

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO - UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO
(UFERSA/IFRN/UERN)

ALBERTO ASSIS MAGALHÃES

**DISCURSOS SOBRE AS LUTAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA *PRÁTICAS*
CORPORAIS: GOVERNO, CORPO E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (EFE)**

MOSSORÓ-RN

2023

ALBERTO ASSIS MAGALHÃES

**DISCURSOS SOBRE AS LUTAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA *PRÁTICAS*
CORPORAIS: GOVERNO, CORPO E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (EFE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva.

MOSSORÓ-RN

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – *Campus* Ipanguaçu

M189d Magalhães, Alberto Assis.

Discursos sobre as lutas na coleção didática práticas corporais :
governo, corpo e subjetividade no ensino de educação física escolar
(EFE) / Alberto Assis Magalhães. – Mossoró, RN, 2023.

110 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido,
2023.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva.

1. Educação física escolar. 2. Livro didático. 3. Cultura corporal. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Dayse Alves dos Santos CRB15/528.

ALBERTO ASSIS MAGALHÃES

**DISCURSOS SOBRE AS LUTAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA *PRÁTICAS
CORPORAIS: GOVERNO, CORPO E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (EFE)***

Dissertação apresentada ao programa de pós graduação em Ensino (POSENSINO), da ampla associação entre Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento as exigências legais como requisito parcial para à obtenção do Título de Mestre em Ensino

Dissertação de conclusão do mestrado apresentado e aprovado em 21/06/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Francisco Vieira da Silva, Dr. – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Adalberto Ferdinando Inocêncio, Dr. – Examinador
Universidade Estadual de Maringá



Documento assinado digitalmente
MARIA MARGARITA VILLEGAS GRATEROL
Data: 23/06/2023 20:30:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Maria Margarita Villegas Graterol – UFERSA
2ª Examinadora

Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva - UERN
Examinadora Suplente

Dedico esse trabalho à minha avó, Maria Lilia Coutinho Magalhães (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar e a buscar os meus objetivos, e a minha mãe, Marizete de Assis Magalhães, por todo amor e por toda dedicação em minha educação, que sempre frisava que não teve o direito de estudar, mas “o estudo” é o bem que ela quer deixar para os filhos.

AGRADECIMENTOS

Cada conquista realizada em nossas vidas não é uma conquista individual, é uma conquista coletiva de todos aqueles que estão/estavam ao nosso lado em cada passo. Assim, não posso ser egoísta e não agradecer aos que acompanharam de perto a minha trajetória.

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus pelo dom da existência, pelo socorro presente nas horas de angústia e de aflição e por Ele não me desamparar em nenhum momento.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) pelo processo de formação humana e profissional no qual estou submetido. À Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), instituições que presam por uma educação de qualidade.

Agradeço ao corpo docente do POSENSINO, por cada momento de construção do conhecimento e de provocações às reflexões realizadas no âmbito das aulas, assim como aos colegas, especialmente Anderson, Raysuka e Vanessa Gurgel. Vanessa, que esteve comigo desde quando éramos alunos especiais, acompanhou os vexames no momento da inscrição e as angústias na espera do resultado; ela esteve também ao meu lado quando adoeci e pensei em desistir, pois não estava com condições de escrever. Quando eu não estava bem, mesmo sem falar nada, recebia uma mensagem perguntando se eu estava bem e o que havia acontecido. Vanessa, a sua amizade foi um dos melhores presentes que eu ganhei do POSENSINO.

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Francisco Vieira da Silva, que além de ser academicamente admirável é um ser humano incrível, empático, gentil e compreensível. Não tenho palavras para agradecer e para descrever a grandiosidade que tu és. Obrigado por cada momento formativo, pelos conselhos, pelas conversas e pelos puxões de orelhas; você se tornou muito importante para mim. Vieira é inspiração.

Agradeço à banca examinadora pela disponibilidade e pelo olhar lançado sobre o meu trabalho; à professora Maria Margarita Villegas Graterol, que desde quando fui aluno especial acompanha esse processo formativo, e ao professor Adalberto Ferdnando Inocêncio, pelo olhar atento e sensível ao meu texto desde a qualificação.

Assim como, à professora Eliane Anselmo da Silva. Compreendo que cada apontamento contribuirá para a melhoria deste trabalho.

A minha mãe, que sempre me deu asas para voar, mas que também me ensinou a importância de termos as nossas raízes bem cravadas naquilo que nos originou enquanto seres humanos. Exemplo de guerreira, a qual sempre me incentivou a buscar os meus sonhos. Você, mãe, é a melodia mais bonita que já escutei em toda a minha vida; é a rosa mais bela de todos os jardins; é a inspiração da minha vida; é poesia; é amor.

Agradeço aos meus avós maternos, Joaquim Lopes e Maria Lilia (*in memoriam*), por acreditarem no meu potencial, pelo carinho e pelo cuidado para com a minha formação enquanto sujeito.

Agradeço aos meus sobrinhos, Emilly Magalhães, Emisael e Darphanny, pelos momentos de carinhos, de brincadeiras, de risos e de amor, momentos esses que me davam mais forças para buscar os meus objetivos. Os agradecimentos vão também para o meu pai Antonio e para as minhas irmãs Ilmara e Ionara.

Amigos são a família que o destino nos permitiu escolher, assim, agradeço a minha amiga Hanna Héliida pelo apoio e pelo companheirismo; ao meu amigo Leonardo Valentim (Léo), pelos momentos de descontração, de conversa, de leveza e de preocupação para comigo. Sou imensamente grato a você, José Caio, meu irmão de outra mãe que a vida deu, por todo cuidado comigo, pelo amparo nos momentos de tristeza e de angústia, por acalmar-me quando eu tinha as crises constantes de ansiedade e por fazer-me entender que estava tudo bem. Obrigado por acreditar em mim nos momentos que eu não estava conseguindo escrever e a única vontade era de chorar, sentindo-me incapaz de concluir este mestrado e você falava que eu conseguiria, porque eu era capaz. Muito obrigado por tudo, maninho.

Por último, e não menos importante, agradeço aos meus colegas e professores do Jiu-Jitsu, em especial, ao Arthur e ao Iran, os quais através da luta me mostraram que eu tenho que acreditar mais em mim, que eu me subestimava demais, sendo que posso ir além do que supunha ir.

A todos deixo registrada a minha gratidão.

“O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2021, p. 45).

RESUMO

O ensino das lutas, no âmbito da Educação Física Escolar (EFE), está orientado nos documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém, muitas vezes, esse conteúdo é negligenciado em detrimento de outros, tidos como hegemônicos na EFE, como é o caso do futsal. Além disso, outros fatores também contribuem como, por exemplo, o discurso que atrela as lutas aos atos de violência. Partindo disso, este trabalho tem objetivo geral analisar os discursos sobre as lutas na coleção didática *Prática Corporais*, com o intuito de investigar a produção de formas de governo do corpo e da subjetividade dos discentes no ensino de EFE. Especificamente, busca-se: descrever as condições históricas e as modificações curriculares que permitiram a produção de materiais didáticos de apoio ao professor da disciplina de EFE para a educação básica no Brasil; identificar, na produção de discursos acerca das lutas na coleção didática *Práticas Corporais*, as formas de governo dos corpos e das subjetividades dos discentes; problematizar os impactos dos discursos sobre as lutas na consecução do ensino de EFE na educação básica. O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa descritiva, pois busca descrever as características de determinados fenômenos ou população; no nosso caso, a exploração das lutas na coleção didática *Práticas Corporais* (2017). Trata-se também de uma pesquisa documental, pois analisa materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, a saber: a coleção didática antes mencionada. Como abordagem metodológica, valemo-nos da perspectiva da pesquisa qualitativa, pois essa abordagem é vista como um processo que envolve a interpretação e a compreensão de fatos, não se contentando apenas com a simples explicação das realidades. As análises recaíram sobre o volume referente aos anos finais do ensino fundamental da coleção, especificamente sobre a unidade temática das lutas. Nas análises realizadas, pode-se constatar que o processo de ensino-aprendizagem das lutas, no ensino fundamental II apresentado pela coleção didática, acontece de forma a disciplinar os alunos a partir do momento que são submetidos a um processo de governo de seus corpos e de suas ações por meio de estratégias para que sejam realizadas as atividades propostas, sendo-os atravessados por uma relação de poder a qual é estabelecida entre eles e o professor.

Palavras-chave: Ensino. Lutas. Livro Didático. Discurso. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The teaching of fights, within the scope of School Physical Education (EFE), is guided by official documents, such as the National Curricular Parameters (PCN) and the National Common Curricular Base (BNCC), however, this content is often neglected to the detriment of others, considered hegemonic in EFE, as is the case of futsal. In addition, other factors also contribute, such as, for example, the discourse that links struggles to acts of violence. Based on this, this work has the general objective of analyzing the discourses about struggles in the didactic collection *Corporal Practices*, with the aim of investigating the production of forms of body governance and the subjectivity of students in the teaching of EFE. Specifically, it seeks to: describe the historical conditions and curricular modifications that allowed the production of didactic materials to support the EFE subject teacher for basic education in Brazil; to identify, in the production of speeches about the struggles in the didactic collection *Corporal Practices* and the forms of government of the students' bodies and subjectivities; problematize the impacts of discourses on the struggles in achieving EFE teaching in basic education. the present work constitutes a descriptive research, as it seeks to describe the characteristics of certain phenomena or population; in our case, the exploration of struggles in the didactic collection *Corporal Practices* (2017). It is also a documentary research, as it analyzes materials that have not yet been analyzed or that can be re-elaborated according to the research objects, namely: the aforementioned didactic collection. As a methodological approach, we use the perspective of qualitative research, as this approach is seen as a process that involves the interpretation and understanding of facts, not contenting itself with the simple explanation of realities. The corpus of this research comprises statements extracted from the didactic collection *Corporal Practices*, by Editora Moderna, which seeks to systematize EFE knowledge (DARIDO et al). The analyzes fall on the volume referring to the final years of fundamental teaching of the collection, specifically on the thematic unit of struggles.. In the analyzes carried out, it can be seen that the teaching-learning process of struggles in elementary school II presented by the didactic collection *corporal practices* happens in a way to discipline students from the moment they are submitted to a process of government of their bodies and of their actions through strategies to carry out the proposed activities, being crossed by a power relationship which is established between them and the teacher.

Keywords: Teaching. Fights. Textbook. Speech. School Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Visão Transacional da relação causal no desenvolvimento motor.....	41
Figura 2 -	Organização da unidade temática das lutas no 6º ano do ensino fundamental.....	53
Figura 3 -	Índios Kalapalo da aldeia Aiha treinando huka-huka, ou ikindene.....	55
Figura 4 -	Crianças da etnia Kamaiurá treinando huka-huka.....	60
Figura 5 -	Organização didática do trato pedagógico das lutas no 7º ano.....	64
Figura 6 -	Roda de capoeira. Capoeiras comemoram o Dia da Cultura Negra, em Paraty, RJ 62.....	68
Figura 7 -	Roda de capoeira em Salvador, BA.....	69
Figura 8 -	Ginga na capoeira.....	72
Figura 9 -	Organização didática do trato pedagógico das lutas no 8º ano.....	82
Figura 10 -	Posição inicial da luta do tapão.....	84
Figura 11 -	Posição de Guarda do Muay Thai.....	86
Figura 12 -	Disposição das equipes para a execução do Muay Thai.....	90
Figura 13 -	Organização didática do trato pedagógico das lutas no 9º ano.....	94
Figura 14 -	Luta do empurra-empurra com os pés.....	96
Figura 15 -	Posição inicial da luta de imobilização.....	101
Figura 16 -	Desenvolvimento da luta no chão.....	102

SUMÁRIO

1.	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2.	ESCRITOS FOUCAULTIANOS.....	21
3.	PROCESSO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL/PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	31
3.2	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	38
4.	ANÁLISE DA COLEÇÃO DIDÁTICA <i>PRÁTICAS CORPORAIS</i>: ANOS GOVERNO, CORPO E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DAS LUTAS NO FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
4.1	ANÁLISE DA SEÇÃO DEDICADA AO 6º ANO.....	52
4.2	ANÁLISE DA SEÇÃO DEDICADA AO 7º ANO	63
4.3	ANÁLISE DA SEÇÃO DEDICAÇÃO AO 8º ANO.....	80
4.4	ANÁLISE DA SEÇÃO DEDICADA AO 9º ANO	92
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
6.	REFERÊNCIAS.....	107

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Rufino (2012), a palavra *luta* pode delinear diversos significados, dependendo do contexto no qual está inserida, como, por exemplo, lutas de classe, lutas contra as tentativas de exploração, lutas pelos próprios objetivos, lutas por direitos, dentre outras diversas possibilidades de uso de cunho mais metafórico.

Trazendo o sentido de lutas para o contexto das práticas corporais, pode-se dizer que essa manifestação da cultura corporal sempre esteve presente na vida humana. Assim, desde os primórdios da civilização, o homem tinha a necessidade de combater para se defender de animais, ou até mesmo de outros grupos. Segundo Rufino (2012), “[...] o ato de lutar surgiu com a própria origem do homem. A princípio, lutar pela comida, com animais, com outros homens para defender a terra, ou seja, lutar para sobreviver” (RUFINO, 2012, p. 15).

