

O ensino das lutas na formação de professores de Educação Física: uma perspectiva a partir da dialética sujeito-objeto e da experiência docente

The teaching of martial arts in physical education teacher training: a perspective from the subject-object dialectic and teaching experience

La enseñanza de las artes marciales en la formación del profesor de Educación Física: una perspectiva desde la dialéctica sujeto-objeto y la experiencia docente

Thiago Ferreira de Borges^{a*} 

Palavras-chave:

Objeto;
Sujeito;
Formação de
professores;
Lutas.

RESUMO

O objetivo do presente artigo é refletir a respeito dos lugares de objeto em que o conteúdo de lutas pode ocupar na experiência formativa de professores de Educação Física. Para este fim, este artigo traça um diálogo entre as noções de sujeito e objeto a partir da Filosofia de Theodor W. Adorno, no contexto da prática docente no ensino superior. Nessa perspectiva, a teoria crítica de Adorno contribui para a percepção da necessidade de pensamento e autonomia na formação de professores, observando que não é possível a concepção de um sujeito na prática sem a consideração da alteridade dos objetos em questão.

Keywords:

Object;
Subject;
Teacher training;
Martial arts.

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on object places that martial arts contents can occupy in experience during physical education teacher training. To this end, I will consider Theodor W. Adorno's notions of subject and object interacting with teaching practice in higher education. In this perspective, Adorno's critical theory adds to the perception of the need for thought and autonomy in teacher training, observing that it a subject of practice without considering the otherness of the object in question is not possible .

Palabras-clave:

Objeto;
Sujeito;
Formación de
profesores;
Artes marciales.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los lugares de objeto que pueden ocupar los contenidos de artes marciales en la experiencia de formación de profesores de Educación Física. Para ello, dialogo con las nociones de sujeto y objeto en la Filosofía de Theodor W. Adorno, interactuando con la práctica docente en la educación superior. En esta perspectiva, la teoría crítica de Adorno contribuye a la percepción de la necesidad del pensamiento y la autonomía en la formación docente, constatando que no es posible un sujeto de práctica sin considerar la alteridad de los objetos en cuestión.

^a Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Filosofia. Belo Horizonte, MG, Brasil.

***Autor correspondente:**

Thiago Ferreira de Borges
E-mail: tfborges@hotmail.com

Recebido em 13 de junho de 2022; aceito em 15 de outubro de 2022.

DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20220038>

INTRODUÇÃO

O ensino de lutas na Educação Física tem sido alvo de investigações didáticas recentes e vem, pouco a pouco, aparecendo nas produções acadêmicas do campo, dividindo espaço com pesquisas relacionadas aos conteúdos mais convencionais como as modalidades esportivas, as práticas de dança, jogos e etc. Uma das razões possíveis para tal aparecimento encontra-se, certamente, na internalização por parte de professores de uma formação curricular que dialoga, já há algum tempo, com documentos orientadores da área. Além disso, foram estes estudos e reflexões dentro da produção teórica de Educação Física que justamente fundamentaram a ideia de ampliação e pluralização dos conteúdos presentes na literatura¹.

Artigos como os de [Lopes e Vieira \(2009\)](#), [Lima e Chaves \(2011\)](#), [Mariante e Stigger \(2011\)](#), dentre outros, partem da experiência do ensino das lutas e da construção do saber docente por parte dos professores dentro de uma “tradição teórica” mais ampla, que remonta ao início dos anos 90, com as reflexões críticas do período imediatamente seguinte à redemocratização do país. Visam, portanto, exemplificar como esses professores, em alguns casos, produziram saberes didáticos para o ensino das lutas em suas aulas de Educação Física.

