremos sobre a trajetória do pincel a espada que se correlacionam aos fatos de nossa trajetória acadêmica e profissional. Em seguida abordamos as relações dialéticas entre a arte de combate e o seu processo histórico. Assim como fizemos menção à luta corporal da Capoeira enquanto bem cultural humano, que nos levou à compreensão das lutas corporais por dentro das relações capitalistas na escola. E, por fim, a luta corporal enquanto atividade humana que se estabelece como conteúdo clássico da área da EF e que pode ser tratado a partir dos fundamentos ao trato do conhecimento das lutas corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992; FALCÃO, 2004; FREITAS, 2007; ARAÚJO, 2015; DIAS JUNIOR, 2021).

O terceiro capítulo, dispensamos atenção **à crítica a produção do conhecimento científico sobre o ensino do conteúdo clássico lutas**. Dessa forma, buscamos no seu estado da arte a configuração do grau de desenvolvimento que se encontra o trato pedagógico das lutas no sistema brasileiro de ensino mediante uma análise de conteúdo, tal como define Triviños (2012);

O Capítulo quatro está eivado de discussões que vão se direcionando **a luta de classes e ao estado**, assim como os seus traços essenciais que estão representados nos **nexos e relações que possuem com as lutas corporais**;

No quinto capítulo, buscamos junto aos dados da realidade desvelar a real condição social que é submetida à classe trabalhadora em tempos beligerantes, em suma dialogando sobre **a situação da classe trabalhadora e os ataques à educação**;

Reservamos o sexto capítulo para explicitar como se deu **a proposição superadora** que versará sobre **uma ilustração do ensino do conteúdo da cultura corporal - lutas no ensino médio** a partir das contribuições da THC, da PHC e da ACSEF.



Por fim, após ter percorrido o caminho descrito acima, tecemos nossas **considerações provisórias** acerca do estudo aqui pretendido, as respostas obtidas, bem como as perspectivas futuras que a pesquisa suscitará.

No processo de elaboração desta tese a investigação das categorias fundamentais do modo de produção, da luta de classes, da guerra, das lutas corporais e do ensino das lutas corporais na escola se configurou como nosso referencial teórico. Esta elaboração nos levou a uma proposição de base marxista ao ensino das lutas corporais. Destarte, essa proposição está organizada na forma de uma ilustração do trato com o conhecimento no currículo de escolarização do ensino médio na escola pública, e para este fim, estamos considerando:

- Os pressupostos filosóficos da teoria do conhecimento Materialista Histórico Dialética que pelo método da economia política possibilita por via da análise, revelar a opacidade das relações sociais que se revestem de caráter humanitário na sociedade capitalista e que ocultam a luta de classes que também se expressa na educação, nas aulas da educação física com os conteúdos da cultura corporal e, sobretudo com nosso objeto de estudo, o processo de ensino aprendizagem das lutas corporais;
- A Teoria da Atividade ou Psicologia Histórico-Cultural que mediante o entendimento de como o homem aprende e se desenvolve no seio das leis sócio históricas nos permite captar como a apreensão da atividade da luta corporal pode ser deveras desenvolvvente ao processo de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, o psiquismo humano;
- A abordagem pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica que pela didática da práxis social propicia-nos ter como norte uma proposição que tem como ponto de partida e de chegada a prática social, mediada pela problematização, instrumentalização e catarse realizando o movimento da síncrese á síntese pela mediação da análise, como reverbera seu idealizador Saviani(2008);
- A abordagem teórico-metodológica do ensino da Educação Física intitulada Crítico-Superadora que nos lega os pressupostos científicos que versam sobre a adoção de princípios curriculares para o trato com

o conhecimento, os ciclos como referência ao tempo pedagógico a aprendizagem e, em especial, o ensino da EF no seio da prática social global através do seu objeto de ensino e pesquisa, a cultura corporal;

- E por fim, a uma ilustração com o conteúdo da cultura corporal – lutas corporais, referendado no acúmulo de conhecimentos sobre as lutas corporais elaborados por Carvalho (2015), Mestre Falcão (2004), Mestre Araújo (2015) e Dias Junior (2021). Estes autores dialogam com a essência das lutas corporais, resgatando seus valores genuínos, filosóficos, artísticos e científicos. O pensamento crítico sobre o ensino das lutas nos aproxima de sua ontologia, tecendo ferreamente uma crítica à sociedade produtora de mercadorias e que além de transformarem as lutas em produto exclusivamente com valor de troca, transformam também as relações de produção e com elas a formação humana dos indivíduos reais.

A partir dessas referências pudemos propor uma ilustração ao trato com o conhecimento das lutas corporais no ensino médio que se inicia por considerar a tríade **Conteúdo-Forma-Destinatário** como norte a organização, seleção e desenvolvimento das aulas de EF.

Essa tríade expressa, em síntese, o necessário e histórico processo de ensino/aprendizagem que, por si, não garante que os conteúdos sejam apropriados pelos estudantes. Por esse motivo, enfatizamos no capítulo seguinte os fundamentos teórico-metodológicos de base marxista, no seu movimento de articulação entre as teorias críticas aqui já anunciadas: a Teoria da Atividade, a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

## 6.1 Interconexões entre os fundamentos teórico-metodológicos da THC, a PHC e a ACSEF

Com relação ao conteúdo e sobre sua seleção já havíamos discutido e nos posicionado pelos princípios curriculares para seleção dos conteúdos que são defendidos pela ACSEF. E, nesse sentido pensando na organização das aulas de EF com as lutas corporais nos valem, num primeiro momento, dos princípios da

***Relevância Social dos Conteúdos; Da Síncrise à Síntese; Provisoriedade; Ampliação da Complexidade do Conhecimento.***

Mediante o próprio processo de desenvolvimento deste conteúdo ao longo da história, como se moldou aos valores e relações estabelecidos nas formações econômicas que o engendraram, julgamos as lutas corporais como conhecimento deveras relevante a formação humana dos jovens no ensino médio. Em absoluto, capaz de elevar o pensamento teórico em forma de síntese, levando-se em conta o seu maior grau de desenvolvimento e, sobretudo sua complexidade o que elevaria também as referências no pensamento dos jovens.