Atualmente, atribui-se às lutas diferentes acepções, sendo consideradas como atividade de lazer, para o desenvolvimento da aptidão física, como prática esportiva, assim como associadas à qualidade e ao estilo de vida, orientadas e trabalhadas dentro de um contexto cultural (GONÇALVES; SILVA, 2013).

Além desses aspectos defendidos por Gonçalves e Silva (2013), faz-se necessário também apontar as lutas no âmbito educacional, especialmente nos limites da Educação Física Escolar (EFE). Ainda de acordo com os autores citados, as lutas “[...] são entendidas tanto como uma atividade milenar, atrelada a determinadas orientações filosóficas e religiosas, quanto uma atividade física e esportiva, apropriada por práticas escolares e não escolares” (GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 658).

No âmbito escolar, a EFE é o componente que trabalha as práticas corporais em seus diversos aspectos. De acordo com Brasil (2017), essa disciplina “[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 213).

No processo de sistematização dos conteúdos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elucida a divisão dos conteúdos em seis unidades temáticas, a saber: brincadeiras e jogos, esportes, danças, ginásticas, práticas corporais de aventura e lutas. É sobre esta última que se volta a presente pesquisa.

Nessa unidade temática, as lutas na EFE precisam abordar as disputas corporais no que se refere ao processo de empregar técnicas, táticas e estratégias específicas para atingir objetivos, como imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um espaço determinado, combinando ações de defesa e de ataque em direção ao corpo do adversário (BRASIL, 2017).

Pensar acerca das lutas leva-nos a refletir sobre as relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos, pois, no momento em que realizam essa prática corporal, traçam estratégias que tenham por objetivo conduzir à vitória. Como apontado por Foucault (2009), a estratégia é vista “[...] como um conjunto de procedimentos utilizados num confronto a fim de privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo à renúncia de luta; trata-se, então, dos meios destinados a obter a vitória” (FOUCAULT, 2009, p. 248).

De acordo com Cazetto e Montagner (2013), as lutas e as artes marciais são tidas como elementos polissêmicos e polimórficos da cultura corporal e, no esteio de uma perspectiva de diversidade, cabe à Educação Física dar conta das variadas formas e dos diversos formatos que essas práticas se configuram em nossa sociedade. Nessa perspectiva, Rufino e Darido (2013) afirmam que o processo de compreensão das lutas, enquanto um fenômeno polissêmico e abrangente, só é possível se forem considerados os diversos aspectos que as relacionam com os aspectos tradicionais (as questões filosóficas, religiosas, as práticas corporais holísticas) e as questões científicas relacionadas a essa prática corporal.

É importante ressaltar que quando se fala sobre as lutas no cenário escolar não há referência ao ensino de uma modalidade específica, como é o caso do judô, do jiu-jitsu, do karatê, dentre outras modalidades, mas reporta-se a um conceito mais complexo, que vai além do gesto técnico voltado para o alto rendimento dessas modalidades (ANJOS; RUFFONI, 2015). De acordo com Gonçalves e Silva (2013), o processo de análise e de discussão das lutas, com o foco na perspectiva pedagógica, exige pensá-las a fim de classificá-las e nomeá-las diferentemente da perspectiva de alto rendimento.

Sendo assim, independentemente da modalidade de luta abordada, o professor de Educação Física, por meio de sua formação pedagógica, pode reunir saberes e competências que possibilitem a inserção de elementos das lutas em sua prática pedagógica, contribuindo para a formação integral do aluno (OLIVEIRA; REIS FILHO, 2013).

Rufino e Darido (2013) corroboram com esse pensamento quando afirmam que o professor de EFE não precisa ter conhecimentos muito aprofundados sobre as lutas para que elas possam ser trabalhadas em sua prática pedagógica, porém necessitam de ter uma formação que os aproxime desse conteúdo, tendo o domínio dos conceitos básicos e das formas de ensinar.

Outro ponto pertinente apontado pelos autores é que, no processo de ensino da EFE, o objetivo não é a formação de um atleta, muito menos um competidor/lutador de determinada modalidade esportiva de combate, mas é preciso ter como prioridade o princípio da formação do sujeito, a formação cidadã que possibilitará a apreensão da cultura corporal do movimento em suas diversas manifestações (RUFINO; DARIDO, 2013).

Ademais, o ensino das lutas está orientado nos documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, muitas vezes, esse conteúdo é negligenciado em detrimento de outros, tidos como hegemônicos na EFE, como é o caso do futsal. Além disso, outros fatores também contribuem como, por exemplo, o discurso que atrela as lutas aos atos de violência. Oliveira e Reis Filho (2013) apontam que as lutas são pouco trabalhadas na Educação Física devido a interpretações errôneas que relacionam as lutas à violência e ao vandalismo, apontando também a vivência do professor nas lutas, o qual, muitas vezes, não se sente preparado para ministrar esse conteúdo.

Del Vecchio e Franchini (2006) defendem que a formação dos professores de Educação Física também é um fator que implica diretamente na presença das lutas no ambiente escolar, sendo que os autores afirmam que, muitas vezes, os docentes, quando estão em formação ainda na universidade, não têm acesso de forma exitosa aos conteúdos das lutas, tendo assim uma formação deficiente nessa prática corporal, restringindo-os apenas a poucas modalidades de lutas, em um curto período de tempo que não é o suficiente para a apreensão da complexidade inerente a essa prática corporal.

Quando se volta à organização escolar encontra-se um sistema hierárquico de governo, em que a gestão exerce uma relação de poder sobre outros agentes que compõem essa comunidade. Essa relação de poder não se estabelece enquanto uma relação dialógica, mas acontece de forma verticalizada, sendo o modo de ação de uns sobre os outros. Assim, o exercício do poder passa a ser um processo de conduzir

determinadas ações e condutas, constituindo uma maneira política de manter e/ou de modificar a apropriação dos discursos, com os poderes e saberes que trazem consigo (FOUCAULT, 2009; 2014).

Desse modo, deve-se considerar que o ambiente escolar pode ser compreendido como um bloco de capacidade-comunicação-poder, levando em consideração o seu processo de organização, desde as estruturas físicas até ao regulamento que rege o funcionamento interno.

Pela primeira vez no Brasil foi publicado um documento oficial que tem por objetivo a organização comum do currículo da educação brasileira, a BNCC. Nesse documento, há o processo de orientação dos conteúdos que são essenciais para os alunos vivenciarem na EFE. A partir da publicação da BNCC do ensino fundamental, em 2017, alguns materiais passaram a ser elaborados com o objetivo de auxiliar o professor de EFE em sua prática pedagógica, como, por exemplo, livros didáticos, materiais até então inexistentes no currículo de Educação Física (com exceção do estado do Paraná que elaborou um livro próprio).

Em relação ao livro didático da EFE, Darido *et al.* (2010) apontam que, por mais que haja diversas reflexões sobre o livro didático na educação básica, quando se volta para a área específica da Educação Física tem-se suscitado reflexões reduzidas, visto que as demais disciplinas escolares contam com um número relativamente grande de produção de livros didáticos, realidade essa não encontrada na disciplina em foco. Corroborando com esse pensamento, Silva *et al.* (2021) argumentam que o componente curricular de Educação Física esteve historicamente distante das políticas voltadas à produção de material didático, sendo que essa ausência tem provocado algumas reflexões sobre os objetivos educacionais, assim como tem despertado para a necessidade de produção de materiais que auxiliem o professor em sua prática pedagógica.

Outrossim, pensar na produção de coleções didáticas implica percebê-las não como engessadoras da prática pedagógica dos professores, mas como instrumentos de auxílio que possibilitem provocar uma reflexão sobre os conteúdos que devem ser trabalhados, sendo destinados aos professores e aos alunos. Cabe aqui ressaltar que a disciplina de Educação Física só foi inserida ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no ano de 2017, sendo que a produção de livros didáticos de EFE ainda é muito escassa.

Uma das coleções didáticas que tratam dos conteúdos da EFE é a da Editora Moderna intitulada *Práticas corporais*, de 2017. Por meio da colaboração entre diversos autores¹, a coleção apresenta dois volumes aos anos iniciais do ensino fundamental e um volume para os anos finais, sendo o primeiro volume destinado ao 1º e ao 2º ano, apresentando as unidades temáticas sobre jogos e brincadeiras, esportes, dança e ginástica; o segundo volume dedica-se ao 3º, 4º e 5º anos; e há ainda o volume destinado aos anos finais do ensino fundamental, o qual aborda as mesmas unidades temáticas do volume um, constando apenas o acréscimo da unidade *lutas*.

Nas palavras dos autores, essa coleção didática foi construída de forma colaborativa, com o objetivo de auxiliar na tematização dos conteúdos da cultura corporal do movimento, a fim de propiciar a formação crítica, criativa e participativa dos alunos, levando-os a discutirem, a debaterem e a refletirem sobre essas práticas nas aulas de Educação Física, possibilitando que essas reflexões transcendam os espaços da escola. Salienta-se, ainda, que esses livros se apresentam como uma ferramenta pedagógica para o trabalho do professor, tendo em vista que eles podem auxiliar o docente no planejamento das aulas, oferecendo suporte para a organização dos saberes em EFE (DARIDO *et al*, 2018).

Dito isso, destacam-se as seguintes questões problemas deste estudo: que discursos sobre as lutas são construídos na coleção didática *Práticas Corporais* e como produzem formas de governo do corpo e da subjetividade dos discentes no âmbito da disciplina de EFE?

A partir dessa questão geral, delineiam-se as seguintes questões específicas: quais condições históricas e políticas curriculares permitiram a emergência de materiais didáticos da disciplina de EFE na educação básica brasileira? Como, na produção desses discursos, engendram-se as formas de governo do corpo e da subjetividade dos discentes no interior da disciplina de EFE? Como esses discursos impactam o ensino de EFE na educação básica, especificamente no ensino das lutas?

Para responder a tais indagações, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar os discursos sobre as lutas na coleção didática *Prática Corporais*, com o intuito de investigar a produção de formas de governo do corpo e da subjetividade dos discentes

¹ Autores da coleção didática *Prática Corporais*: Suraya Cristina Darido, Irla Karla dos Santos Diniz, Aline Fernanda Ferreira, Amarilis Oliveira Carvalho, André Luís Ruggiero Barroso, Fernanda Moreto Impolcetto, Laercio Claro Pereira Franco e Osmar Moreira de Souza Júnior.

no ensino de EFE. Como objetivos específicos, tem-se: descrever as condições históricas e as modificações curriculares que permitiram a produção de materiais didáticos de apoio ao professor da disciplina de EFE para a educação básica no Brasil; identificar, na produção de discursos acerca das lutas na coleção didática *Práticas Corporais*, as formas de governo dos corpos e das subjetividades dos discentes; problematizar os impactos dos discursos sobre as lutas na consecução do ensino de EFE na educação básica.

Diante desses apontamentos introdutórios, o presente trabalho tem como justificativa social a necessidade de refletir sobre o ensino das lutas no âmbito escolar, tendo em vista que, muitas vezes, esse conteúdo é marginalizado e negligenciado se comparado a outros temas da disciplina e, por extensão, na sociedade de uma forma em geral, a qual tende a conceber as lutas como sinônimo de violência e de desordem. Como consequência vislumbra-se a necessidade de refletir sobre os diversos discursos que giram em torno das lutas, desde a questão filosófica até os discursos que a relacionam com as atitudes de violência e de vandalismo, possibilitando assim, um alargamento nos horizontes de reflexões sobre essa prática corporal.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo se justifica pelo fato de que se debruça sobre o livro didático de EFE, levando em consideração que a produção de material didático de apoio ao professor de EFE é escassa e, com a publicação da BNCC, novas reflexões são necessárias para que se possa compreender melhor o processo de organização e de sistematização dos conteúdos, em específico, o conteúdo *lutas*, objeto de interesse neste trabalho.

Salientando a carência de mais pesquisas com esse foco, ressalta-se que este estudo contribuirá com a construção de acervos bibliográficos que instigue a reflexão tanto na área de conhecimento da EFE quanto na área de Análise do Discurso de inspiração foucautiana, uma vez que articula as discussões sobre as lutas no ensino de EFE com os estudos discursivos inspirados nos pressupostos teóricos de Michel Foucault.

Além disso, como justificativa pessoal, indica-se que a idealização desta proposta de pesquisa surgiu da inquietação do pesquisador, enquanto praticante de Jiu-jitsu e professor de Educação Física, que trabalha com os conhecimentos da cultura corporal do movimento e que, muitas vezes, visualizou/visualiza o conteúdo *lutas* negligenciado no âmbito escolar. Desse modo, as justificativas mencionadas anteriormente reverberam que o pesquisador foi levado por uma reflexão mais

aprofundada a respeito dessa problemática e dos discursos que a circundam; possibilitando a ele a apreensão de mais conhecimentos sobre as lutas, servindo como material para reflexão da própria prática pedagógica.

Diante dessas justificativa, o presente trabalho constitui-se em uma pesquisa descritiva que, de acordo com Gil (2002), tem como objetivo primordial descrever as características de determinados fenômenos ou população; no nosso caso, a exploração das lutas na coleção didática *Práticas Corporais*. Trata-se também de uma pesquisa documental, pois analisa materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, a saber: a coleção didática antes mencionada.