Mapeando outras produções, temos o livro organizado por [Antunes e Iwanaga \(2013\)](#) que reúne uma série de textos que abordam as artes marciais por diversos ângulos da pesquisa acadêmica. Interessante notar que o uso do termo “artes marciais” no título do livro, coincide com uma “abordagem geral” dos textos que parece considerar as lutas como um “ser-em-si” e, a partir daí, localiza e interpreta científica, filosófica e pedagogicamente o que as artes marciais poderiam oferecer ao indivíduo que as praticassem sob condições específicas, conforme uma orientação ou intenção prévia. Essa “abordagem” assemelha-se em muitos momentos a outra “tradição teórica” que, no campo da Educação Física, trabalhou e trabalha para expor cientificamente a positividade “em si” da prática esportiva, ou simplesmente, do esporte².

Ademais, artigos que abordam modalidades específicas como os de [Mocarzel et al. \(2020\)](#), e [Proença et. al. \(2021\)](#); o primeiro sobre as dimensões éticas e estéticas do Kung-fu, e o segundo sobre a aproximação entre as formas de ensino tradicionais e a pedagogia do esporte no Karatê-Do; embora com objetivos distintos, apresentam em seus núcleos uma visão preestabelecida como positiva das artes marciais. Mocarzel destaca o

pouco aprofundamento nas referidas dimensões em artigos sobre Kun-Fu, e Proença enfatiza a necessidade de conhecimentos didáticos modernos associados aos modos tradicionais.

Em linhas gerais, encontramos no primeiro grupo de artigos um esforço para valorizar o saber construído pelo sujeito em relação a sua experiência com um objeto específico (as lutas), enquanto na coletânea citada no parágrafo anterior e os dois últimos artigos, vemos um trabalho que usa a chancela científica para legitimar um estatuto positivo para o objeto “artes marciais”, da qual o sujeito poderia se beneficiar a partir de determinadas orientações e aprofundamentos.

No presente artigo, pretendo refletir a respeito dos lugares de objeto que o conteúdo das lutas pode ocupar na experiência de ensino e formação dos professores de Educação Física, tomando como referência teórica e conceitual as noções de sujeito e objeto na Filosofia de Theodor W. Adorno. A hipótese aqui levantada é que a apreensão dialética das relações entre sujeito e objeto poderia modular possíveis excessos de um sujeito em sua prática docente frente a um objeto culturalmente constituído, como também, no movimento desse mesmo sujeito, seu recuo ante a hipóstase do objeto como “em si positivo, bom”, a partir de uma determinação histórica³.

REMEMORANDO ALGUNS PONTOS FUNDAMENTAIS NA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO A PARTIR DA FILOSOFIA ADORNIANA

Para entender como Adorno pensou a relação sujeito-objeto e suas consequências epistêmicas, éticas e estéticas, convém ter como referência o conceito de *dialética*, bem como a noção de *primado do objeto*.

Quanto ao primeiro conceito supracitado, podemos afirmar que a dialética orientou todo o trabalho do filósofo frankfurtiano. Além de aparecer no título de duas de suas principais obras⁴, tem como característica importante enfrentar e defender a aporia insuficiente da síntese, o que em parte lhe confere um caráter negativo que, por sua vez, tenta resguardar a alteridade do objeto frente às tendências de padronização e homogeneidade.

A partir de certo ponto de vista, a lógica dialética é mais positivista que o positivismo que a despreza: ela respeita, enquanto pensar, aquilo que há para ser pensado, o pensamento, mesmo lá onde ele não consente com as regras do pensar. Sua análise tangencia as regras do pensar. O pensar não precisa deixar de

¹ Não desconsidero as diferentes concepções e orientações presentes em documentos diversos desde os anos de 1990, mas não são objeto de análise deste artigo. Ver, por exemplo, [Brasil \(2017, 2000\)](#).

² Sobre discussões críticas a respeito, ver: [Bracht \(2005\)](#); [Kunz \(2004\)](#).

³ Este artigo foi elaborado a partir de uma palestra proferida no II Seminário Nacional de Shuajiao. Campinas, setembro de 2018.