Por essa razão, atentamos sobre a necessidade de se abordar esses conhecimentos para além do domínio da técnica guerreira como a capoeira, o judô, MMA ou qualquer modalidade de luta corporal, que esteja imbricada a sua historicidade, aos conhecimentos filosóficos genuínos que a formaram e, pondo em análise sua relação à luta de classes e ao modo de produção (COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL, S/D; FALCÃO, 2004; FREITAS, 2007; ARAUJO, 2015; GAMA, 2015; DIAS JUNIOR, 2021).

Acerca da forma estamos alinhados ao que consideramos como o método mais desenvolvido para se abordar o conteúdo lutas corporais no processo de escolarização e, por ocasião, no ensino médio. Trata-se do ***Método Didático da Práxis Social*** da PHC. Tendo em vista que esta dada didática tem como ponto de partida o conhecimento sincrético que os estudantes detenham sobre as lutas corporais.

Entretanto, uma vez intencionados em ampliar suas referências o que nos direciona a levantar, como tarefa mútua com os estudantes, questões pertinentes ao problema a ser resolvido, do não domínio ao domínio do conteúdo das lutas corporais. O que se faz necessário elaborar e discutir em grupo questões iniciais A saber: O que é a luta corporal? Porque devemos aprendê-la? E como podemos apreender seus conhecimentos? Quantos praticam ou já praticaram as artes guerreiras? Quais conhecimentos das lutas são relevantes ao seu aprendizado? Quais dificuldades podem surgir ao nos depararmos com este conteúdo na escola?

À medida que a discussão possa avançar podem surgir questões mais elaboradas e particulares que são devidamente registradas pelo professor como um das fontes de organização do que abordar sobre as lutas corporais nas aulas de EF no próximo passo a ser seguido. Uma vez definidas as questões problemáticas

chega o momento de se valer da efetivação dos conteúdos nas aulas através da instrumentalização.

Tal momento pode se dá pela explanação seguida de discussão, por exemplo, de como surgiu às lutas mediante os modos de produção, sobre suas necessidades, seu processo de desenvolvimento e ligação ao mundo do esporte/espetáculo. Modalidades como a capoeira, o judô e o MMA possuem elementos instigadores a essas questões que auxiliam o estudante a superar por incorporação a visão sincrética inicial e, para isso pode-se usar vários recursos pedagógicos como aulas com as técnicas de combate, exposições, textos, documentários, filmes, seminários, etc.

Feito isso, espera-se que os estudantes ascendam do ponto de vista do pensamento a um entendimento das lutas corporais que supere a aparência fenomênica da plasticidade técnica disseminada principalmente por via midiática e possa refletir pedagogicamente as lutas corporais como atividade social humana. Portanto, que possui valor de uso particular e se torna capaz de elevar suas plenas e máximas potencialidades humanas.

O processo citado exige uma mediação, aqui sintetizada pelos passos da **Problematização, Instrumentalização e Catarse**. Assim como podemos definir o passo inicial a **Prática Social** como ponto de partida ao ensino das lutas corporais. Em postulados histórico-críticos o ponto de chegada coincide, portanto, com o ponto de partida, todavia ampliado de referências e ferramentas ao pensamento que auxiliam o estudante a realizar uma análise, ainda que sejam germes, às lutas corporais e o processo social global da produção. Isto significa, em outras palavras, que ajudam a entender o real concreto sob uma nova perspectiva e, inclusive, sob a possibilidade de transformação das atuais bases sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL; ESCOBAR, 2009; SAVIANI, 2003; 2008; 2019).

Sobre os destinatários estudantes do ensino médio a que nos referimos no processo à seleção, organização e sistematização do processo pedagógico de ensino/aprendizagem do conteúdo - lutas corporais. Estamos encimados nos postulados da THC que parte do principio materialista dos indivíduos enquanto seres humanos concretos, históricos, datados e no qual a apreensão das múltiplas dimensões da cultura humana são *conditio sine quo non* á sua própria humanização. *Mutatis mutandis*, essa linha de pensamento tem na atividade sua principal categoria, e em especial, a **Atividade de estudo**. Nesse interim, a luta corporal aqui

é entendida como **Atividade Social Humana** que possui valor de uso particular aos estudantes. Portanto, como objetivação humano/genérica passível de ser apropriada no movimento do pensamento se submetidos ao trato com o conhecimento por princípios curriculares e processos pedagógicos avançados, como os aqui já citados.

Essa atividade particular, no que se refere à aula de EF tematizada com as lutas corporais, é impulsionada por um **Objeto** que pode ser, por exemplo, a luta corporal da capoeira que, por sua vez, se alinha a um **Motivo** que o engendra, neste caso a apreensão em essência do fenômeno da atividade social da capoeira. E, se completa na **Necessidade** que o impulsiona neste exemplo, dominar uma técnica de combate, a capoeira, para defesa pessoal, ao esporte, lazer, etc.

Lembremo-nos que na fase de desenvolvimento que compreende o Ensino médio, os estudantes estão situados no **4º Ciclo de Aprendizagem**, são, portanto, adolescentes e jovens que desempenham a **Atividade Guia ou Principal do Estudo/Trabalho** (LEONTIEV, 1978; 2010; DAVIDOV, 1988; MARTINS, 2013; 2018; LAVOURA; MARSIGLIA; MARTINS, 2019).

Nesse sentido, poder-se-ia apresentar as ligações pertinentes às lutas corporais e o mundo do trabalho, assim como sua, inerentemente, relação ao conhecimento científico e filosófico. Tendo a capoeira como exemplo é possível trabalhar pedagogicamente o processo que perpassa a capoeira de símbolo e ferramenta de luta contra a escravidão à mercadorização da mesma e, por conseguinte, a deterioração dos seus sentidos, códigos e valores genuínos da cultura afro-brasileira subsumidos pelos valores do intercâmbio internacional da produção circulação, distribuição e consumo de mercadorias.