Como abordagem metodológica, valemo-nos da perspectiva da pesquisa qualitativa, pois essa abordagem é vista como um processo que envolve a interpretação e a compreensão de fatos, não se contentando apenas com a simples explicação das realidades, envolve o uso de diversos materiais empíricos, como estudo de caso, entrevistas, textos e produções culturais, dentre outros (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2016; DENZIN; LINCOLN, 2006).

O *corpus* desta pesquisa compreende enunciados extraídos da coleção didática *Práticas Corporais*, da Editora Moderna, o qual busca sistematizar os conhecimentos da EFE (DARIDO *et al*, 2010). As análises recaíram sobre o volume referente aos anos finais do ensino fundamental da coleção, especificamente sobre a unidade temática das lutas. A escolha da coleção *Práticas Corporais* ocorreu pelo fato de ser a primeira coleção a ser elaborada de acordo com as recomendações da BNCC e de ter sido submetida e aprovada para integrar o PNLD 2018, o que mostra o pioneirismo desse material no processo de constituição de materiais didáticos da EFE.

No processo de descrição e análise dos discursos, tomou-se como aporte a perspectiva arqueogenealógica de Michel Foucault, que consiste em analisar os saberes que dão suporte ao surgimento dos discursos e o funcionamento das relações de poder por meio da história. Analisamos as séries enunciativas de acordo com o que propõe Navarro (2020), da seguinte forma: i) isolar a instância do discurso como um acontecimento, para que assim possamos relacioná-lo com outros enunciados. No nosso caso, consideramos a coleção didática *Práticas Corporais* como um acontecimento discursivo, responsável pelo aparecimento de alguns discursos ligados à EFE; ii) recortar a série enunciativa, como forma de explicar o processo de construção dos saberes acerca do acontecimento. Pretende-se analisar como

ocorrem as formas de governo e a subjetivação dos corpos no ensino das lutas na EFE, com base na coleção didática *Práticas Corporais*; iii) analisar as posições dos sujeitos nos discursos da coleção que comporá o *corpus* desta pesquisa e, com isso, problematizar o ensino das lutas no cerne da EFE.

2. ESCRITOS FOUCAULTIANOS

Nesta sessão buscar-se-á discutir os principais conceitos da Teoria Foucaultiana, detendo-se, principalmente, a explanação dos conceitos de discurso, de enunciado, de formação discursiva, de arquivo, de poder, de saber, de resistência, de governamentalidade, de corpo e de subjetividade.

Dentre os conceitos explanados, destaca-se, inicialmente, o de discurso (apontado na obra *Arqueologia do Saber*) que, segundo Foucault (2020), é constituído pelo conjunto de enunciados efetivos, sejam eles escritos, sejam falados, sendo considerados como práticas que constroem o objeto de que se falam. De acordo com Veiga-Neto (2007), os discursos não são a combinação de palavras, não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remetem às coisas do mundo exteriores ao próprio discurso.

O discurso é compreendido como um conjunto de acontecimentos discursivos, não sendo reduzido ao signo. Dessa forma, percebe-se que a análise discursiva ancorada na perspectiva foucaultiana entende o discurso enquanto prática e busca:

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem (FOUCAULT, 2020, p.34).

Nesse sentido, Foucault afirma que o termo *discurso* pode ser fixado como um conjunto de enunciados que tem a sua base em um mesmo sistema de formação. Ao considerar um conjunto de enunciados, este pode ser caracterizado como um acontecimento que não é esgotado inteiramente, nem pela língua, nem pelo sentido atribuído. Tal conjunto é considerado como a unidade elementar do discurso, ou, em termos foucaultianos, o “átomo do discurso”.

Sob esse viés, se comparado a outras unidades distintivas, o enunciado não se enquadra dentro das perspectivas do gênero frase, proposição ou ato de linguagem. Não sendo possível a definição de um enunciado pelos caracteres gramaticais de uma frase (FOUCAULT, 2020). O enunciado “é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regras se sucedem ou se justapõem [...]” (FOUCAULT, 2020, p. 105).

De acordo com Foucault (2020), não há a necessidade de uma construção linguística ou emergência de signos para que um enunciado possa existir, pois o enunciado não existe da mesma forma da língua, não se apoia nos mesmos critérios, não é reduzido a uma lógica ou a uma regra gramatical, dada a sua característica de ser sensível a diferenças de matéria, de tempo, de lugar e de substância. Assim, o enunciado não é considerado como um elemento que soma-se ou mistura-se às unidades descritas pela lógica ou pela gramática.

O enunciado não é a projeção direta, sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações. Não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de certo número de elementos e de regras linguísticas. De início, desde sua raiz, ele se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual (FOUCAULT, 2020, p. 120).

Considera-se o fato de que o enunciado está inserido em um jogo discursivo no qual mantém relação com outros enunciados, visto que não há enunciado “puro/virgem” que não tenha sido “contaminado/tocado” por outros. Sendo assim, nenhum discurso é inédito, pois traz consigo resquícios e/ou influências de outros, ao ponto que um discurso proferido/escrito é atravessado por diversos outros que o antecede.

De acordo com Foucault (2020), não há enunciado isolado, independente. Todo enunciado traz em torno de si um campo de coexistência enunciativa. Há requisitos para que um enunciado seja constituído, sendo necessário que se tenha uma substância, um suporte, um lugar e uma data. E quando há uma modificação nesses requisitos, a sua identidade é modificada. Para além disso, deve-se levar em consideração que não é o lugar e/ou a data que define a materialidade do enunciado, mas o *status* de objeto ou coisa, que não é definitivo, mas relativo, modificável e sempre capaz de ser colocado novamente em questão. A identidade do enunciado também está condicionada a um segundo conjunto de condições e de limites que são impostos pela relação com os outros enunciados, pelos quais figura de acordo com o papel ou função que deve desempenhar. Nessa ótica, não há como estabilizar o enunciado. Segundo Foucault (2020), “o enunciado não pode ser considerado como o resultado cumulativo ou a cristalização de vários enunciados flutuantes, apenas articulados, que se rejeitam entre si” (FOUCAULT, 2020, p. 134).

Referente à formação do enunciado há a necessidade de se considerar o arquivo do discurso, este é entendido como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2021, p. 158). Na perspectiva foucaultiana, o termo *arquivo* não está relacionado aos documentos históricos que determinada sociedade guardou em seu poder, a fim de preservar os fatos históricos e de transmitir de geração em geração. O arquivo está associado ao processo que permite o surgimento de uma multiplicidade de enunciados como práticas regulares, que são sujeitos ao tratamento e à manipulação.

Convém compreender as relações que existem entre os enunciados e considerar a formação discursiva concebida quando se pode descrever sistemas semelhantes de dispersão e nos casos em que se pode definir regularidades como ordens, correlações, posições e funcionamentos referentes aos objetos, aos tipos de enunciação, aos conceitos e às escolhas temáticas (FOUCAULT, 2020).

Referente ainda à formação discursiva, Foucault (2020) estabeleceu quatro hipóteses. Na primeira hipótese afirma que os enunciados, que são diferentes quanto a sua forma e que estão disseminados no tempo, quando direcionados a um mesmo objeto formam um conjunto de enunciados. A segunda hipótese estabelecida relaciona-se a um grupo de relações entre os enunciados, considerando a sua forma e o tipo de encadeamento. A terceira diz respeito à busca pela unidade discursiva não na coerência dos conceitos, mas na emergência simultânea ou sucessiva, na distância que os separam e em sua incompatibilidade, a ponto de não considerar a necessidade de uma arquitetura de conceitos para explicar outros e introduzi-los no mesmo jogo de dedução, passando a analisar o jogo de surgimento e de dispersão. Por último, a quarta hipótese, que está atrelada ao processo de reagrupar os enunciados, descreve o seu encadeamento e explica as formas que se apresentam, as quais sejam relacionadas à identidade e à persistência dos temas.

Com isso, pensar as práticas discursivas redundaria em refletir sobre os sistemas que estabelecem os enunciados como um acontecimento, a partir das suas condições de surgimento, e compreender a sua possibilidade e seu campo de atuação. Assim, “a prática enunciativa não é uma operação expressiva de um indivíduo, mas um conjunto de regras anônimas, históricas, que definem, para dada época e área, as condições de exercício da função enunciativa” (HENNIGEN, GUARESCHI, 2006, p. 60).

De acordo com Veiga-Neto (2007), a prática discursiva não se configura como um ato de fala, não caracteriza-se como uma ação concreta de pronunciar discursos, mas o conjunto de enunciados que formam o campo inteligível para as ações. “Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

As práticas discursivas também são práticas que implicam relações de poder e o discurso é uma forma de legitimá-las. De acordo com Moraes (2017), o discurso não é apenas o ato de fala de determinado sujeito, ele é visto como um conjunto de enunciados que traz em si o desejo e a verdade de quem fala. Como apontado por Foucault (2014), em sua obra “A ordem do discurso”, o discurso não é transparente, nem tampouco neutro, sendo que, em toda a sociedade, a produção do discurso é controlada, selecionada e distribuída para associar os seus poderes e dominar certos acontecimentos.

As sociedades produzem determinados discursos a fim de legitimar certos poderes, controlando o que deve ser disseminado ou não, visto que as relações de poder se exercem também dentro de uma perspectiva de saber quais discursos todos devem ter acesso ou não, controlando a vontade alheia, com o fito de legitimar o que pode e o que não pode dentro de uma perspectiva hierárquica das relações de poder. A exemplo disso, os discursos sobre o corpo e a sexualidade, que durante muito tempo foram tidos como tabus, isto é, temas que não se podiam falar em qualquer espaço e nem com qualquer pessoa, são frutos dos discursos enraizados no poder pastoral.

O poder é exercido a ponto que se tem um discurso tido como verdade. Verdade essa que se torna inquestionável das produções e da disseminação desses discursos pelas instituições. Foucault (2010) afirma que somos obrigados a produzir verdade pelo poder que necessita desta para se manter em funcionamento, uma vez que temos de dizer a verdade, somos coagidos, condenados a confessá-la ou a encontrá-la.

Referente ao jogo discursivo que envolve a verdade, não se pode haver um jogo livre do discurso verdadeiro, a ponto que nem todo mundo pode ter acesso a esse discurso. Esse fato só será possível na medida em que houver a democracia. No entanto, vale ressaltar que, no regime de democracia, o discurso verdadeiro não se reparte de modo igualitário, visto que todos podem falar, mas nem todos podem dizer o que é a verdade (FOUCAULT, 2010). A verdade é entendida como “[...] um

conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2021, p. 54). Somos submetidos à verdade, a ponto que ela é tida com a regra, como a norma, sendo o discurso verdadeiro em partes, ele decide, veicula, propulsa os efeitos de poder (FOUCAULT, 2010).

Ancorado nos estudos foucaultinos, Veiga-Neto (2007) afirma que, ao passo que nascemos em um mundo de linguagem no qual os discursos já circulam há muito tempo, nós nos tornamos sujeitos derivados de tais discursos. De acordo com Foucault (2009), ao passo em que o sujeito encontra-se inserido na relação de produção e de significação, ele é, ao mesmo tempo, produzido no interior de relações de poder complexas.

Os estudos discursivos foucaultianos defendem a compreensão de que o entendimento das relações de poder também pode ocorrer pela análise das formas de resistência e pelas tentativas de dissociar essas relações, sendo que, de acordo com Foucault (2009), onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 2009).

As formas de resistência são tidas como ponto de partida para se compreender as relações de poder, sendo-as mais empíricas, as quais estreitam as relações entre a teoria e a prática. “Para usar uma outra metáfora, ela consiste em usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos empregados” (FOUCAULT, 2009. p. 4-5).

As resistências contra as relações de poder podem ser caracterizadas, principalmente, por três lutas, sendo estas contra as formas de dominação, contra as formas de exploração e contra aquilo que liga o sujeito a si mesmo e ao outros, de modo que luta contra as formas de sujeição, de submissão e de subjetivação (FOUCAULT, 2009).

As relações de poder não estão apenas ligadas aos âmbitos institucionais, mas permeiam também no cotidiano, categorizando e individualizando o sujeito, colocando-o em relação consigo mesmo e com o outro. Nesse sentido, a palavra *sujeito* recebe dois significados, sendo o primeiro referente ao processo de sujeição ao outro, através do controle; e o segundo ao processo de identidade (FOUCAULT, 2009).

Mas o que é poder? De acordo com Foucault (2021), “não existe algo unitário e global chamado *poder*, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em

constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (FOUCAULT, 2021, p. 12). Fonseca (2008), ancorado nos escritos de Foucault (2021), afirma que o poder é um conjunto de mecanismos que tem na vida o seu campo de incidência e de atuação. Há de se considerar, de acordo com Foucault (2010), que o poder não é algo que se possa dar, assim como não se troca, mas que é exercido e só existe no ato. O poder não é a manutenção ou a recondução das relações econômicas, mas é, em si mesmo, uma relação de força. Pode ser compreendido com um bem que, por natureza, é objeto de luta, uma luta política. O termo *poder* designa relações entre os parceiros, supondo, pois, a existência de revoltas, de fugas e de respostas. Assim, exercício do poder consiste em conduzir condutas e ordenar a probabilidade, destinados a agir sobre as ações dos outros indivíduos (FOUCAULT, 2009; 2020).