⁴ A “Dialética do Esclarecimento”, escrita com Max Horkheimer nos anos de 1940 e a, “Dialética Negativa”, escrita na década de 1960.

se ater à sua própria legalidade; ele consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si; se uma definição de dialética fosse possível, seria preciso sugerir uma desse gênero. (Adorno, 2009, p. 123).

Pensar contra si mesmo seria, por exemplo, desconfiar da própria positividade atribuída ao pensamento, quer dizer, de um “em si” positivo do mesmo, o que vale para uma crítica ao procedimento filosófico; seu correspondente no campo científico seria uma crítica à primazia do método e, por extensão, ao que é vivenciado “na prática” cotidiana dos indivíduos, ou empiricamente, como uma última palavra.

A dialética, não apenas como método, mas também como compreensão e experiência de mundo, orienta-se em sua sistematicidade confrontando uma ideia de razão e de racionalidade, de certa maneira ainda presa ao “mito” da exclusão da contradição como prerrogativa para boa parte do nosso conhecimento. Define, por exemplo, que a identidade de algo não pode ser bem compreendida sem a consideração de um elemento *não-idêntico* que lhe é constitutivo, ou ainda, que é necessária uma abordagem universal concomitante ao momento particular. Uma verdade dialética passaria pelo reconhecimento de que existe algo que falha, que não se submete. O conceito não atinge a completude de um objeto. Isso, ao contrário do que muitas vezes se imagina, não inviabiliza o conhecimento ou seu desenvolvimento.

Portanto, a dialética nos trabalhos de Adorno é ao mesmo tempo índice de reificação e possibilidade de redenção do que foi historicamente reificado. Significa que a “dialética do esclarecimento” é o desvelamento de uma promessa não cumprida ou do ideal não realizado pela razão que, ao mesmo tempo, tem relação com a identidade e não-identidade daquilo para o qual o sujeito se volta racionalmente. A dialética adorniana assume uma forma *negativa* e, para alguns comentadores, diferencia-se neste ponto da tradição hegeliana. Segundo Alison Stone (2008, p. 53-54),

A dialética hegeliana é positiva porque reconcilia dois itens opostos mostrando que o segundo é essencialmente o mesmo que o primeiro (ex. a natureza é racional assim como a cultura) e que o primeiro e o segundo dependem um do outro. A dialética adorniana é negativa porque: (1) sugere apenas possíveis – não atuais - formas de reconciliação; e porque a reconciliação ocorre quando a primeira coisa (ex. cultura) que tenta separar ela mesma de e para a dominação de algo (ex. natureza) reconhece ambos (2) que a outra coisa é irreduzivelmente diferente a partir dela, e (3) que depende dessa outra coisa em um grau maior do que a outra depende dela⁵.

Observando o terceiro ponto da citação acima, vemos a esquematização daquilo que Adorno chamou

de *primado do objeto*. O *primado do objeto* constitui-se como uma resposta crítica a um posicionamento histórico do sujeito, no conhecimento, na filosofia e nas ciências, como o detentor de uma razão capaz de torná-lo cada vez mais independente, mais senhor das coisas e do mundo que o circunda. Acompanhando as ideias do filósofo de Frankfurt, nem a hipóstase das formalidades da razão, nem a imaginária posição de nulidade do sujeito frente ao método garantiriam um aprimoramento do conhecimento no que concerne às relações entre sujeito e objeto. Ademais, o terceiro item da referida citação retoma uma passagem de Adorno em seu ensaio *Sujeito e Objeto*, no qual o filósofo afirma que o sujeito é mais referido ao objeto do que este àquele⁶.