Assim como podemos pensar, como possibilidade superadora a aula de EF como espaço de resistência e resgate destes códigos e valores que humanizam os indivíduos pela apreensão dos sentidos artísticos, filosóficos e científicos da capoeira.

Os fundamentos teórico-metodológicos aqui discutidos estiveram articulados a uma proposição em forma de ilustração com o trato com o conhecimento das lutas corporais. Nosso interesse pela investigação da atividade da luta corporal remonta à época de formação acadêmica, inclusive, ao particular do seu trato pedagógico, a partir de teorias de base marxista, que entre outras reivindicações da classe trabalhadora está alinhada a um projeto histórico superador das relações mercantis burguesas.

Em seguida, estabelecemos o diálogo, com a possibilidade de apresentar uma ilustração do trato com o conhecimento das lutas corporais no quarto ciclo de escolarização ou ensino médio, considerando também a fase da adolescência e as transformações que são vividas pelos jovens da escola pública.

## 6.2 A proposição em forma de ilustração do trato com o conhecimento das lutas corporais

O quadro abaixo explicita em síntese os elementos fundamentais da ilustração que propomos organizar, selecionar e sistematizar mediante o processo de ensino aprendizagem das lutas corporais no ensino médio com vistas à educação multifacetada através das artes guerreiras para humanização dos sujeitos.

Enfatizamos que não se trata de possibilidades engessadas ou estanques tal como receituário para extirpar aos males que possam existir no centro da atividade pedagógica com o conteúdo lutas. As próprias teorias aqui demonstradas, em essência, nos seus postulados repudiam essa prática. Não obstante, a ilustração apresentada representa, em síntese, uma das muitas possibilidades de abordar criticamente um conteúdo escolar, nessa oportunidade, o ensino multifacetado da arte de enfrentar.

ILUSTRAÇÃO DE PROPOSIÇÃO			
Ao Trato com o Conteúdo das Lutas Corporais no Ensino Médio			
Conteúdo	Pressupostos Curriculares	<p><b>Princípios Curriculares:</b> Referência a seleção dos conteúdos sobre as lutas corporais a partir das premissas crítico-superadoras e histórico-críticas.</p>	<p><b>“O Clássico”:</b> Conhecimentos filosóficos, artísticos, científicos e técnicos das lutas corporais;  <b>Relevância Social:</b> Acerca da necessidade do conteúdo lutas na formação humana dos jovens estudantes do ensino médio;  <b>Síntese a síntese ou da aparência a essência:</b> faz menção ao confronto necessário entre o antes conhecimento sobre as lutas corporais do estudante e o novo conhecimento que o ajuda a desmitificar a aparência do fenômeno em direção a sua essência;  <b>Provisoriade do Conhecimento:</b> diz respeito à seleção de conteúdos relacionados às lutas pelo critério do mais desenvolvido;  <b>Ampliações da complexidade do conhecimento:</b> se refere à relação entre o conteúdo das lutas e a ampliação dos dados da realidade tendo o clássico como norte;</p>

<b>Forma</b>	<b>Pressupostos Didáticos</b>	<p><b>Método da Práxis Social:</b> método didático que leva em consideração o conhecimento que o aluno detém sobre as lutas como ponto de partida mediado pelo confronto que se dá na apreensão de novos saberes, elevando-o a outro patamar de prática social e entendimento em relação às lutas.</p>	<p><b>Prática Social Inicial (Ponto de Partida):</b> Trata-se da constatação do que os estudantes dominam ou conhecem sobre as lutas;</p> <p><b>Problematização:</b> aqui reside a possibilidade de se tratar junto aos estudantes de questões pertinentes a resolução do problema do não domínio ao domínio das lutas: O que são as lutas? Porque devemos aprender esse conteúdo na escola? O que devemos fazer para aprender este conteúdo? Questões que servem de exemplo de como problematizar as lutas na escola.</p> <p><b>Instrumentalização:</b> Se trata da efetivação dos conhecimentos selecionados nas outras fases do método por critérios definidos anteriormente. No caso específico das lutas poder-se-ia ensinar esse conteúdo considerando a historicidade, sua relação com o sistema produtivo e as relações sociais e a luta de classes, etc.</p> <p><b>Catarse:</b> elevação da estrutura em superestrutura no caso específico do aqui ensino das lutas corporais que opera por contradição a ampliação dos dados da realidade sobre as lutas pelos estudantes.</p> <p><b>Volta a Prática Social (Ponto de Chegada):</b> Onde espera-se, por hipótese, que os estudantes possam ter ampliado suas referências e entendimento da lutas por via da forma de ensino empregada com o conteúdo em questão.</p>
	<b>Destinatário</b>	<b>Pressupostos psicológicos</b>	<p><b>Atividade – Luta Corporal:</b> configurada aqui como atividade humana do domínio das técnicas de combate possuindo valor de uso particular aos estudantes.</p> <p><b>Objeto:</b> Luta Corporal (Ex: Judô, Capoeira, Karatê, MMA, etc.);</p> <p><b>Motivo:</b> Apreensão da atividade humana da luta corporal;</p> <p><b>Necessidade:</b> do domínio do conteúdo teórico-prático das lutas corporais a sua formação humana, de defesa pessoal, esportiva, ou do lazer.</p>
		<p><b>Ensino Médio:</b> compreende a fase de escolarização na qual os indivíduos se encontram cronologicamente na adolescência e se aprofundam nos conhecimentos podendo até produzir novos.</p>	<p><b>4º Ciclo de Escolarização:</b> Neste ciclo estima-se que o estudante possa sistematizar o conhecimento teórico, perceber regularidades entre os fenômenos e se ofertada condições objetivas pode ser produtor de conhecimento científico.</p> <p><b>Atividade Principal:</b> nessa fase o estudante tem como atividade guia o estudo/trabalho.</p>

Tabela 10 - Síntese de Uma Ilustração do Trato Com Conteúdo - Lutas Corporais no Ensino Médio.