A liberdade é algo imprescindível para que haja o exercício do poder, considerando que, por meio dela, os sujeitos tenham diante de si possibilidades para a realização de diversas ações. Nas relações nas quais as determinações estão saturadas não há relação de poder, pois o sujeito não tem possibilidades para uma reação. Dessa forma, a liberdade deve ser considerada como uma condição de existência do poder (FOUCAULT, 2009).

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2021, p. 45).

Quando os efeitos do poder são definidos apenas pela repressão tem-se uma representação do poder como a lei que diz não, fundamentalmente um poder entendido como força de proibição. O poder não é executado com a única função de reprimir, de censurar, de excluir, de impedir, se apenas exercer um modo negativo, ele seria muito frágil, se ele é forte é porque constrói efeitos positivos relacionados ao desejo e ao nível de saber (FOUCAULT, 2021).

De acordo com Alves e Silva (2021), o poder não é algo que se pode deter, mas é definido pelas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, não sendo possível a sua explicação unicamente por meio de uma perspectiva repressiva. O discurso está atrelado às relações de poder, assim como ao saber, visto que o saber

é entendido como um conjunto de elementos constituídos a partir de uma prática discursiva. Essa prática discursiva associada à constituição de uma ciência que dita uma “verdade”. A exemplo disso, o saber médico em detrimento à saúde da população.

Sobre a definição de saber, Foucault (2021) define-o como “[...] conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico” (FOUCAULT, 2021, p. 149). Ainda de acordo com Foucault (2021), um saber é o lugar determinado no qual o sujeito toma posição para falar sobre as coisas em torno do seu discurso, sendo também um espaço de coordenação e de subordinação dos enunciados, nos quais os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam. Finalmente, um saber pode ser definido por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.

Ainda referente ao saber, pode-se afirmar que há saberes que não estão relacionados ao domínio científico, mas que não há saber sem prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (FOUCAULT, 2021). A esses saberes que não recebem o *status* de científico, de verdade, Foucault (2010) define-os como “saberes sujeitados”, a ponto que compreende-os como uma série de saberes que estavam desqualificados, saberes esses tidos como inferiores, abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requerida.

Foucault (2010) assinala que o exercício do poder só se efetiva mediante uma certa economia dos discursos da verdade que tem o seu funcionamento nesse poder, a partir e através dele. Cada sociedade tem o seu regime de verdade, o que Foucault (2021) denominou de “política geral” da verdade. Essa política constitui o processo de seleção e de disseminação dos discursos tidos como verdade, dos mecanismos e das instâncias que permitem distinguir o discursos verdadeiros dos falsos, as técnicas e as valorizações para a obtenção do que é tido como verdade, atribuindo-se, assim, o poder.

Em conformidade com Foucault (2021), em toda sociedade há uma “economia política” da verdade, a qual tem cinco características importantes, a saber: a verdade é centrada no discurso científico e nas instituições que a produzem; ela está submetida a um processo de incitação política e econômica, no sentido de haver a necessidade de uma verdade para a produção econômica e para o poder político; a

verdade é objeto de diversos meios de difusão e de consumo, circulando em espaços nos quais há uma grande extensão do corpo social, como nos aparelhos de educação e de informação; ela é produzida e transmitida sob um controle de grandes aparelhos políticos e/ou econômicos; e, por fim, a verdade é objeto de debate político e social.

Um discurso tido como verdadeiro é um mecanismo de execução das relações de poder no processo de governamentalidade, uma vez que este traz a carga valorativa de um saber inquestionável. Esse discurso age tornando os sujeitos dóceis. De acordo com Foucault (2010), “[...] somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinadas a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 22).

Segundo Alves e Silva (2021), o poder dociliza os sujeitos por meio da dominação dos saberes historicamente construídos e distribuídos no meio social, atravessando gerações. Saberes esses que não podem ser refutados, pois trazem “verdades” sobre a vida dos homens em sociedade.

E como saber de que forma o poder é exercido? Segundo Foucault (2009), para fazer a análise das relações de poder tem de se levar em conta alguns pontos importantes, sendo-os: i) *Sistema das diferenciações*, que possibilita a ação sobre os outros a partir das diferenças de diversos aspectos sociais, como é o caso das questões jurídicas, econômicas, linguísticas e culturais. As relações de poder operam a partir de condições de efeitos que são as diferenciações; ii) *tipos de objetivos* - são estabelecidos por aqueles que agem sobre a ação dos outros, levando em consideração os aspectos como a manutenção de privilégios, o acúmulo de lucros, o exercício de uma função ou profissão; iii) *modalidades instrumentais* - estão relacionadas aos meios em que as relações de poder podem ser estabelecidas, como a ameaça com armas, os mecanismos de controle ou mecanismos de vigilância; iv) *formas de institucionalização* – dizem respeito aos sistemas tradicionais e complexos como é o caso da instância jurídica e da formação familiar, assim como podem ser dispositivos próprios que trazem estruturas hierárquicas traçadas, levando em consideração a sua autonomia, sendo também dotados de aparelhos múltiplos na instância de controle global, como é o caso do Estado; v) *graus de racionalização* - referem-se ao processo de elaboração e de reelaboração das relações de poder em função da eficácia dos instrumentos. Nessa ótica, o exercício do poder não é estável,

mas se elabora e se organiza dotando-se de procedimentos, mais ou menos, ajustados à eficácia dos instrumentos.

Outro conceito muito importante para o desenvolvimento deste trabalho é o de *subjetividade* que, de acordo com Foucault (2016), relaciona-se diretamente com a verdade. A noção de subjetividade aproxima-se do termo grego *bios*, visto como um trabalho de si sobre si. Sendo assim, torna-se fundamental examinar a relação de domínio de si sobre si, estando diretamente ligada à relação que um indivíduo exerce sobre o outro. Nesse sentido, a subjetividade é entendida como o conjunto de processos que tem por finalidade o governo que os indivíduos são submetidos ou os que aplicam sobre si mesmo.

As questões que envolvem a subjetividade vinculam-se ao conceito de *governamentalidade*, visto que esse termo refere-se às estratégias de governo de si e a sua articulação com a relação com o governo do outro, numa esfera de estratégias entre indivíduos ou grupos que têm interesses na conduta do outro. Vale salientar que as formas de governo dos sujeitos sobre outros são diversas e, em diversos momentos, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se em certos casos, e se reforçam e se fortalecem (FOUCAULT, 2009; 2016).

O poder atravessa todas as instâncias sociais, atingindo o corpo dos indivíduos, sendo o corpo um instrumento ou um intermediário para as ações de governamentalidade. O poder atua no corpo, governa-o, e pode ser visualizado nele (FOUCAULT, 2014; 2021).

O domínio e a consciência do próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo ... tudo isso conduz ao desejo do próprio corpo por meio de um trabalho insistente, obstinado, meticoloso que o poder exerceu sobre o corpo (FOUCAULT, 2021, p. 235).

O poder, como afirmado anteriormente, também está atrelado ao saber; os processos que disciplinam os corpos, atualmente, foram possíveis graças a saberes militares e escolares, ou seja, foi a partir de um poder sobre o corpo que foi possível o conhecimento fisiológico e orgânico. À vista disso, o corpo constitui não apenas um volume tridimensional de órgãos ligados por esquema de dependência e de comunicação, mas, principalmente, uma construção histórica (FOUCAULT, 2020, 2021).

O corpo humano pode, assim, ser inserido dentro de uma mecânica do poder, que o torna tanto mais obediente, quanto útil, que o disciplina, transformando-o em corpos dóceis. A disciplina engendra força ao corpo no sentido de utilidade e de economia, assim como diminui essas forças quando se refere aos termos de política e de obediência. Conforme Foucault (2014), tal disciplinarização pode ocorrer em diversos espaços, sendo os quartéis, os hospitais, as escolas, os principais, porque, a partir do momento que o corpo torna-se alvo dos mecanismos de poder, possibilita-se novas formas de saber.

3. PROCESSO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL/PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O presente capítulo versa sobre a descrição histórica da Educação Física, enquanto área de conhecimento no Brasil, e o processo de institucionalização dessa disciplina, como componente curricular obrigatório da educação básica. O capítulo está dividido em dois tópicos, sendo que o primeiro se debruça sobre os aspectos históricos e sobre as tendências da Educação Física no Brasil. Em contrapartida, o segundo tópico traz apontamentos sobre as abordagens pedagógicas no Ensino da Educação Física Escolar.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Descrever os aspectos da Educação Física, como componente curricular obrigatório da educação básica, instiga a refletir sobre o seu processo histórico e as transformações que ocorreram na política educacional nessa área de conhecimento para que se chegasse a consideração que se tem dela nos dias atuais. A Educação Física, enquanto prática pedagógica, de acordo com Soares *et al.* (2019), “[...] surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (SOARES *et al.*, 2019, p. 50).

Ao longo da história, a Educação Física foi utilizada como instrumento para diversas finalidades, desde a doutrinação patriota ao processo de construção e de formação cidadã. Era atrelada a âmbitos heterogêneos da sociedade devido ao seu grande alcance no que se refere às manifestações que compõem essa área de conhecimento, sendo praticada desde o exercício físico, com fim militarista, ao exercício com finalidade educativa. No século XIX, esteve vinculada às instituições médicas e militares, e tais articulações constituíram-se como fatores determinantes na concepção dessa disciplina escolar e a forma com que foi ensinada (BRASIL, 1998).

Soares *et al.* (2009) afirmam que os exercícios físicos surgiram no ambiente escolar na Europa, no final do século XVIII e no início do século XIX, na forma cultural dos jogos, ginástica, dança e equitação.

Referente à inserção da Educação Física no cenário educacional brasileiro, vale frisar que esta foi incluída oficialmente no século XIX, em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, porém havia certo descontentamento e contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não estavam associadas às questões intelectuais. Três anos após, em 1854, a ginástica passou a ser obrigatória no primário e a dança no secundário², porém essas leis foram implementadas apenas em algumas partes do Rio de Janeiro, que era a capital da república, e nos colégios militares. Apenas a partir da década de 1920 foi que diversos estados passaram a realizar as suas reformas educacionais incluindo a Educação Física, porém com o nome de ginástica (BRASIL, 1998; DARIDO, 2003).

Rui Barbosa, no ano de 1882, emitiu um parecer sobre um projeto relacionado à Educação Física. O projeto de número 224 tratava da Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto de nº 7.247 de abril de 1879, que defendia a inclusão da ginástica nas escolas, assim como a equiparação dos professores de ginástica com os professores das demais disciplinas. Em tal parecer, Rui Barbosa defendeu a sua ideia apontando que havia a necessidade de um corpo saudável para que se pudesse exercer as atividades intelectuais, sendo a ginástica importante nesse processo de formação e desse corpo (BRASIL, 1998).

Percebe-se que a inserção da Educação Física na escola com o nome de *ginástica* não estava associada ao processo de construção de conhecimento, mas dentro de uma perspectiva biológica que considerava o exercício físico apenas como um instrumento para a produção de corpos saudáveis. Embora a Educação Física estivesse presente no ambiente educacional, o primeiro documento oficial a fazer menção a esta área do conhecimento foi na elaboração da constituição em 1937, na qual apontou-se tal área como prática educativa obrigatória, embora não como componente curricular, mas sendo abordada juntamente do ensino cívico e dos trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras.

Vale destacar também que nessa mesma Constituição havia um artigo que tratava, especificamente, do adestramento físico como uma forma de preparação da juventude para o processo de defesa da pátria e para o compromisso com a economia (BRASIL, 1998). De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), pode-se dizer que, ao longo da história, a Educação Física Escolar brasileira apresentou cinco tendências, sendo-

² O Ensino Primário corresponde do 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental; e o Secundário corresponde do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, bem como o Ensino Médio.

as denominadas de Higienista (1889-1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivistista (1964-1985); e, finalmente, a Educação Física Popular, tendência que predomina até os dias de hoje.

Em cada época dessas apresentadas, de acordo com as tendências, a Educação Física sofria transformações para atender aos interesses de uma elite dominante, recebendo influências de diversas áreas do conhecimento. A primeira tendência denominada de Educação Física Higienista (1889-1930) recebeu influência da área médica, pois os olhares da Educação Física naquela época estavam atrelados diretamente à saúde, era de sua responsabilidade o processo de formação de homens e de mulheres fortes, com saúde e dispostos. Porém, a Educação Física não agia apenas na saúde individual do sujeito, ela estava inserida em um projeto que tinha a finalidade de promover uma assepsia social. Dessa forma, as práticas corporais que eram de responsabilidade da Educação Física como os esportes, as ginásticas, os jogos e as brincadeiras objetivavam disciplinar os corpos dos sujeitos a ponto de controlá-los para não praticar atividades que pudessem provocar danos em sua saúde, assim como em sua moral (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Nessa tendência, foram adotados os métodos ginásticos que traziam consigo o objetivo de capacitar os indivíduos para o processo de industrialização e para a prosperidade da nação, possibilitando a construção de um projeto de formação de um homem obediente, submisso, disciplinado e profundo respeitador da hierarquia social. Para além desses aspectos mencionados, o pensamento político e intelectual desse período também estava preocupado com a eugenia da raça, pelo fato de haver um número expressivo de escravos negros, perdurava o temor de “mistura e desqualificação” da raça branca. Nesse sentido, relacionava-se a Educação Sexual com a Educação Física, visando atribuir aos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza e qualidade” da raça branca (BRASIL, 1998; DARIDO, 2003; SOARES *et al.*, 2009).