Deste modo, o *primado do objeto* busca traçar uma rota diferente para abordar as relações entre sujeito e objeto. Em termos didáticos, apresenta consequências em três dimensões: (i) epistemológica; (ii) ética e moral; (iii) estética. Na primeira, temos a reconsideração de o que é a posição do objeto, por exemplo, em uma pesquisa que advém da objetividade. Mesmo em sua formulação centrada no sujeito, o objeto é anterior ao método. É o objeto que deveria orientar a formulação do método, e não o contrário (Adorno, 2008). Outra consequência está em admitir que um conceito dificilmente poderia abarcar a totalidade da verdade da coisa conceituada, havendo sempre algo de indecifrável na relação de conceituação realizada pelo sujeito. Na segunda dimensão, vemos a possibilidade de restauração do respeito e da dignidade de um objeto que, embora possua uma existência perpassada pela ação do sujeito, nem por isso com ele se confunde por completo. A manutenção de certa autonomia do objeto pode levar o sujeito a rememorar uma experiência da alteridade, oferecendo uma possibilidade de enfrentamento à violência que é tentar a todo custo tornar tudo semelhante e decifrável. E, por último, o que um objeto enquanto *construto estético*⁷ pode em algum momento refletir é a própria sociedade em suas contradições e dissimetrias, considerando que os elementos de uma obra de arte podem se articular em imagens que sugerem não somente o desvelamento da ideologia do progresso como pura positividade, mas também, a possibilidade de soluções para uma sociedade sem solução, já que em sua autonomia o objeto estético expressa uma relação possível entre conteúdo e forma.

A relação sujeito-objeto não é algo simples na história do pensamento e do conhecimento. Adorno problematizou em sua obra os momentos em que a racionalidade humana ignorou seu núcleo de violência contra a natureza e tudo mais que se tornara objeto de domínio e conhecimento. Para o filósofo, o primado do sujeito dominador se faz na crença de uma separação rígida entre objeto e conhecimento, assim como na ideia de uma aparente indistinção entre as categorias

⁶ Cf: Adorno (1995).

⁷ Sobre a expressão, ver, Duarte (2014).

⁵ Tradução própria.

que remonta a um modelo mítico e pré-dialético de dominação. Segundo Bassani e Vaz (2012, p. 649),

Se essa separação não deve ser propriamente celebrada, por outro lado, não pode ser esquecida, uma vez que isso significaria, [...], recalcar o sofrimento que lhe dá origem e que dela se origina. Para o filósofo frankfurtiano, o estado de indeterminação entre sujeito e objeto é tão pernicioso quanto o da sua total separação, pregada, no âmbito da teoria do conhecimento, pelo positivismo.

Por conseguinte, para o pensamento de Adorno, a objetividade e o *primado do objeto* podem ajudar a reconfigurar a potencialidade tendencialmente perdida do sujeito, este entendido aqui como o indivíduo capaz de fazer um pouco mais do que a simples reprodução da dominação e da violência, ou ainda, aquele capaz de promover momentos de uma razão menos irracional e mais humanizada.

PENSANDO UMA DIDÁTICA A PARTIR DO PRIMADO DO OBJETO

Quando olhamos para as análises de Adorno, com foco nas categorias de sujeito, objeto e suas relações, encontramos reiteradamente a tese de que a violência e a reificação impostas ao objeto correspondem ao “desaparecimento” do sujeito. Considerando as reflexões de Bueno (2003), pode-se afirmar que modelos político-pedagógicos que primam pela adaptação ao *status quo* econômico e tecnológico⁸ tendem a obliterar, no contexto da formação de professores e estudantes, a condição de sujeitos esclarecidos e sensíveis à realidade social compartilhada. Na história recente da Educação Física brasileira, as perspectivas pedagógicas e didáticas centradas na performance esportiva a partir do modelo de alto rendimento profissional como paradigma foram criticadas por desfavorecerem tanto a diversidade cultural das práticas corporais quanto a diversidade de interesses e necessidades de professores e estudantes enquanto sujeitos de uma experiência formativa.