A elaboração desse quadro se deu pela necessidade, em primeira instância, de sintetizar as contribuições da THC, da PHC e da ACSEF às aulas de EF tematizadas com os conteúdos da Cultura Corporal, aqui representado pelas lutas corporais.

O quadro traz, em nossa visão, o grau de desenvolvimento de teorias que se preocuparam e se debruçaram nas reais necessidades educacionais da classe laboriosa referendadas no conhecimento mais avançado da psicologia, pedagogia e abordagem da EF que bebem nas fontes da dialética materialista. Sobretudo, da socialização das máximas conquistas humanas no campo da cultura plasmadas nos conteúdos clássicos que devem ser priorizados ao ensino de jovens sob o risco de

comprometer sua humanização, caso não seja garantido o acesso e as condições objetivas a sua apropriação em ambiente escolar.

No tocante a luta corporal que como fora demonstrado nessa elaboração é perpassada por um processo de deturpação de seus valores, códigos e sentidos, seja na produção do conhecimento ou no trato pedagógico. A oferta deste conteúdo (quando é ofertado) atende somente a aparência fenomênica deste conhecimento.

No entanto, as reais necessidades educacionais dos jovens que frequentam a escola pública nos dizem que esse conhecimento se revela de extrema necessidade ao processo de escolarização dos estudantes, pois o acesso ao saber sistematizado, principalmente, a partir de referências que elevam sua capacidade teórica e criticidade propiciam compreender a totalidade histórica da sociedade que os cercam e a eles mesmos com sujeitos históricos.



## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A trajetória da elaboração dessa tese de doutorado que versa sobre o ensino/aprendizagem do conteúdo clássico das lutas corporais no currículo escolar levou em consideração os fundamentos teórico-metodológicos da THC, da PHC e da ACSEF.

O estudo direcionado e intencional buscou explicitar sob quais influências sócio históricas estavam assentadas o ensino deste conteúdo na escola. Isso nos levou a estudar a gênese da atividade lutas, o seu desenvolvimento, o acúmulo histórico deste conhecimento e, suas abordagens no currículo escolar. Isso demandou estudos em obras literárias, teses, dissertações, periódicos científicos e, a interlocução com professores pesquisadores que tratam deste tema e estão compondo a presente banca.

O estudo buscou estabelecer nexos e determinações que revelassem, em forma de síntese, as interconexões entre o modo de produção da vida, luta de classes, a guerra e o conteúdo clássico das lutas corporais a ser tratado na escola. Portanto, investigamos, desde os elementos ontogenéticos que formaram e desenvolveram o ser social como o conhecemos, assim como sua relação com a lógica que circunda as lutas corporais pelos mais variados modos de produção. Isso nos deu fundamentos para discorrer acerca dos elementos constitutivos do próprio modo de produção, com destaque a categoria trabalho e o papel que ele assume na sociedade capitalista caracterizado pela alienação e o fetiche da mercadoria que se espalha por tudo o que forma a sociedade burguesa.

Essas características inerentes ao modo de produção capitalista atingem diretamente as lutas corporais e a forma como elas adentram o processo de ensino/aprendizagem em qualquer ambiente pedagógico. Por exemplo, podemos mencionar a forma mercadorizada do esporte/espetáculo, como o MMA, enquanto mercadoria fetichizada, em detrimento das dimensões filosóficas, artísticas e científicas das artes guerreiras. E, reservamos espaço aos estudos que se apresentaram como reveladores sobre como o MMA/UFC se tornou a forma hegemônica de luta corporal de entretenimento e como esta lógica é usada a produção de mais valor pelos capitalistas que a dominam. Dessa forma, recuperamos o legado histórico do desenvolvimento do Judô no Japão, atravessando a histórica educação samuraica, eivada do código de honra do *Bushido* e sua forçada transformação em

mercadoria na ocasião das mudanças sociais que enfrentaram as terras nipônicas. Também abordamos as características gerais que modificaram as bases genuínas da atividade humana capoeira, para torná-la mercadoria no rol de produtos alienados da sociedade burguesa.

Dialogamos com teorias progressistas no campo da psicologia, pedagogia e da educação física, sobretudo, com seus pressupostos teórico-metodológicos buscando a essencialidade dessas concepções naquilo diz respeito a como podemos desenvolver as máximas potencialidades humanas, através do trato com o conteúdo clássico lutas corporais no currículo escolar.

Essa tarefa nos auxiliou para defender as lutas corporais como um conhecimento clássico que perpassa os modos de produção, com diferentes sentidos e significados, inclusive em tempos de guerra, a ser tratado no currículo escolar a partir dos fundamentos da THC, da PHC e da ACSEF, visando o pleno desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

O estudo sobre a produção do conhecimento a respeito do ensino dos conteúdos lutas nos permitiu concluir que a produção do conhecimento sobre este tema ainda é escassa, o que nos confirmou a necessidade de desenvolver essa tese sobre a problemática do trato com as lutas corporais na escola.

Os dados conjunturais apontaram a gravíssima situação da classe trabalhadora, com a implementação de políticas públicas ultraneoliberais, que estão destruindo a educação pública gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade, socialmente referenciada. Uma das consequências desta devastadora política é a negação do conhecimento no currículo escolar, com o rebaixamento da capacidade teórica da classe trabalhadora. Em outras palavras, representam a barbárie a qual está jogado o trabalhador, uma vez relegado à peça de maquinaria, sofre na carne as marcas da violência e das guerras patrocinadas pelos estados beligerantes e imperialistas. A guerra que nos foi apresentada como política por outros meios e que assume diversas facetas na sociedade, desde a convencional á híbrida, mas que é a expressão máxima da luta de classes.

Diante do percurso transcorrido, como inicialmente definido nos objetivos apresentamos uma proposição em forma de ilustração que versou sobre a possibilidade de se tratar pedagogicamente as lutas corporais a partir dos fundamentos da THC, da PHC e da ACSEF.