A segunda tendência foi a Educação Física Militarista (1930-1945), cujo objetivo era a formação de juventude forte e saudável, capaz de combater lutas e guerras. Além disso, essa tendência buscava impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados fruto de uma conduta disciplinar. Nessa tendência, a Educação Física atuava de forma seletiva, selecionando os mais fortes, pois a ideia que se tinha do aluno era a percepção de um cidadão-soldado, contribuindo, assim,

com o “processo de seleção natural”, premiando os fortes e desprezando os fracos num sentido de depuração da raça (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Um ponto importante a se destacar é que os profissionais de Educação Física que atuavam no ambiente escolar eram instrutores formados por instituições militares. Ademais, as aulas não tinham caráter teórico, sendo abordadas apenas pelo princípio prático, o que não a diferenciava da Educação Física trabalhada no âmbito militar. Em 1939, foi criada a primeira instituição civil para formação de professores de Educação Física pelo decreto de lei nº 1.212 de 17 de abril de 1939 (SOARES *et al.*, 2019).

Diferentemente da tendência higienista, cujo tema central era o exercício físico como promotor de saúde e a assepsia social, a tendência militarista visava à formação de um cidadão-soldado capaz de obedecer cegamente estando a serviço da pátria, servindo de exemplo para os demais pela valorização das qualidades de bravura e de coragem. Nessa perspectiva, os conteúdos da Educação Física (Ginástica, Desporto, Jogos e Brincadeiras, dentre outros) só tinham utilidade se servissem no processo de eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo com a maximização da força da população (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991). Assim, percebe-se que essa tendência era excludente, não importando-se com o processo de formação humana e cidadã dentro do ambiente educacional, excluindo aqueles que, por ventura, não se enquadrassem nos padrões estabelecidos pela elite dominante, considerando os objetivos traçados.

A Educação Física Pedagógica (1945-1964) buscou encetar o entendimento de que a Educação Física não é apenas um instrumento para a promoção, a saúde e a disciplina da juventude, buscou apontá-la como uma prática educativa, justificando que através da educação do movimento era possível a educação integral. Essa tendência preocupa-se com os sujeitos que frequentam a escola, a ponto que os seus conteúdos estavam voltados para o processo de formação e de educação da juventude, levando-a a compreensão e ao aceite das regras de convívio democrático. Desse modo, retirava-se a ênfase dos aspectos biológicos e se atribuía mais valor as questões sociais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991; DARIDO, 2003).

Essa tendência buscava assumir uma postura neutra em relação às lutas sociais estando numa perspectiva liberal, com uma concepção de inserir a Educação Física nas escolas públicas como uma “prática educadora por excelência”, sendo que esse liberalismo estava associado às perspectivas psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, aconteceram diversos debates sobre a educação no cenário nacional. Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física nos ensinos primário e médio; com esse momento histórico o esporte passa a ganhar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, favorecendo um processo de esportivização da Educação Física Escolar (BRASIL, 1998).

Vale destacar que a importância dada a Educação Física, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, já havia sido elucidada em documentos oficiais anteriores, como apontado por Castellani Filho (2003):

os motivos justificadores do tratamento por ela recebido já estavam presentes há três décadas. Basicamente, centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. A necessidade do adestramento físico, era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto, forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 7).

Após o ano de 1964, todo o sistema educacional passou por algumas transformações, passando a receber influências da tendência tecnicista, sendo assim, a educação passou por um processo de formação de mão de obra qualificada. No período posterior ao ano de 1964, a Educação Física passa a assumir a tendência competitivista que vai até o ano de 1985, sobre a qual recai a ênfase acerca do auto rendimento, isto é, o aluno é visto como aluno-atleta, e o professor como um técnico. Nessa tendência, a Educação Física teve o seu caráter instrumentalista reforçado por algumas leis específicas, a saber: a lei de nº 5.540 de 1968 e a lei de nº 5.692 de 1971, considerando-a como atividade prática voltada para o desempenho físico e técnico do aluno (BRASIL, 1998).

Ainda nessa tendência, a Educação Física fica reduzida ao desporto de alto nível, tida como sinônimo de esporte, sendo a sua prática massificada para que a partir de então pudessem surgir atletas capazes de trazer medalhas olímpicas, havendo exclusão generalizada daqueles que não possuíam habilidades para competirem. Nesse processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno era

técnico-atleta. Os conteúdos da Educação Física ficavam submetidos ao desporto da elite.

A partir de então, desenvolveu-se o Treinamento Desportivo com bases nos estudos da Fisiologia e da Biomecânica do movimento, com o objetivo de aprimoramento técnico do gesto motor. Nesse período, o governo militar que assumiu o poder em 1964 começou a fazer maiores investimentos no esporte, na tentativa de tornar a Educação Física um sustentáculo ideológico, a partir do momento em que trouxesse êxito esportivo das competições de alto rendimento. Foi nesse mesmo momento histórico que se pregava a ideia de Brasil potência e não se admitia crítica internas para que se pudesse transparecer a imagem de desenvolvimento (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991; DARIDO, 2003; FERREIRA, 2011). Dessa forma, considerar a EFE apenas como um esporte é reduzir o seu valor educacional, uma vez que o esporte não é o único conteúdo trabalhado na prática pedagógica dessa disciplina.

Na década de 1970, a Educação Física assume mais uma vez a função importante de manutenção da ordem e do progresso do país para o governo que se instalara pelo golpe de 1964. Os investimentos empreendidos tinham como foco as diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração e na segurança nacional, visando à formação de um exército jovem, forte e saudável, como instrumento para a desmobilização dos movimentos políticos opositores, assim como a utilização do exercício físico para a melhoria da força motriz do trabalho atrelada ao sistema econômico em execução.

Adentrando ao espaço escolar, a Educação Física, por meio do decreto de nº 69.450 de 1971, foi considerada como uma atividade que aprimorava e desenvolvia as forças físicas, cívicas, psíquicas, morais e sociais do educando por seus meios, por suas técnicas e por seus procedimentos de ensino, considerando também o ensino dentro de uma perspectiva na qual as aulas eram divididas por sexo (BRASIL, 1998).

O decreto 69.450/1971 regulou o ensino da Educação Física, tornando-o obrigatório em todos os níveis de ensino.

Art. 2º. A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

Art. 3º. A Educação Física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no *campus* universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga a do ensino superior (BRASIL, 1971, n.p.).

Atualmente, o Decreto explícito encontra-se revogado pelo Decreto nº 9.917 de 18 de julho de 2019. As diretrizes políticas para a Educação Física eram norteadas por um modelo denominado de piramidal. A EFE, assim como a melhoria da aptidão física da população urbana e os investimentos da iniciativa privada na organização esportiva, criariam o desporto de massa, tornando-se um desporto de elite, adotando um sistema de seleção de indivíduos aptos para participarem de competições dentro e fora do país (BRASIL, 1998).

A força da perspectiva biologicista começa a declinar e as discussões de temas como lesões, *stress*, traumas e uso de anabolizantes na melhora do rendimento faz com que a população volte a sua atenção para os efeitos do esportivismo e para a busca pelo alto rendimento (FERREIRA, 2011). Os planos estabelecidos pelo governo em relação à Educação Física não foram concluídos da forma que se esperavam e, na década de 1980, a ditadura brasileira começa a se sentir sem forças para permanecer no poder. Os movimentos a favor da democracia começam a se fortalecer e os efeitos do modelo piramidal que norteara as diretrizes políticas da Educação Física começaram a ser questionados. Nisso, o Brasil não se tornou uma potência olímpica, bem como a competição esportiva da elite não aumentou. Inicia-se, a partir

de então, uma crise na identidade da Educação Física, desencadeando mudanças em sua política educacional (BRASIL, 1998).

O esporte de alto rendimento passou a ser criticado em razão do novo cenário político, críticas essas que culminaram no surgimento de novas formas para pensar a EFE. Atrelado ao período de crise de identidade, diversos livros e artigos foram publicados de modo a denunciar as características que predominavam na área, assim como buscavam elaborar propostas que tornassem a Educação Física mais próxima da realidade da função da escola (DARIDO, 2010).

A Educação Física Popular, que corresponde ao período de 1985 até os dias atuais, emerge das necessidades das camadas menos favorecidas da sociedade, não estando preocupada com as discussões sobre saúde pública, estando à disposição da elite dominante como instrumento disciplinador de comportamento. Tal tendência está, antes de tudo, preocupada com a ludicidade e a cooperação, sendo que os seus conteúdos voltam-se para as questões relacionadas à organização e à mobilização dos trabalhadores, servindo aos interesses do que historicamente se definiu como “solidariedade operária”, estando ligada diretamente ao movimento das organizações populares para o embate da prática social. Outro aspecto que merece destaque é que essa tendência não está voltada para a busca por medalhas em competições de alto nível, sendo assim, ela não é elitista e nem excludente, uma vez que presa pelo prazer e pela ludicidade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Essa perspectiva da Educação Física Escolar visa atender os alunos das classes menos favorecidas, das camadas populares da sociedade. Ela procura ser trabalhada de uma forma que não considera o corpo do alunado como um instrumento (CAMPOS, 2016). Dominada pelos anseios operários de ascensão social, conceitos como inclusão, participação social, qualidade de vida, lazer, afetividade, cooperação, dentre outros, entram em debates no processo de ensino-aprendizagem e o alunado passa a “ter voz”, tendo o direito de ser ouvido, podendo sugerir e criticar (FERREIRA, 2011).

3.2 Abordagens pedagógicas no ensino da educação física escolar

Ainda referente às reflexões sobre o processo político educacional da EFE no Brasil, cabe trazer discussões sobre as abordagens pedagógicas que orientaram o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina ao longo da história. De acordo

com Ferreira e Nascimento (2019), entende-se por abordagens o modo como as práticas pedagógicas são tratadas, levando em consideração a aproximação que elas têm com determinada perspectiva teórica.

De acordo com Ferreira (2011), os movimentos populares começaram a fervilhar na década de 1980 e a Educação Física começa a adentrar em uma crise epistemológica, pois o seu foco não estava mais nas questões higiênicas e nem eugênicas, assim como não se pretendia formar soldados dentro de uma visão militarista, nem tampouco a necessidade de formar atletas, visto que a escola não tinha mais essa função. Movidas por essa crise epistemológica e pelo questionamento de qual o papel da EFE e a necessidade de sobrevivência enquanto componente curricular, surgem as abordagens da Educação Física.

Partilhando desse posicionamento, Cardoso (2019) e Viana *et al.* (2019) argumentam que as abordagens pedagógicas surgiram a partir da década de 1980 na busca por um delineamento acerca da especificidade da área e para superar a falta de legitimidade, visando romper também com os modelos mecanicistas que não possuíam fundamentação teórica, além de se apresentarem de forma acrítica e descontextualizada da realidade social.

Segundo Darido (2003), no final da década de 1970, devido às transformações sócio-políticas e educacionais ocorridas no país, emergem movimentos da EFE que vão contra as perspectivas biologicistas, tecnicistas e esportivistas, pregadas em algumas tendências da Educação Física ao longo da história. Nesse aspecto, coexistem na Educação Física diferentes abordagens pedagógicas que têm como finalidade romper com o modelo mecanicista de ensino.

Dentre essas abordagens pedagógicas destacadas por Darido (2003), encontram-se as abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora e sistêmica, consideradas como as primeiras a emergirem. Posteriormente, ele apresenta também as abordagens da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, apoiadas nos Jogos Cooperativos, na Saúde Renovada e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Darido (2005) defende também que as abordagens pedagógicas têm alguns fundamentos das tendências, por isso ainda carregam consigo aspectos atrelados ao biológico, ao psicológico, ao sociológico e ao filosófico que foram percebidos anteriormente, porém trazem enfoques científicos diferentes que prezam por uma

Educação Física que valoriza o ser humano em suas diversas diversões, rompendo o modelo mecanicista e técnico que antes predominava.

A abordagem desenvolvimentista tem como principais autores no Brasil, Tani *et al.* (1988), com a obra intitulada *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, a mais representativa dessa abordagem.