Trabalhando com a disciplina de lutas na formação inicial de professores de Educação Física por mais de 10 anos⁹, deparei-me muitas vezes com problemas que refletiam certa “anulação do sujeito” como um indivíduo que conhece e experimenta. Por um lado, devido à exacerbação de um sujeito do conhecimento e da prática em relação ao objeto, pois aquilo que, em tese, o sujeito entregaria ao objeto como sua contrapartida subjetiva na relação com o que lhe é estranho, ganharia tamanha notoriedade que a condição objetiva do “visar

e saber algo da coisa” se perderia. Nessa situação, restaria um tipo de movimento solipsista onde não há efetivamente um sujeito que conhece, mas tão somente uma “consciência” que inventa por si só, a partir do esvaziamento dos termos específicos. Por exemplo, um “Judô” que, de tão adaptado e ressignificado, não guarda mais nada de sua histórica objetividade, correndo o risco de transformar-se em um rótulo das vivências motoras de um único indivíduo ou grupo. Por outro lado, as repetições programadas desconsideram as singularidades doadoras de sentido às práticas, não privilegiando o objeto vivo que deve aparecer ao sujeito que com quem se relaciona, reproduzindo uma imagem estagnada e sem a vivacidade histórica que costuma caracterizar o objeto quando pensando e experienciado pelo sujeito.

Se faz necessário advertir contra à impostura de almejar qualquer idealização quanto à resolução das ocorrências acima descritas, e é preciso demarcar, com relação as práticas corporais enquanto produções culturais, que uma apreensão inicial das identidades e conformações sociais passa pela consideração das determinações atuais, econômicas, políticas e estéticas, assim como a confrontação dessa atualidade com seu passado histórico. Esse aspecto pode ser decisivo no desenvolvimento de uma disciplina como a de lutas em cursos de formação de professores, e precisa ser levado em conta durante o desenvolvimento do plano de ensino, para melhor contextualizar a parte técnica e prática das aulas, na mesma medida que são consideradas as sempre hipervalorizadas dimensões fisiológicas e mecânicas.

Desta maneira, uma forma de luta, ou um *estilo de arte marcial*, pode ser compreendido como um conjunto de técnicas, códigos e sentidos materializados em práticas específicas que conformam uma singularidade, demarcando uma identidade cultural e objetiva relativa a um plano inicial marcado pelo embate corporal. A particularidade de um *estilo* em relação a outros deveria considerar, em uma interpretação dialética, elementos comuns, compartilhados e reconhecidos, mas não mais estruturais que aqueles que podem determinar a diferença entre um *estilo* e outro, se abordarmos essas produções culturais como objetos de conhecimento. Por esta via, um modelo interpretativo dialético entre o universal e o particular contribui, por exemplo, para evitar o apagamento de traços históricos e identitários diferenciadores dos *estilos*, pois pode servir de advertência contra as tendências por demais generalizantes e abstratas, ao mesmo tempo em que também adverte quanto ao isolamento de um componente particular que seja tendencialmente inclinado a automatismos, o que costuma dificultar não somente o sentido da prática, mas o próprio acesso a ela. Nesse último caso, um elemento transcendente não deveria ser enfraquecido pelo isolamento radical de sua particularidade, pois lhe é constitutivo.

A dialética não é um “meio termo”, e sim uma *mediação*. Do ponto de vista da minha prática docente, o trabalho de organizar unidades de estudo e ensino

⁸ Claro está também que as tecnologias não figuram apartadas de perspectivas que se identificam como críticas, muito pelo contrário.

⁹ De 2006 a 2019 trabalhei quase ininterruptamente com a disciplina de lutas no ensino superior.

envolve delimitações conceituais que caracterizam generalizações a partir de traços, objetivos práticos comuns e similaridades perceptíveis entre diversas modalidades de luta ou *estilos* e, ao mesmo tempo, esses agrupamentos gerais consolidam sua interconexão com as modalidades específicas, pois é na materialidade dessas modalidades que existem.