Estas teorias que fundamentam o trato com o conteúdo clássico das lutas corporais se configuram como pilares a uma reflexão ampliada sobre a realidade concreta, imprescindível para a formação de indivíduos, através de um ensino multifacetado da arte de combate, indispensáveis a uma mudança no patamar da sociabilidade no qual os homens possam verdadeiramente ser emancipados do trabalho alienado.

A resposta à pergunta síntese possibilitou apresentar uma proposição de ensino do conteúdo - lutas corporais em tempos de guerra pelas contribuições da THC, da PHC e da ACSEF.

Uma das sínteses provisória que apresentamos é de que as lutas corporais correspondem a uma atividade humana condensada pelo domínio da técnica de combate e que recebe as influências do modo de produção que a engendrou, das relações de produção presentes nessa formação econômica, da histórica luta de classes que tem a guerra como sua expressão máxima e, que uma vez intercambiada como mercadoria de entretenimento e consumo dos indivíduos tende seus valores aos mesmos que circundam a sociedade do capital a saber: o individualismo burguês, a competição exacerbada, ao primado gênico e a meritocracia. Considerando as contradições de uma sociedade de classes, com acesso às lutas de modo desigual, e pela opacidade das relações sociais, a alienação e o fetiche da mercadoria lutas, pode ser superado pelo ensino de base materialista histórico dialética que nos indica um arcabouço teórico-conceitual a ser trabalhado pedagogicamente no currículo escolar, acerca do objeto das lutas corporais de forma a permitir que se expresse no pensamento a totalidade da realidade concreta sobre este conteúdo no modo de produção capitalista, suas particularidades e singularidades.

Destarte, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da PHC, da THC e da ACSF e, com a interlocução com os formuladores no campo do ensino da educação física que tecem uma crítica fundamental à sociedade burguesa e suas determinações nos foi possível apresentar argumentos a respeito do ensino das lutas corporais no currículo escolar. Configuram-se as lutas corporais, como um conteúdo da Cultura Corporal com gênese nas ações/intenções da atividade humana de produção da existência que recebem sentidos e significados bélicos, agonísticos, competitivos, esportivos, lúdicos, estéticos, artísticos, religiosos, entre outro, que advém dos modos de produção e suas respectivas relações de produção,

do grau de desenvolvimento do intercambio homem-natureza e, o domínio intelecto/físico dos homens sobre si e sobre outrem.

Os resultados obtidos na revisão bibliográfica apontaram-nos a luta corporal como um conteúdo “clássico” da cultura humana que precisa configurar os saberes que formam o currículo da EF, pelo seu potencial humanizante, considerando seu arcabouço teórico-conceitual para compreender, explicar e agir cientificamente na realidade concreta. E, que carecem ser abordadas a partir de teorias verdadeiramente críticas que contemplem os estudantes com o domínio da técnica de combate, o conhecimento filosófico genuíno desta luta, suas referências científicas e as manifestações artísticas e culturais deste fenômeno.

Afirmamos que os postulados sobre a atividade humana, atividade principal e atividade de estudo e os processos de interiorização oriundas da THC; a didática da práxis social, o critério do clássico e a função social da educação e a concepção de currículo ampliado presentes na PHC e; em especial, os princípios curriculares para seleção dos conteúdos, os ciclos de aprendizagem e a cultura corporal, e dentro dela, o objeto específico lutas corporais, no ensino e pesquisa da EF que residem na ACSEF; são elementos que se configuram como possibilidades concretas no que se entende de mais avançado ao processo pedagógico representado na tríade conteúdo-forma-destinatário, que diz respeito ao ensino dosado e sequenciado dos conteúdos escolares.

Nossa contribuição ao ensino das lutas corporais em ambiente escolar reside na seguinte afirmação, que não se pode prescindir ao ensino das lutas corporais das suas bases constitutivas, sua gênese na ontologia do ser social, o que precede resgatar o sentido histórico, cultural, político e social dos povos originários que a desenvolveram. Por analogia, o distanciamento dessas bases também significa se afastar, em tempos beligerantes e obscuros, de uma explicação consistente do real concreto e contraditório e do ser social, o que se dá por uma teoria do conhecimento sólida, como a dialética materialista. *Mutatis mutandis*, isso também é percebido ao valermos-nos de uma dada referência ao desenvolvimento da subjetividade humana através da sua atividade, em outras palavras, do psiquismo humano que se dá pela teoria da Atividade ou Escola de Vigotski. Nesse interim, as bases explicativas aqui mencionadas também dizem respeito a uma referência consistente na teoria pedagógica e na abordagem da educação física crítica superadora que respectivamente, defendem: a primeira ortoga como função social profícua da

educação o ato de promover direta e intencionalmente a humanidade construída historicamente pelo conjunto dos homens o que precede propiciar os meios e as formas mais avançadas a concretização dessa tarefa; a segunda milita com o objeto de pesquisa e ensino, a cultura corporal e especificamente as lutas corporais, uma reflexão pedagógica ampliada na qual os estudantes sejam capazes de constatar, compreender, interpretar, e explicar os dados da realidade sobre as lutas corporais fazendo uma síntese no pensamento, na perspectiva do retorno da prática social em um patamar mais avançado sobre as contribuições deste conhecimento clássico e, das várias áreas do conhecimento, que permitem compreender, sistematizar, ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o real concreto.

Entendemos que nossa pesquisa também apresenta limites que necessitam ser aprofundados em pesquisas futuras tematizadas com a seleção, organização e sistematização do processo ensino/aprendizagem com o conteúdo estruturante – lutas corporais, em especial, com implementação em grande escala na rede pública de experiências pedagógicas com o trato do conhecimento lutas corporais visando o máximo desenvolvimento dos seres humanos.

Ainda sobre a superação de limites faz-se necessário análises mais detalhadas na produção do conhecimento aqui explicitada e sobre a sistematização particular com as modalidades de lutas específicas, sobre seu arcabouço histórico, filosófico, científico e artísticos. Referimo-nos, por exemplo, a se debruçar na organização a partir de teorias críticas para o trato com o conhecimento das lutas corporais sobre a técnica de combate da capoeira, do karatê, do judô, do jiu jitsu, etc. As condições objetivas e os nossos limites foram entraves a esse processo que pode ser retomado em estudos posteriores.