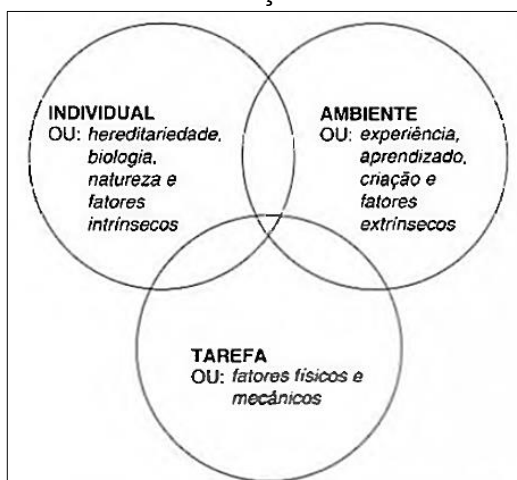
De acordo com Darido (2003), essa abordagem de ensino defende o movimento como principal meio e fim para o processo educativo e a sua função não é desenvolver capacidades que possibilitem o desenvolvimento da alfabetização e do pensamento lógico matemático, além disso, os objetivos dessa abordagem não visam buscar soluções para todos os problemas sociais por meio da Educação Física com discursos que não dão conta da realidade. Ao contrário, essa abordagem preza pela aquisição do movimento, mesmo que outras aprendizagens estejam acontecendo de forma concomitante por meio da aprendizagem motora. Vale destacar que o termo “aprendizagem motora” é um dos mais importantes dentro dessa abordagem de ensino. O objetivo é proporcionar a experimentação de diversos movimentos, visando proporcionar o desenvolvimento motor, acompanhando a idade biológica do organismo, a idade cronológica, considerando as individualidades de cada sujeito.

Essa proposta de ensino sugere que os professores elaborem as suas aulas, respeitando cada fase, considerando também que o desenvolvimento motor vai de um baixo nível de aquisição motora até um alto nível; respeitando o nível de maturação de cada criança e adolescente, a ponto que considera o nível de aprendizagem motora que diz respeito às mudanças internas no indivíduo resultante de uma melhora em seu desempenho motor como resultado da prática (FIORANTE *et al.*, 2018).

Conforme Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento deve ser essencial no processo de ensino-aprendizagem, seja ele em aula teórica, no ginásio, no campo, seja em qualquer outro espaço pedagógico da Educação Física, sendo que o desenvolvimento das atividades pedagógicas não deve ser apenas apropriado para a idade e o nível de desenvolvimento biológico do aluno, mas que seja também divertido. O modelo de estudo transacional do desenvolvimento motor afirma que o desenvolvimento atravessa os seguintes aspectos: individual (relacionado às particularidades do sujeito), ambiente (associado aos fatores extrínsecos) e tarefa (fatores físicos ou mecânicos). Esses três aspectos são inter-relacionados e influenciam uns aos outros,

mas também podem ser modificados por essa mesma relação. Visando uma melhor compreensão desse aspecto, abaixo, trazemos um esquema ilustrativo.

Figura 1 - Visão Transacional da relação causal no desenvolvimento motor.



Fonte: Gallahue, Ozmun e Goodway (2013).

O ensino da EFE, baseado na abordagem desenvolvimentista, necessita proporcionar a aprendizagem por meio da experimentação de diversas formas de se movimentar, pautadas dentro da perspectiva do desenvolvimento proposta por Gallahue, abordando as fases do desenvolvimento compreendidas, respectivamente, como fases dos movimentos fetais, movimentos reflexos, movimentos rudimentares, movimentos fundamentais, combinação dos movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados. Nessa proposta de ensino, o erro não deve ser visto como um fator punitivo/negativo, mas como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras (DARIDO, 2003).

A abordagem Construtivista-Interacionista tem como colaborador João Batista Freire, em obra publicada em 1989. Essa proposta surge como uma opção metodológica com o objetivo de romper com os ideais elitistas que estavam presentes na Educação Física Escolar, especificamente, as perspectivas mecanicistas e esportivistas que buscavam padrões de movimentos dos alunos desconsiderando os menos habilidosos pois não enquadravam-se como talentos esportivos para o êxito no alto rendimento.

A abordagem construtivista traz à cena o jogo como possibilidade pedagógica fundamental no processo de construção do conhecimento, pois, no momento do jogo

e/ou da brincadeira, a criança também está aprendendo, e essa aprendizagem deve acontecer de forma lúdica e prazerosa (DARIDO, 2003; VIANA *et al.*, 2019).

Essa abordagem busca evidenciar o processo de construção que acontece na interação da criança com o ambiente, aproximando-se do pensamento de Vygotski referente à zona proximal de desenvolvimento, traz consigo também as influências da psicomotricidade no trato com a dimensão afetiva e cognitiva, na busca da formação integral do sujeito (VIANA *et al.*, 2019).

As sensações que as crianças sentem são o meio que possibilita que ela crie, transforme e atue sobre o meio ambiente, os movimentos corporais são representados pelos jogos, cantigas de roda, brincadeiras de rua, jogos com regras e demais atividades que fazem parte dos conteúdos do componente curricular, como o esporte, dança, ginástica, capoeira e luta (FIORANTE *et al.*, 2018).

De acordo com Darido (2003), essa abordagem tem como principal vantagem uma maior integração da Educação Física com a proposta educacional nos primeiros anos do ensino fundamental, porém traz também consigo a desvantagem de não considerar a especificidade da área da Educação Física, pois a maior preocupação recai sobre o processo de aprendizagem das habilidades lógico-matemáticas.

Não considerar a especificidade da área de ensino configura-se como um “ponto fraco” dessa abordagem, no sentido de que a EFE tem os seus próprios conteúdos e objetivos pedagógicos a serem alcançados. Assumir tal posição a descaracteriza enquanto componente curricular e a submete na condição de disciplina auxiliar, a ponto de ser tida como um meio para se atingir objetivos pedagógicos de outros componentes.

A abordagem crítico-superadora, que tem como obra principal *Metodologia do Ensino da Educação Física*, escrita por um coletivo de autores, apresenta uma concepção de currículo escolar que está vinculado a um projeto político pedagógico destacando a função social da Educação Física dentro do ambiente escolar. Nessa ação pedagógica são assumidas as características de diagnóstica, de judicativa e de teleológica (SOARES *et al.*, 2009).

Diagnóstica no sentido de remeter-se à leitura e à interpretação de dados da realidade social, os quais necessitam de uma interpretação/julgamento. Nesse sentido, o sujeito pensante emite esse juízo de valor que está condicionado a perspectiva de classe de quem julga, pois os valores que estão no entorno de uma sociedade capitalista são valores de classe. Judicativa porque julga os fatos a partir

de uma ética, de acordo com os interesses de determinada classe social; é teleológica porque busca uma direção, determina um alvo que se quer chegar e essa direção pode ser tida como conservadora ou transformadora dos dados da realidade julgados e diagnosticados, dependendo da perspectiva de classe de quem faz essa reflexão (SOARES *et al.*, 2009).

De acordo com Cunha *et al.* (2019), essa abordagem tem sua base epistemológica nas Ciências Sociais e Humanas e surgiu com a intenção de:

[...] dar vida a um novo objeto de estudo, percebido na realidade social concreta como fenômeno histórico e cultural que, diante da clareza de que a sociedade é dividida em classes sociais antagônicas e em luta, pudesse ser trabalhada didática e pedagogicamente a serviço da classe trabalhadora (CUNHA *et al.*, 2019, p. 70).

A partir de tais desdobramentos, surge a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física que, ao longo dos anos, consolidou-se ao trabalhar pedagogicamente os jogos, as ginásticas, os esportes, a dança e as lutas. Esse projeto ancorava-se na Teoria Marxista e buscava que os alunos se apropriassem em todos os aspectos da cultura humana, da cultura corporal da Educação Física, distanciando-se dos aspectos meramente técnicos, acríticos (CUNHA *et al.*, 2019).

A abordagem sistema tem a sua base na área das Ciências Sociais e Humanas, buscando compreender a Educação Física para além dos aspectos biológicos e fisiológicos que até então a sustentava. A EFE é compreendida como um sistema adaptativo complexo, hierárquico aberto e que objetiva a formação da personalidade. Essa abordagem compreende quatro níveis hierárquico, quais sejam: Política Educacional; Objetivos do Sistema Escolar; Objetivos Educacionais da Educação Física; e Processo Ensino-Aprendizagem (BETTI, 1991; BARROSO *et al.*, 2019).

A abordagem sistema tem a preocupação de garantir a especificidade da área de conhecimento a ponto de considerar o binômio corpo/movimento como meio e fim para o processo de ensino-aprendizagem da EFE; apresenta alguns princípios que devem ser considerados nesse processo, dentre eles: o princípio da não exclusão, como o mais importante, sobre o qual nenhuma atividade pode excluir a participação de qualquer aluno na aula, no sentido de garantir o acesso de todos os alunos às atividades que fazem parte da EFE.

Outro princípio importante é o da diversidade. Esse princípio orienta que as aulas sejam diversificadas, trabalhando não apenas com uma única modalidade de

esporte como, por exemplo, futsal e vôlei, diversificando os conteúdos; garantindo aos alunos as vivências nas modalidades esportivas, nas atividades rítmicas e nas expressivas vinculadas a danças, assim como as vivências nas atividades da ginástica (BETTI, 1991; DARIDO, 2003).

Essa abordagem, assim como as outras, considera o jogo, o esporte, a dança e a ginástica como conteúdos da Educação Física Escolar, diferindo da abordagem crítica e apontando como fator importante que o aluno conheça a cultura corporal; já a abordagem sistêmica prefere a utilização do termo *vivências*. Esse termo é empregado no sentido de dar importância a experimentação dos movimentos em situações de prática, além dos conhecimentos cognitivos e afetivos advindos da prática de movimentos (DARIDO, 2003).

A abordagem psicomotora é considerada como o primeiro movimento mais articulado surgido na década de 1970 que divergia dos ideários dos modelos anteriores de ensino da EFE. É tida como a primeira abordagem a contrapor as correntes anteriores pautadas no adestramento do corpo. Seus conhecimentos transcendem as questões biológicas e de rendimento corporal, inserindo-se na área de conhecimento da psicologia, tendo o francês Le Boulch como o autor que mais influenciou essa abordagem (DARIDO, 2003).

De acordo com Santos *et al.* (2019), a maior importância da abordagem psicomotora está na valorização do processo de ensino-aprendizagem, pois favorece o desenvolvimento de aspectos básicos e comuns à condição humana, elementos esses que são a imagem e a consciência corporal, a convivência com o outro, a vivência corporal, assim como a apropriação e o domínio dos fatores psicomotores, que possibilitem o desenvolvimento integral do ser humano por meio das dimensões psicomotoras, cognitivas e afetivas. Contribui ainda para o desenvolvimento dos aspectos psicomotores como a tonicidade, a lateralidade, o equilíbrio, a noção de corpo, a coordenação motora global e fina e a organização espaço-temporal.

Referente aos aspectos cognitivos, esta contribui com o desenvolvimento da percepção, da memória, da linguagem, da concentração, da estratégia, da velocidade de raciocínio, da resolução de problemas, dentre outros. No aspecto afetivo, consideram-se as emoções e os sentimentos, assim como as características afetuosas que se estabelecem no contato aluno-aluno e na relação professor-aluno (SANTOS *et al.*, 2019).

Darido (2003) afirma que:

a principal vantagem da abordagem da psicomotricidade é que ela possibilitou uma maior integração com a proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal, porém, representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento do esporte, dança, ginástica e jogos fosse, em si, inapropriado para os alunos (DARIDO, 2003, p. 22).

Fiorante *et al.* (2018) defendem que a psicomotricidade se faz presente em todas as atividades realizadas pelas crianças, cujo objetivo é o desenvolvimento da motricidade, apontando a colaboração no domínio do próprio corpo e na ajuda para a assimilação das aprendizagens escolares. Levando em consideração os apontados pelos autores, concordamos com Darido (2003), quando esta fala da desvantagem dessa abordagem. De acordo com a autora, essa abordagem desconsidera os conteúdos próprios da EFE como componente curricular, a ponto que serve de “apoio/meio” para se chegar aos objetivos pedagógicos de outros componentes, vale destacar ainda que o movimentar-se no processo de ensino-aprendizagem da EFE está direcionado a um objetivo pedagógico específico desse componente curricular.

A abordagem crítico-emancipatória buscou o desenvolvimento de mudanças no processo de ensino-aprendizagem da EFE a partir de quatro elementos tidos como essenciais, a saber: a concepção de ensino, a concepção de conteúdo, a concepção de método e a prática pedagógica, tendo como principal autor Kunz (2004) (BORGES, NOGUEIRA; SOUZA, 2019).

Sobre a abordagem em questão, Kunz (2004) sublinha que uma pedagogia crítico-emancipatória precisa estar atrelada a uma didática comunicativa no sentido de explicar o agir educacional. Nessa perspectiva, o aluno é visto como sujeito do processo de ensino e deve ser capacitado para a atuação na vida social, cultural e esportiva, dando significado além da simples aquisição de gestos técnicos, instigando a capacidade do aluno de visualizar os problemas sociais, através da reflexão crítica.

No âmbito de um cenário progressista da educação, essa abordagem pretendia o processo de legitimidade e de sistematização da EFE, ao apresentar perspectivas didático-pedagógicas para o trato dos conteúdos da Educação Física que não fosse apenas a sistematização esportiva; ao disseminar uma prática pedagógica que possibilitasse a participação de todos os educandos na cultura do movimento de forma exitosa, contribuindo, assim, para que o indivíduo adquirisse conhecimentos de forma crítica e reflexiva. Cabe aqui destacar que Kunz (2004) não adota o termo *Cultura*

Corporal adotado pela abordagem crítico-superadora na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, escrita por um coletivo de autores, pois não visualiza o trabalho da Educação Física com a dualidade corpo/mente do homem, e tece críticas sobre a abordagem ao afirmar que, a partir da adoção do termo *cultura corporal*, se estaria desassociando o movimento das questões intelectuais.