Assim, estilos de agarrar e derrubar¹⁰ (com ou sem continuidade no solo) figuram como uma unidade distinta das modalidades de contusão (socos e chutes)¹¹. Esses agrupamentos cumprem uma função “universalizante”, que é aplicável à cada modalidade específica na qual é possível realizar tais ações. Não se trata de uma divisão última, definitiva, pois os próprios objetos em questão, em suas existências históricas e sociais, não se deixam apreender categoricamente. É necessário ressaltar que esta interpretação dos aspectos universalizantes ou gerais difere de uma classificação por “[...] determinadas características das ações motoras das práticas corporais, como os jogos, os esportes e também as lutas, que podem ser abordadas em uma concepção genérica por permearem todas essas práticas” (Rufino, Darido, 2015a, p. 45).

Porém, o presente artigo defende que os elementos gerais elencados deveriam continuar entrelaçados às especificidades dos objetos e às suas identidades técnicas e simbólicas, pois é justamente a partir da concretude de uma modalidade que se apreende e demarca um conteúdo, para que o mesmo esteja simultaneamente presente em outras produções culturais gestualmente similares.

Por isso, categorias como “distância” ou “uso de implementos” não são interessantes (ao menos na graduação) para ordenar e/ou classificar *estilos*/modalidades, visto que são por demais abstratas e separadas das particularidades que produzem as identidades dos objetos/lutas. Neste sentido, as considero como excessivamente subjetivas, pois não partem de aspectos decisivos do objeto, diferentemente do processo de elencar, no lugar de “distância entre oponentes”, o “agarrar”, o “uso dos quadris para derrubar” ou somente o “uso de socos e chutes”, etc., como elementos gerais. Assim, o que contradiz dialeticamente a especificidade de uma identidade, sua particularidade, por exemplo, o “*estilo* chinês de derrubar” é justamente um aspecto, princípio ou mesmo lógica de uma técnica ou movimento, que “em si” não é somente chinês, mas pode ser japonês, africano, etc., contrapondo uma noção de identidade cultural à técnica, que ao mesmo tempo lhe é inerente. Ademais, é pela própria identidade cultural, seja ela qual for, que o mesmo elemento *não-identico*,

tomando de empréstimo uma expressão de Adorno, torna-se vivo e até certo ponto apreensível.

Se tivesse que aplicar aqui o modo dialético de pensar, quase poderia dizer que já o intento de dominar um todo em geral, ao nomeá-lo de alguma maneira, já incluiria algo analítico, por tanto não se detém nessa totalidade, senão que a leva a determinações conceituais que necessariamente, em qualquer caso, não podem ser imediatamente o todo, senão que se destacam ali alguns momentos (Adorno, 2013, p. 254, tradução própria).

Desta maneira, construí com as turmas alguns *princípios gerais* para cada unidade específica ao longo de vários semestres, no que concerne a compreensão e apropriação das técnicas de luta.

Assim como conceitos e leituras históricas podem ora aproximar, ora afastar *estilos* de mesma nacionalidade, o mesmo movimento ocorre nas relações entre modalidades de nacionalidades diferentes, onde os *princípios gerais* das técnicas parecem promover esses mesmos movimentos de aproximação e distanciamento entre os *estilos*, conforme o ângulo em que se analisa uma técnica ou situação. Como exemplo de *princípios*, ao orientar a prática na unidade de lutas de derrubada a partir do Shuaijiao chinês¹², especificamos ações que poderiam ser comuns entre modalidades discutidas na unidade, como o Judô, o Jiu-Jitsu, o Wrestling, etc., partindo do ponto de vista da movimentação, da observação da modalidade e da consequente constatação do que ocorre em sua prática, ou seja, indivíduos que derrubam e são derrubados em um enfrentamento corporal direto. Promovemos assim, durante as aulas, reflexões e sínteses a respeito do que deveríamos levar inicialmente em conta em modalidades como essas: é preciso, primeiramente, se acostumar com o chão e aprender a se proteger em uma situação de queda; segurar bem o oponente e desequilibrá-lo, e assim por diante.