Assim como fora mencionado nesta elaboração, sobre a edificação de uma cultura capoeirística, cultura judoística desgarrada do viés burguês da competição precoce e da reprodução de gestos motores a-históricos, acríticos e a-científicos, poder-se-ia até mesmo pensar numa cultura do combate ou do lutar que conjure o que defendem Falcão (2004), Freitas (2007), Taffarel (S/D), Araújo (2015) e Dias Junior (2021), a figura do cidadão guerreiro, por analogia ao soldado da falange grega, o Hoplita, e aos Bushi, forjados sob o perfeccionista treinamento samurai. Pensamos que podemos até mesmo nos aproximar desta possibilidade. Entretanto, na sociedade do intercâmbio de mercadorias e coisificação do ser humano as

características inerentes não permitem aos homens se emancipar no sentido multifacetado de sua objetivação e apropriação, de sua atividade humanizantes.

Deixamos os germes aos trabalhos futuros que a nossa pesquisa possa suscitar, a tratar com radicalidade as lutas de combate como arte de enfrentar a ser apropriada pelas fileiras de trabalhadores de todas as idades, gêneros e regiões do mundo. Não somente pelo seu valor como exercício de defesa e ataque, sobre seu valor cultural, ontológico, científico, mas, notadamente pela necessidade urgente dos trabalhadores de todo o mundo representados nas crianças e jovens da escola pública, em especial, dos jovens que frequentam o ensino médio, de se apropriar de ferramentas intelecto/físicas ao nível do pensamento e, inclusive musculoesqueléticas representativas da luta de classes, e porque não para a luta de classes. Entendendo que num embate físico, tal como Engels (2016) afirma, os trabalhadores só serviriam de carne de canhão. Entretanto, estrategicamente, na ocupação de espaços representativos e também no combate, as lutas corporais podem legar lições imprescindíveis aos proletários de todo o mundo.

Finalizamos nossas considerações nos reportando a Mézaros (2008) fazendo menção às mudanças radicais necessárias na sociedade de classes:

“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZAROS, 2008, p.27).

A presente tese nos permite afirmar que é possível sim construirmos uma alternativa educacional significativa e podemos fazê-lo tratando o conteúdo clássico lutas corporais no currículo escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; TAFFAREL, Celi Neuza Zülke. **Projeto Histórico E Projeto De Escolarização: Contribuições Das Teorias Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico - Superadora do Ensino Da Educação Física.** P O I É S I S – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, 2020.

ALLIEZ, Éric; LAZZARATO, Maurizio. **Guerras e Capital.** Traduzido por Pedro Paulo Pimenta: Prefácio de Yasmin Teixeira. São Paulo: Ubu Editora, 2011.

ARAÚJO, Benedito Carlo Liborio Caires. **As armas da crítica e a crítica das armas: o trato com o conhecimento da categoria luta corporal no currículo de formação de professores de educação física da UFS.** São Cristóvão, 2015.

\_\_\_\_\_, **Violência como expressão da alienação: primeiras aproximações.** Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte. CBCE – 2021.

BERTOLDO, Edna. **“Escola Livre” e “sem partido”: a internalização da lógica do capital.** In NOMERIANO, Aline Soares Org. **As políticas educacionais no contexto dos limites resolutos do estado e do capital em crise.** Maceió- AL. Coletivo Veredas. 2017.

BECKER, Andreia Cristine; HARNISCH, Gabriela Simone; BORGES, Gustavo André **O conteúdo "lutas" nas aulas de educação física em escolas do Oeste do Paraná.** Revista Pensar a Prática. 2021, v.24:e68245

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BRASIL, República Federativa. Câmara Federal dos Deputados. **Projeto De Emenda Constitucional 241.** [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016) acessado 27/07/18 às 23:25

\_\_\_\_\_, **Projeto de Lei: Escola Sem Partido.** <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf> acessado 27/07/18 às 23:25

\_\_\_\_\_, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Corrida e artes marciais crescem entre os brasileiros.** Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/corrida-e-artes-marciais-crescem-entre-os-brasileiros>.

CAPES (CNPQ). **Catálogo de teses e dissertações.** 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

CARNEIRO, Henrique. **As raízes do neofacismo do século XXI.** In TROTSKY, Leon. **Como Esmagar o Facismo.** Tradução Audo Sauda, Mario Pedrosa. São Paulo – SP. Autonomia Literária, 2018.

CARVALHO, Máuri de. **Esporte em Democracia: gênese do político.** Vitória, ES: EDUFES, 2011.

\_\_\_\_\_, Máuri de. **Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos.** Vitória - ES: EDUFES, 2007.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista – categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-omega, 1982.

CASTELLANI, Lino & GUIRRA, Frederico Jorge Saad. **‘Direita, Volver! Forças no Esporte e...na Educação: a militarização da sociedade brasileira em marcha’.** Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - Edição Especial 2020.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **Nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo:** 1.ed. Expressão Popular. São Paulo, 2018.

CLAUSEWITZ, Carlos Von. **Da Guerra: a arte da estratégia.** Tradução: Pillar Satierra. – São Paulo - SP. Tahyu. 2005.

COLAVOLPE, Carlos Roberto; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Trabalho pedagógico e formação de professores/militares culturais : construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer /** – Salvador : EDU-FBA, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Traduzido del Ruso por Martha Shuari. Editorial Progreso, 1988.

DIAS JUNIOR, Elson Moura. **Contribuições à Crítica da Economia Política do Esporte:** As relações entre a produção e circulação do Mixed Martial Arts (MMA) e a



extração e realização da mais-valia. 2021. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

\_\_\_\_\_, **A violência como parteira da história** – Ensaio a partir da Série "Age of Samurai: battle for Japan". Sem definição.

\_\_\_\_\_, **Das lutas populares as lutas nas olimpíadas e metodologia do ensino das lutas uma proposição crítico-superadora.** Universidade Estadual de Feira De Santana – UEFS, atividade organizada pela LEPEL, 21 de Março de 2014.