Referente ao ensino do esporte, enquanto conteúdo da EFE, essa abordagem preconiza que não se deve evitá-lo com o objetivo de instrumentalizar os alunos na técnica esportiva de caráter apenas prático. O ensino na concepção crítico-emancipatória vincula-se a um caráter teórico-prático, com a finalidade de tornar o fenômeno esportivo mais transparente e permitir a reflexão por parte dos alunos ao considerar as necessidades e as possibilidades, a fim de adaptarem o esporte a suas realidades. Dois fatores importantes ao ensino do esporte, para além do movimento, merecem destaque. O primeiro refere-se à interação social, a qual acontece mediante as práticas esportivas coletivas pontuadas enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma cooperativa, participativa e responsável. Já o segundo fator tem a ver com a tematização da linguagem enquanto categoria de ensino da EFE, pois não é só a linguagem verbal que ganha expressão, mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem; a linguagem da comunicação com o mundo através do movimento (KUNZ, 2004).

O ensino na concepção crítico-emancipatória possibilita ao educando a libertação de ideários impostos pela indústria cultural e dos meios de comunicação; provoca reflexão crítica e questionamentos sobre o padrão de beleza e o consumismo, assim como a diversos outros discursos propagados pela mídia (BORGES, NOGUEIRA; SOUZA, 2019).

Outrossim, a abordagem cultural tem como principal autor Daólio (1995), com a sua obra intitulada *Da cultura do corpo*, que emergiu como crítica a perspectiva biologicista que dominava o ensino da EFE, assim como as outras abordagens que também surgiram com esse objetivo. O autor baseou-se nos estudos da Antropologia, dando enfoque à cultura, a ponto que não desconsidera os aspectos biológicos, mas traz uma discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução do homem (DARIDO, 2003).

De acordo com Daólio (2004), a cultura é o principal conceito quando se refere ao ensino da Educação Física, no sentido de considerar que todas as manifestações corporais são geradas dentro de um contexto cultural, desde os primórdios da

civilização até os dias atuais, sendo que cada grupo social atribui significados diferentes as suas manifestações. Pensando nessa perspectiva de ensino, o professor de Educação Física não lida diretamente com o conteúdo em si, ele lida com o sujeito que está desenvolvendo-o, ou seja, o docente trata do ser humano e da sua dimensão cultural relacionada ao corpo e ao movimento que, dentro da perspectiva dessa área, são os jogos, os esportes, a ginástica, a dança e as lutas.

Darido (2003) faz uma análise dessa abordagem e afirma que o ponto de partida para o ensino da EFE são os gestos motores que os alunos trazem consigo, e o professor tem o papel de considerar esses gestos como conhecimento, pois cada gesto motor de cada indivíduo está ancorado dentro de uma perspectiva cultural individual, no sentido de que toda técnica corporal é também uma técnica cultural, a ponto que não existe uma melhor ou uma pior técnica. De acordo com Daólio (2004), “o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza” (DAÓLIO, 2004, p. 9).

Para Darido (2003), o princípio da alteridade (princípio advindo da Antropologia), que é tratada nessa abordagem de ensino, pode ser considerado como um instrumento útil para o ensino da Educação Física, uma vez que considera a humanidade plural, buscando compreender os indivíduos a partir de suas diferenças, a ponto de considerar que os modos de determinados grupos não sejam tidos como melhores ou piores, certos ou errados.

A Educação Física, ancorada na perspectiva cultural como área do conhecimento que estuda o corpo, pode ampliar os seus horizontes de reflexão, abandonando a ideia de estudo do movimento, do corpo humano, do gesto, apenas na dimensão técnica, configurando-se como uma área que considera o homem um ser cultural, construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais, podendo assim, de fato, ser considerada como uma área que estuda a cultura corporal do movimento (DAÓLIO, 2004).

A abordagem apoiada nos jogos cooperativos busca valorizar a cooperação em detrimento da competição. Nessa abordagem, o jogo é visto como o meio para a prática pedagógica em EFE, tido como algo que não é novo para o entretenimento de crianças, mas visto como uma proposta coerente com valores pedagógicos que se deseja transmitir, espaços de criação simbólica do povo, nos quais, a partir da

cooperação, torna-se um lugar onde se atribuem significados às práticas realizadas (DARIDO, 2003).

Essa abordagem de Ensino tem como referência o livro intitulado *Jogos Cooperativos: se o importante é competir o fundamental é cooperar*, de autoria de Brotto (1995). O autor desenvolveu essa abordagem com base nos estudos antropológicos de Margaret Mead, e afirma que a estrutura social, o lugar e as condições sociais que esses sujeitos estão inseridos são determinantes para o aspecto relacionado às atitude de cooperação ou competição.

Darido (2003) faz uma crítica a essa abordagem de ensino quando defende que, por mais que essa abordagem de ensino seja interessante, por buscar valores humanitários e ser viável à implementação no “chão da escola” por parte dos professores, não se ancorou em um aprofundamento filosófico e sociológico subjacentes a um modelo de educação voltado para a cooperação, não considerando os efeitos do capitalismo na sociedade contemporânea. “[...] tal perspectiva ainda é insuficiente e incompleta. Fica faltando a esta proposta uma análise mais detalhada das finalidades da educação e o papel da cooperação na formação do cidadão emancipado” (DARIDO, 2003, p. 23).

Apesar de as abordagens citadas criticarem a predominância dos aspectos biológicos nas aulas de Educação Física, alguns autores, como é o caso de Guedes e Guedes (1996), assim como Nahas (1997), defendem que a perspectiva biológica não deve ser deixada de lado no processo de ensino-aprendizagem na Educação Física Escolar, ressaltando conceitos como aptidão física e saúde, mas não considerando-a como um instrumento para uma formação técnica e puramente prática; defendendo o ensino teórico-prático que instigue a reflexão nos alunos sobre a adoção de hábitos saudáveis e atividades físicas ao longo da vida.

Ferreira (2011) pontua que, quando se reflete sobre a saúde no âmbito de uma perspectiva coletiva, diversos aspectos além dos biológicos devem fomentar tais reflexões, como a realização de diálogos que abordem as condições de alimentação, de moradia, de renda, de educação, de meio ambiente, de transporte, de emprego, de lazer, de liberdade, de acesso e de posse de terras, bem como de acesso aos serviços de saúde. Com isso, visualizam-se debates para além do ensino técnico e excludente que predominou na Educação Física, como a tendência higienista que também tinha o foco na saúde.

Para Darido (2003), essa abordagem recebe o nome de *Saúde Renovada* porque carrega em sua base princípios e cuidados já consagrados em época anteriores, porém com um enfoque mais sociocultural. Com a homologação da Resolução do Conselho Nacional de Saúde, de nº 218 de 1997, o profissional de Educação Física passa a ser considerado como um profissional na Saúde³. O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) afirma que esta “[...] é a única disciplina que tem por objeto o corpo, a atividade corporal e os desenvolvimentos físicos e da saúde” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2005, n.p.).

Pinto *et al.* (2019) esclarecem que o professor de Educação Física, enquanto profissional de saúde no seu trato pedagógico com os conteúdos, pode possibilitar o desenvolvimento de atividades que estimulem os alunos a adotarem um estilo de vida e uma prática de atividade física com vistas à promoção de saúde. Os PCN's são apontados por Darido (2003) como uma abordagem de ensino. Todavia, vale destacar que a iniciativa de elaboração desse documento partiu do Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, como inspiração no modelo espanhol de educação e mobilizou um grupo de professores e de pesquisadores a fim de elaborarem os PCN's.

Ademais, os PCN's foram divididos em dois volumes. Inicialmente, o primeiro volume foi publicado em 1997 destinado ao ensino fundamental I, correspondente da 1ª a 4ª série (atualmente, do 1º ao 5º ano); e o segundo volume foi publicado em 1998 destinado ao ensino fundamental II, que corresponde da 5ª a 8ª série (atualmente, do 6º ao 9º ano).

Os PCN's foram elaborados, de um lado, com a pretensão de elaboração de referenciais nacionais comuns ao processo educativo que atingissem todas as regiões brasileiras e, por outro lado, considerando toda a diversidade existente, seja de caráter cultural, seja regional, seja política. Objetivou-se também que as escolas pudessem ter condições de possibilitarem aos educandos o acesso a conhecimentos considerados como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

De acordo com Darido (2003), os PCN's apresentam possibilidades e avanços referentes à disciplina de Educação Física, mesmo que muitas das discussões trazidas à cena já tenham sido apresentadas em trabalhos de alguns autores

³ Cabe destacar que, nesse período, não havia a distinção entre profissionais bacharéis nem licenciados, a formação em Educação Física denominava-se *licenciatura plena*, podendo o profissional atuar em todos os âmbitos e espaços profissionais.

brasileiros, em discussões acadêmicas, assim como no ensino de professores da educação básica; no entanto, esses documentos auxiliaram na organização e na sistematização dos conteúdos, associando-os as suas várias dimensões.

Conforme Brasil (1998), a elaboração dos PCN's visava ao desenvolvimento de projetos educativos na escola, bem como para a reflexão sobre a prática pedagógica, sobre o planejamento de aulas, sobre a análise e a seleção de materiais didáticos e dos recursos tecnológicos, com o intuito de contribuir também para a formação e a atualização do profissional docente.

Ainda de acordo com Brasil (1998), os PCN's trazem uma proposta de democratizar, de humanizar e de diversificar as práticas da área, com o objetivo de ampliar as perspectivas biológicas, considerando que seja incorporado no trato pedagógico as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Os conteúdos a serem trabalhados, como Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas e Danças, são apresentados dentro da categoria conceitual, procedimental e atitudinal, organizados em blocos inter-relacionados com possíveis enfoques na ação didática do professor, contendo aspectos gerais e específicos da prática pedagógica que podem servir como auxílio de questões do cotidiano da sala de aula.

Segundo Soares *et al.* (2019), esses documentos são um conjunto de orientações para fomentar a formação cidadã com um enfoque no papel social do docente, apontando que o ensino não é mais visto como o ato técnico, mecanizado, que não tem sentido para o educando. Nessa abordagem, o docente não é o único detentor do conhecimento, e o aluno o receptáculo das informações, o processo educativo é dinâmico e transversal.

4. ANÁLISE DA COLEÇÃO DIDÁTICA *PRÁTICAS CORPORAIS*: GOVERNO, CORPO E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DAS LUTAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A coleção didática *Práticas Corporais* foi elaborada por um coletivo de autores, teve a sua publicação pela Editora Moderna, no ano de 2018, e se voltada apenas para o uso do professor de Educação Física, ou seja, ainda não há a distribuição do livro para ser utilizado pelos alunos. A coleção em questão busca alinhar os conteúdos da Educação Física com a proposta da BNCC. Em todos os anos do ensino fundamental II aborda-se as unidades temáticas: Danças, Ginástica, Esportes, Brincadeiras e Jogos, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

O presente capítulo versa sobre a análise dos discursos e sobre as lutas na coleção didática *Práticas Corporais*, mais especificamente, do volume referente aos anos finais do ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano, capítulo esse que se propunha a analisar as formas de governo, de corpo e de subjetividade no ensino das lutas na Educação Física Escolar.

A coleção didática em análise, no 6º e 7º anos, traz como objeto de conhecimento as lutas do Brasil, sendo-as respectivamente: a huka-huka e a capoeira. No 8º e 9º anos, o objeto de conhecimento são as lutas do mundo, trabalhando com o muay thai e o jiu-jitsu, respectivamente. Entende-se que a escolha de trabalhar com essas lutas, nessa etapa da educação básica, deu-se em decorrência da sugestão dada pela BNCC quando apresenta a unidade temática das *lutas*, a qual afirma que:

[...] além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara, etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo*, etc.) (BRASIL, 2018, p. 218).

Na organização deste capítulo, cada tópico refere-se à análise de um ano diferente do ensino fundamental II.

4.1 ANÁLISE DA SEÇÃO DEDICADA AO 6º ANO

Na unidade temática referente às lutas, no 6º ano do ensino fundamental, logo no início, são destacadas as competências e as habilidades apresentadas pela BNCC que se esperam que sejam desenvolvidas nos educandos no ensino das lutas na disciplina de EFE no ano citado. A unidade aponta as competências gerais, as competências de linguagens e as competências da Educação Física.

As habilidades para serem desenvolvidas a partir do conteúdo *lutas* são as seguintes:

(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e a integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.

(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.

(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (BRASIL, 2018, p. 61).

É imperativo pensar que essas competências e habilidades propostas pela BNCC implicam refletir também sobre o sujeito que se espera formar, de acordo com os ideias da sua formulação, ao passo que as reformas que visam à reformulação curricular geram uma discussão que envolve diversos âmbitos da sociedade civil. De acordo com Albino e Silva (2019), “no Brasil, essa discussão (como em todo processo de decisão curricular) mobiliza interesses e provoca disputas em torno da definição de tipos e propostas de formação humana” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 138).