Sobre as dificuldades com o conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física, comumente relatadas por professores e mencionadas em trabalhos como os de Rufino e Darido (2015b); por exemplo, a associação do conteúdo à violência, a pouca ou nenhuma vivência prévia, cargas horárias insuficientes e etc.; busquei enfrentá-las a partir da hipótese de que, para a maioria das graduandas(os), faltava a construção de uma “intimidade” com o objeto/tema das lutas, inclusive para possibilitar a crítica, quando oportuno. Intimidade no sentido de propor e de se acostumar a “pensar o objeto”¹³, aproximando-se dele, seja em um momento de

¹⁰ Ou de “projeção”.

¹¹ Isso correspondendo a uma percepção geral das modalidades o que reforça ainda mais a necessidade de compreensão das limitações do conceito frente aos objetos conceituados.

¹² Sob este termo figuram algumas das mais antigas práticas de luta registradas e preservadas na história da China. Cf. Antunes (2014).

¹³ Inclusive de forma crítica, em uma apreensão histórica e social que possa desvelar relações econômicas, estéticas, morais, etc.

apreensão específica, na forma de um *estilo* A ou B, seja nos momentos de compreensão e prática dos *princípios* para a movimentação. Durante as experimentações, essas abordagens foram concomitantes. A intimidade também perpassa a condição de leitura social do objeto, e não somente a leitura de seus gestos técnicos. É no momento das abordagens sócio-históricas e culturais que se constitui um espaço para problematizar questões como a violência, a partir de orientações ético-filosóficas que se articulam de maneira variada com as vivências práticas das técnicas. A intimidade, portanto, é procurada nas diversas faces possíveis de um objeto.

Assim, a inserção de elementos conceituais e historiográficos concomitante ao trabalho prático pode auxiliar não somente o estudo das lutas durante a formação de professores, mas também fomentar o desejo de articular tais elementos à compreensão inicial de um gesto técnico que, em suas origens, apresenta uma distância geográfica, temporal e simbólica, muitas vezes de difícil assimilação. Ao mesmo tempo, esse gesto já se configura para nós como algo marcado pelas formas (esportiva, política, econômica e comercial), valores e sentidos de nossa época e cultura.

Para além de noções gerais como lutas de projeção, técnicas de contusão, etc., é preciso ter a compreensão que tais universalizações se articulam na produção das identidades de um *estilo específico*, como Judô ou Karatê. Assim como uma técnica específica em um *Kata*¹⁴ dentro do Karatê revela um modo específico de pensar o combate, uma finalidade, um *ethos* marcado no tempo e no espaço, e a especificidade do modo de caminhar, de girar os braços, etc., são elementos que permitem sua associação a alguns *estilos* de combate japoneses, ao mesmo tempo que o distingue de outros.

Tais considerações e análises são frutíferas para formação de professores de Educação Física, a partir da problematização de questões como aproximação, intimidade, apreensão e reelaboração crítica das lutas como objetos ou conteúdos do que chamamos de cultura corporal de movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi refletir sobre os possíveis lugares de objeto que o conteúdo de lutas pode ocupar no ensino, em um contexto de formação inicial de professores de Educação Física, considerando algumas elaborações práticas constituídas ao longo dos últimos

¹⁴ Uma definição possível para o que seja uma Kata no karatê ou kati no Kung-fu, seria uma sequência de movimentos de início e fim bem determinados que encenam gestos de ataque e defesa. Ao mesmo tempo que serviam à preparação para a luta, demarcavam a identidade histórica, geográfica e cultural de um estilo específico, a partir de características e detalhes da movimentação dentro de cada sequência.

anos, bem como os conceitos de sujeito e objeto na filosofia de Adorno.

Assim sendo, compreendemos aqui um *estilo* de luta enquanto manifestação histórica concreta, reavivada de diversas maneiras na atualidade, como algo que possui elementos próprios e singulares, que devem ser considerados dialeticamente em relação às subjetividades que os vivenciam e os tornam presentes.