DUARTE, Newton. **Vigostki e o "Aprender a Aprender": Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigostkiana** – 2ª. Ed. Rev e Ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação.** I. ed., I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

\_\_\_\_\_. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos.** Campinas – SP. Autores Associados. 2016 (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Maria Regina Paiva. **Os novos bilionários e o naufrágio na miséria:** Em meio à pandemia, choca a notícia de que 11 novos brasileiros foram incluídos na lista de bilionários da Forbes. Brasil de Fato/09 de Abril de 2021 às 13:17. <https://www.brasildefatores.com.br/2021/04/09/artigo-os-novos-bilionarios-e-o-naufragio-na-miseria> acesso em 15 de Março de 2022 às 22:56.

EMPOLI, Giuliano Da. **Os engenheiros do caos.** Tradução Arnaldo Bloch – 1.ed – São Paulo : Vestígio, 2019.

ENGELS, Friederich. A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. São Paulo – SP. Expressão Popular. 2010.

\_\_\_\_\_, **Prefácio. As lutas de classes na França de 1848 a 1850.** In MARX, Karl, 1818-1883 **As lutas de classes na França;** tradução Nélio Schneider. - 1.ed. - São Paulo : Boitempo, 2012. il. (Coleção Marx-Engels).

\_\_\_\_\_. **Anti-Duhring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Duhring;** tradução Nélio Schneider – 1. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. Questões da estratégia militar: **Novidades da América sobre artilharia**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Escritos sobre a Guerra Civil americana. Artigos do New-York Daily Tribune, Die Presse e outros (1861-1865). Organização, notas e tradução: Felipe Vale da Silva e Muniz G. Ferreira. 1ª edição de 2020 – Londrina/ São Paulo. Aetia Editorial – Peleja.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Cultura Corporal e os Dualismos Necessários a Ordem do Capital**. In: Germinal, Boletim nº 09, 11/2009, IS N 1982-9787. Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação.

\_\_\_\_\_. **COLETIVO DE AUTORES: A cultura corporal em questão**. Entrevista por Izabel Cristina de Araújo Cordeiro. In Metodologia do Ensino da Educação Física. CASTELLANI, Filho Lino [et al]. 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2009.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 393 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

FEIRREIRA, Carolina Góis. **O Conceito de Clássico e a Pedagogia Histórico – Crítica**. In A pedagogia Histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Autores Associados: Campinas – SP, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. Campinas, SP: Expressão Popular 1ª Ed. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**: Campinas – SP. Autores Associados, 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Vol.2: Campinas – SP. Autores Associados, 2021.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares a luz da Pedagogia Histórico crítica: as contribuições da obra de Demerval Saviani**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 13 (2), jan. 1992.

GOZLAN, David. **As indústrias de armamento no mundo: rumo a uma “economia de guerra”**. In: Revista A VERDADE p.33-49. Ed. Novembro de 2022

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno** : Tradução de Luiz Mario Gazzaneo. 3 ed. – Rio de Janeiro – RJ. Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. Tradução Marcos Santarrita; Revisão Maria Cecília Paoli: São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre História**. São Paulo Companhia das Letras, 1ª ed. 2013.

HORN, Geraldo Balduino & MACHADO, Alexsander (Orgs). **Escola não é quartel: Por que não podemos aceitar a militarização das escolas públicas?** O Sísifo: Jornal do NESEF Outubro/2020 Vol. 03.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. Tradução de Thyago Antunes. 1ª Ed. São Paulo – SP. Expressão Popular, 2018.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. – 1ª Ed. – Campinas –SP: Autores Associados, 2019.

\_\_\_\_\_. **Uma face contemporânea da barbárie: BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública**. Revista Fluminense de Educação Física, Edição Comemorativa, vol.2, ano 02, junho de 2021.

LENIN. Vladimir. **O Estado e a Revolução**. Tradução de J. Ferreira. São Paulo. Ed. Expressão Popular, 1ª Edição - 2007.

LEONTIEV, Aléxis. **Desporto e Desenvolvimento Humano**. Introdução à edição portuguesa de Arnaldo Pereira. Tradução: Maria da Graça Morais Sarmiento. Seara Nova, 1978.

\_\_\_\_\_. **La actividad em la psicologia**. Traducción Luis Oliva. Ministério de la Educación. Ciudad de la Habana – Cuba. 1979

\_\_\_\_\_. **Uma contribuição ao desenvolvimento da teoria da psique infantil.** In VIGOTSKI, Lev Semenovich, et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem:** tradução de Maria da Penha Villalobos – 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

LOUREIRO, Isabel. **Rosa Luxemburgo e o protagonismo das lutas de massa.** 1º ed.: São Paulo. Expressão Popular, 2016.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma Social ou Revolução?** São Paulo. Global Editora, 1986.

MALACHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo.** Autores Associados. Campinas – SP. 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão de tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nozella. 3ª. Ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão {et al}. **Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia.** Vol.1: Campinas – SP. Autores Associados, 2021.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Ligia Marcia, ABRANTES, Angelo Antonio & FACCI, Marialda Gonçalves Dias Org. **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas –SP - Autores Associados, 2016.

MARTINS, Ligia Marcia, MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. & LAVOURA, Tiago Nicola. **Rumo á outra didática histórico-crítica: Superando imediatismo, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.** Rev. HISTEDBR On-line. Campinas-SP V.19 1-28 e09003 – 2019.