É na orientação pela consideração da alteridade do objeto que se restitui a posição do sujeito reflexivo e ético, muitas vezes comprometida pelo subjetivismo instrumental dos nossos dias. No que concerne a formação dos professores, esta abordagem é uma aposta no exercício de apreensão de algo sobre um objeto com o qual é possível trabalhar, com base na retificação de que, no momento formativo de uma disciplina de graduação, é primeiro ao objeto que estes sujeitos devem se direcionar, para a partir dele e com ele construir algo que posteriormente poderá figurar como conteúdo das aulas de Educação Física.

A noção de *princípios* para um gesto técnico permite a materialização de um aspecto geral e comum a vários *estilos*, frente às particularidades históricas e culturais de cada *estilo/modalidade*. A compreensão e aprendizagem das lutas pode beneficiar-se destas considerações dialéticas. Viabilizando um conteúdo geral e universalizável por meio da vivência de uma forma singular que, por sua vez, pode ser compreendida e ressignificada através da consideração de seus aspectos comuns pela comparação com outros *estilos* particulares.

FINANCIAMENTO

O trabalho não contou com apoio financeiro de qualquer fonte ou natureza, bem como não existem conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Adorno TW. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes; 1995. Sobre sujeito e objeto.
- Adorno TW. Introdução à Sociologia. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Unesp; 2008.
- Adorno TW. Dialética negativa. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar; 2009.
- Adorno TW. Introducción a la dialéctica. Trad. Mariana Dimópulos. Buenos Aires: Eterna Cadencia; 2013.
- Antunes MM. Introdução ao Shuaijiao: teoria e prática. São Paulo: Phorte; 2014.
- Antunes MM, Iwanaga CC, editores. Aspectos multidisciplinares das artes marciais. Jundiaí: Paco Editorial; 2013.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Rio de Janeiro: DP&A; 2000.
- Brasil. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação é base. Brasília: MEC; 2017.
- Bassani JJ, Vaz AF. Sobre a cisão entre sujeito e objeto, segundo Theodor W. Adorno: questões para a educação

- do corpo. *Educ Filos.* 2012;26(52):641-59. <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n52a2013-p641a671>.
- Bracht V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Unijuí; 2005.
- Bueno SF. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume/Fapesp; 2003.
- Duarte, R. *Varia aesthetica: ensaios sobre arte e sociedade*. Belo Horizonte: Relicário; 2014. Sobre o construto estético-social; p. 189-214.
- Kunz E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí; 2004.
- Lima HC Jr, Chaves SR Jr. Possibilidades das lutas como conteúdo na Educação Física escolar: o confronto em uma abordagem pedagógica com alunos de 6 série em um colégio estadual do município de Guarapuava – PR. *Cad Form RBCE.* 2011;2(1):69-80.
- Lopes YM, Vieira AO. A construção do saber ensinar caratê nas aulas de Educação Física: enfrentamentos e possibilidades na prática pedagógica da EMEF “Centro de Jacareípe”, Serra-ES. *Cad Form RBCE.* 2009;1:100-11.
- Mariante FP No, Stigger MP. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações coma prática pedagógica de um professor de boxe. *Cad Form RBCE.* 2011;2(1):95-108.
- Mocarzel R, Queirós P, Lacerda TO. Valores éticos e estéticos do Kung-Fu: uma revisão sistemática. *Motrivivência.* 2020;32(62):1. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e62998>.
- Proença V, Manzato MH, Sant’Ana PG. Metodologia de ensino do Karatê-Do Shotocan para crianças. *Motrivivência.* 2021;33(64):1-19. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e78562>.
- Rufino LGB, Darido SC. O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física. Porto Alegre: Penso; 2015a.
- Rufino LGB, Darido SC. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. *Rev Educ Fis.* 2015b;26(4):505-18.
- Stone A. Adorno and Logic. In: Cook D, editor. *Theodor Adorno: key concepts*. Trowbridge: Acumen; 2008. <http://dx.doi.org/10.1017/UPO9781844654048.004>.