MARX, Karl et al. **O programa da revolução.** Nova Palavra, São Paulo – SP. 2009.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858:** esboço da crítica da economia política / Karl Marx ; Supervisão editorial Mario Duayer ; tradução Mario Duayer, Nelio Schneider (colaboração de Alice Helga Wener e Rudiger Hoffman) – São Paulo : Boitempo ; Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formações Econômicas Pré-capitalistas.** Tradução João Maia Revista por Alexandre Addor. 4.ed; Editora Paz e Terra: São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte.** [Tradução e notas Nélío Schneider ; Prólogo Herbert Marcuse] – São Paulo : Boitempo, 2011. (Coleção Marx e Engels)

\_\_\_\_\_. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. – 3ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** Martin Claret, São Paulo – SP: 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Estranhado (extrato). Manuscritos Econômicos Filosóficos.** Texto extraído do original alemão: MARX, Karl. Entfremdete Arbeit und Privateigentum”, *Okonomisch-philosophische Manuskripte*, MEGA, I, 2, Berlim: Dietz Verlag, 1982, p.363-375 Tradução: Jesus Ranieri. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - UNESP, Campus Bauru. In *Ideias*, Campinas, 9 (2) /10(1); 455 – 472, 2002 – 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução de Álvaro Pina. 1ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a Guerra Civil americana.** Artigos do New-York Daily Tribune, Die Presse e outros (1861-1865). Organização, notas e tradução: Felipe Vale da Silva e Muniz G. Ferreira. 1ª edição de 2020 – Londrina/ São Paulo. Aetia Editorial – Peleja.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo : contribuições da teoria da atividade.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; OLIVEIRA, Murilo Moraes. **Nexos e relações entre a pedagogia histórico crítica e a abordagem crítico - superadora.** In GALVÃO, Ana Carolina. LAVOURA, Tiago Nicola. & MARTINAS, Lígia Marcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica.* – 1ª Ed. – Campinas –SP: Autores Associados, 2019.

MELLO, L. **O Desenvolvimento do Budismo por meio do Kung Fu.** Disponível em: <[http://www.institutolohan.com.br/pg\\_artigos4.html](http://www.institutolohan.com.br/pg_artigos4.html)>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MÉSZAROS, István. **A educação Para além do capital.** Tradução de Iza Tvares. 2ª Ed. - São Paulo: Boitempo 2008.

\_\_\_\_\_. **A teoria da Alienação em Marx.** Boitempo. – São Paulo – SP: 2016.

\_\_\_\_\_. **O século XXI: socialismo ou barbárie.** Tradução - Paulo Cesar Castanheira. 1ª ED. São Paulo. Boitempo 2012.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital.** Boitempo. – São Paulo – SP: 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** 2017  
<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=No%20dia%20de%20abril,ao%20Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o>.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. **Enseñanzas de la revolucion rusa.** Roal – Madrid-Espanha, 2018.

\_\_\_\_\_. **Capital e militarismo: a guerra contra o povo ucraniano.** In: Revista A VERDADE p.11-31. Ed. Novembro de 2022

NASCIMENTO, C.P Ana Carolina. **A atividade pedagógica da Educação Física: proposição do objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultural corporal.** 2014. 293p.Tese (doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PAULO NETTO, JOSÉ. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1.ed São Paulo: Expressão Popular. 2011.

PRASHAD, Vijay.“**Subsídios para estudo da conjuntura 2022.** Caderno de Formação nº 56 - Setor de Formação do MST; São Paulo - SP.

RAIOL, Marcio Antonio Santos; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM LUTAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 25, e25001, 2019.

REID, Howard; CROUCHER, Michael. **O caminho do Guerreiro: o paradoxo das artes marciais.** Tradução de Brandão Cipolla. Editora Cultrix, São Paulo – SP, 1983.

RIBEIRO, Claudia. **“Escola Sem Partido” é rejeitado em votação apertada.** ESCOLA SEM PARTIDO - Projeto CAOP. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2019/09/180/ESCOLA-SEM-PARTIDO-Projeto-Escola-Sem-Partido-e-rejeitado-em-votacao-apertada.html>

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis** – 2ª ed – Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso : Expressão Popular, Brasil, 2011. Traduzido por: Maria Encarnación Moya

SANTOS, Deribaldo dos et al. **A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas.** In NOMERIANO, Aline Soares Org. **As políticas educacionais no contexto dos limites resolutos do estado e do capital em crise.** Maceió- AL. Coletivo Veredas. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A Crise Estrutural Do Capitalismo E Seus Impactos Na Educação Pública Brasileira.** In LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira /** – Uberlândia, MG : Navegando Publicações, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 32 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Importância do conceito de clássico para a pedagogia histórico-crítica** In Teixeira Junor. A. (Org.). Marx está vivo. Maceió s/n 2010 p.15-28.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.** Campinas – SP. Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23<sup>a</sup>. Ed. Rev. e Atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

TAFFAREL, C.N.Z.; **COLETIVO DE AUTORES: A cultura corporal em questão.** Entrevista por Izabel Cristina de Araújo Cordeiro. In Metodologia do Ensino da Educação Física. CASTELLANI, Filho Lino [et al] .2. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica e Epistemologia.** 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acessado dia 03.04.2011.

\_\_\_\_\_, **Capoeira e projeto histórico.** Sem definição.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador, 2010. (no prelo).

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação** – 1ª. Ed. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

TROTSKY, Leon. **O programa da Transição**. In: MARX, Karl ... et al. O Programa da Revolução. Brasília: Nova Palavra, 2008. (Estudos Revolucionários).

\_\_\_\_\_. **História da Revolução Russa**. tradução de E.Huggins – ed. centenário – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017.

TULKESI, Silvana Calvo & EIDT, Nadja Mara. **A periodização do desenvolvimento do psiquismo: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores**. IN MARTINS, Ligia Marcia, ABRANTES; Angelo Antonio; FACCI, Marialda Gonçalves Dias Org. **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas –SP - Autores Associados, 2016.

TZU, Sun. **A arte da Guerra**. Tradução de Sueli Barros Cassal – Porto Alegre: L&PM, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Repositório Institucional**. 2022. Disponível <http://www.repositorio.ufal.br/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Repositório Institucional**. 2022. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Repositório Institucional**. 2022. Disponível em <https://repositorio.ufes.br/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Repositório Institucional**. 2022. Disponível em <https://ri.ufs.br/>

VIGOTSKI, Lev Semenovich, et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**: tradução de Maria da Penha Villalobos – 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo – SP. Expressão Popular, 2018.