Ao analisar as habilidades propostas, percebe-se que há implicados nela objetivos no que se refere à formação de subjetividade dos sujeitos, ao passo que a primeira habilidade traz o fato de valorizar a própria segurança e a dos demais colegas, fica claro o cuidado de si e o cuidado do outro. Na segunda habilidade a ênfase recai sobre a formação de um sujeito que respeite o outro. Sendo assim, o respeito é um dos valores que se pretende desenvolver nos educandos, fato este que fica em evidência também na quarta habilidade, a qual propõe a reflexão sobre os preconceitos e os estereótipos atrelados às lutas, que trazem como princípio do

respeito a diversidade e as formas de superar tais preconceitos e estereótipos sobre essas práticas corporais.

As seções dessa coleção didática estão organizadas em tópicos, sendo, primeiramente, apresentada a unidade temática, em seguida, as habilidades e as competências. Os demais tópicos são: *Objetivos*, *Para começar*, *Análise e Compreensão*, *Experimentação e Fruição*, *Construção de Valores* e, por último, o tópico *Avaliação e Registro*. Vale destacar que experimentação, fruição e construção de valores enquadram-se dentro das dimensões dos conteúdos apresentados pela BNCC. Segue, abaixo, uma figura de como o trato pedagógico desse conteúdo está organizado.

Figura 2 - Organização da unidade temática das lutas no 6º ano do ensino fundamental

LUTAS	
TEMA	
Lutas indígenas	61
Para começar	61
Análise e Compreensão – <i>O lúdico e as lutas do povo Kalapalo</i>	62
Experimentação e Fruição	63
Luta do toque no joelho; Luta dos jacarés; Joelho valioso; Luta do ikindene	65
Construção de valores	65
Luta solidária	
Avaliação e Registro	66

Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais* em Educação Física (DARIDO et al., 2018).

Nesse ano da educação básica referente à unidade temática das lutas, a coleção didática traz as “Lutas Indígenas” como tema de estudo e construção de conhecimento⁴, na qual apresentam três objetivos, sendo-os, respectivamente: 1. Reconhecer o papel das lutas em rituais da cultura dos povos indígenas; 2. Compreender e experimentar a dinâmica da luta ikindene da etnia indígena Kalapalo; 3. Identificar e adotar valores de respeito mútuo e solidariedade presentes nas lutas indígenas (DARIDO et al., 2018).

⁴ Traz-se aqui o termo *construção de conhecimento*, pois concordamos com Freire (2015) quando ele afirma que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção.

A inserção da história e da cultura indígena e afro-brasileira está regulamentada na lei de nº 11.645/2008, que traz o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, S/D.).

É inquestionável a importância que os povos tradicionais tiveram para a formação cultural do nosso país. De acordo com Moraes (2015), havia, sim, a necessidade de uma lei, pois os currículos formais da educação básica não contemplavam esses conhecimentos, assim como não estavam presentes nos planejamentos escolares, nem nos livros didáticos.

No primeiro tópico da seção intitulada “*Para começar*”, a orientação dada é que o professor faça uma cópia da imagem apresentada, que mostra a luta huka-huka praticada pelo povo indígena Kalapalo, e leve para a aula, sendo essa figura o instrumento para o momento de discussão na aula. O professor deve pedir aos alunos que observem a imagem e falem o que veem, a fim de despertar a curiosidade neles e levá-los à compreensão de que as lutas são uma das formas de expressão cultural dos povos indígenas (DARIDO *et al.*, 2018).

Abaixo, apresenta-se a imagem destacada pela coleção, a qual tem o objetivo de introduzir o professor e os alunos ao tema trabalhado. A imagem destaca os corpos dos indígenas que lutam a huka-huka, reforçando a origem dessa prática corporal, a qual é originária das tribos indígenas da região centro-oeste do Brasil.

Figura 3 - Índios Kalapalo da aldeia Aiha treinando huka-huka, ou ikindene.



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

No que refere-se à huka-huka, trata-se de uma luta indígena brasileira que tem origem na região centro-oeste, especificamente, no Mato Grosso, na região de Paranatinga nas terras indígenas Bakairi, Santana e no Xingu. Apesar de ser uma luta genuinamente brasileira a qual tem sua origem nos costumes e nas tradições dos indígenas, que inclusive faz parte da sua organização social, há pouquíssimos estudos que se debruçam sobre esse tema, e são raríssimos os autores que discorrem sobre a temática (MONTEIRO, 2018).

Ainda de acordo com Monteiro (2018), a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena faz com que o aluno tenha uma visão mais ampla da história do Brasil, percebendo a importância do indígena na formação multicultural do nosso país, não restringindo apenas ao período colonial.

No tópico *Análise e Compreensão*, a coleção didática em questão aborda o seguinte tema: *o lúdico e as lutas do povo Kalapalo*. No tópico em questão é apresentado, de forma resumida, como a luta huka-huka está inserida nos costumes do povo kalapalo e as características desse povo.

Refletir sobre a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem das lutas, redundaria refletir sobre um ensino atraente, no qual o aluno é o centro desse processo, aprendendo ao brincar. A partir do momento que a coleção didática traz esse ponto para a discussão em sala de aula, pode-se entender que há a possibilidade de trazer essa vivência lúdica para os alunos.

De acordo com os autores da coleção didática, o povo kalapalo tem como características principais:

[...] a ausência de agressividade pública, a habilidade para evitar situações que causem desconforto ou constrangimento aos outros, a prática da generosidade e da hospitalidade, bem como a disposição para doar ou compartilhar os seus bens materiais (DARIDO *et al.*, 2018, p. 62).

Trazer essas características do povo kalapalo para a discussão implica fazer com que os alunos compreendam que, por mais que as lutas estejam presentes na cultura desse povo, isso não significa dizer que são povos violentos, desmistificando a ideia de que as lutas estão associadas a práticas de violência. Além disso, vislumbra-se que a violência não faz parte do cotidiano dessa cultura e que valores como a hospitalidade, a colaboração, a generosidade são valores culturais constituintes desse povo.

Os jogos e as brincadeiras, assim como as lutas praticadas por esse povo, estão ligados diretamente ao processo cultural. Nesse sentido, homens, mulheres e crianças participam dessas atividades, considerando que essas práticas corporais são incorporadas nos rituais e fazem parte da educação desses povos. De acordo com Carvalho e Maciel (2019), o processo educacional do povo kalapalo não se restringe à educação escolar, visto que fora do ambiente de sala de aula os meninos lutam constantemente no centro da aldeia, e as meninas, por vezes, também lutam. No momento em que estão realizando essas lutas, de forma lúdica, também é considerada uma maneira de socialização e de aprendizagem que não deve ser diminuída se comparada as outras formas de educação.

A luta huka-huka é denominada com esse nome fazendo referência ao rugido da onça, porém cabe destacar que, de acordo com o idioma de determinadas etnias, essa nomenclatura sofre variações, no caso do povo Kalapalo o huka-huka é denominada ikindene, que remete ao significado de “luta esportiva” ou “guerra contida” (DARIDO *et al.*, 2018). A luta huka-huka é realizada por homens jovens das diferentes tribos, vista como um ritual pela alegria vital das lutas, assim como pela busca da representatividade da virilidade dos guerreiros (MONTEIRO, 2018).

Sobre a caracterização dessa prática corporal, a huka-huka é executada por dois lutadores, que desafiam-se e se encaram girando, simultaneamente, no mesmo sentido, até o momento que um deles se ajoelha e o outro repita o movimento para

então começar efetivamente “o combate”. O combate se dá pela execução de ações como agarre e desequilíbrio, os lutadores se agarram nas regiões do tronco, pescoço ou cabeça, tendo como objetivo principal derrubar o adversário de modo que ele toque as costas no solo. Vale ressaltar que a luta pode encerrar também no momento que um dos lutadores sinalizar a desistência (DARIDO *et al.*, 2018).

Ainda de acordo com Darido *et al.* (2018), a realização dessa luta faz parte de algo maior, um evento denominado Kwarup, que celebra a vida e a morte, reunindo as variadas etnias do Alto do Xingu. Nesse evento apenas os homens lutam, sendo também durante nesse evento que os rapazes são apresentados depois de passar um período de reclusão pelo rito da puberdade.

Referente à prática corporal, pode-se dizer que a huka-huka é uma luta indígena com classificação em pequenas distâncias, visto que o seu desenvolvimento dá-se, principalmente, pela ação de agarre, como mostrado na figura 2.

Analizando o tópico “*Análise e Compreensão: o lúdico e as lutas do povo Kalapalo*”, tem-se a percepção que este é apresentado de forma bem resumida, a ponto que traz um pouco de informação sobre as características e as regras da luta huka-huka e como ela é desenvolvida pelas etnias do Alto Xingu. Considera-se que as informações contidas nesse tópico estão apresentadas de forma bem sutil, necessitando que o professor realize outras pesquisas para o aprofundamento sobre esse conhecimento.

O tópico “*Experimentação e Fruição*” apresenta atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor na educação básica, trabalhando o conteúdo *lutas* de forma lúdica. Contempla quatro sugestões de atividades, apresentando-as com objetivos, materiais e procedimentos. Cabe destacar que todas as quatro atividades tem o mesmo objetivo, a saber: “praticar um jogo de luta indígena, desenvolver estratégias de ataque e de defesa e valorizar a experiência de lutar de forma lúdica” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 63).

Como mencionado anteriormente, *Experimentação e Fruição* fazem parte das dimensões dos conhecimentos apontados pela BNCC. A *experimentação* diz respeito aos conhecimentos que são aprendidos na vivência das práticas corporais, conhecimentos nos quais há a necessidade de serem vivenciados, construídos no fazer. Um ponto importante trazido pela BNCC diz respeito ao cuidado do professor para que essa vivência seja prazerosa ou no mínimo que não seja desagradável a ponto de gerar rejeição à prática em si. Assim, *fruição* diz respeito à apreciação

estética das sensações geradas pelas vivências corporais, vincula-se com um conjunto de conhecimentos que permite o estudante desfrutar de práticas corporais ou apreciá-las quando realizadas por outras pessoas (BRASIL, 2018).

A primeira atividade continuada pelo livro didático é denominada de “luta do toque no joelho”. Para tanto, tem-se a orientação para que o professor organize os alunos em dupla, em pé, de forma que fiquem um de frente para o outro, em uma distância que permita tocar a mão do colega; vence a luta aquele que tocar no joelho do colega primeiro (DARIDO *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o corpo que está inserido na atividade tem de ser um corpo ágil, atento às manobras realizadas pelo oponente, a fim de esquivar-se e, ao mesmo tempo, de realizar o ataque para tocar no joelho do outro. Sob essa ótica, a atenção e a agilidade são as principais habilidades requeridas ao corpo para a realização do que se propõe.

A última orientação diz respeito ao professor ter a preocupação de avisar aos alunos que tenham cuidado para não se machucarem, nem machucarem o colega. Nesse ponto, visualiza-se a dimensão do cuidado do outro por parte do professor e a dimensão do cuidado de si e o cuidado do outro por parte dos alunos, ao preocuparem-se com as ações realizadas, assim como o governo das ações de seus corpos, a fim de evitar machucados no momento de experienciar a brincadeira. Como afirma Foucault (2010), “não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter relação com o outro” (FOUCAULT, 2010, p. 43).

De acordo com Foucault (2019), perceber o *si* é o ponto inicial para as práticas de si, sendo que essas práticas incidem diretamente sobre o cuidado de si que é caracterizado pelo fato de voltar a atenção para consigo mesmo, dedicar-se a si mesmo e preocupar-se consigo mesmo. É nessa relação consigo e com o outro que as vivências lúdicas de lutas acontecem, dentro de uma perspectiva formativa no âmbito da experimentação.

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2019, p. 9).

A segunda atividade proposta pelo livro didático denomina-se *Luta dos Jacarés*, a qual necessita de colchonetes, ou um piso macio para que seja realizada. Assim

como a atividade descrita anteriormente, essa também se realiza em dupla, os alunos ficam de frente um para o outro em quatro apoios, ao sinal do professor, os alunos deverão realizar movimentos a fim de tentar tocar a palma da mão nas costas do colega, assim como se esquivar. Vence a atividade aquele que tocar primeiro a mão nas costas do colega. O professor deve promover rodízios para que os alunos vivenciem a atividade com outros além da sua dupla.

Pensar em organização dos alunos para a realização dessas atividades implica pensar na disciplina, no processo de controlar o comportamento dos alunos para que não fuja do controle do professor. De acordo com Foucault (2014), o controle disciplinar está para além do ensino ou da imposição de determinados gestos, mas impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e rapidez.

Há a necessidade de governar as próprias ações para que não venham a machucar o outro colega. Há a necessidade de um corpo disciplinado que, de acordo com Foucault (2014), “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 2014, p. 150).

Na atividade acima descrita, a orientação para o cuidado consigo e com o outro também é presente, pois a coleção didática instrui o professor a ressaltar os cuidados necessários para que os alunos não venham a se machucar e a machucar o outro, dando orientações para evitar os choques entre as cabeças dos alunos, assim como algumas atitudes que devem ser evitadas, como puxar a mão do colega para evitar quedas e contusões.

A quarta atividade proposta é a vivência prática da luta *Ikindene*, cujo objetivo consiste em proporcionar a vivência dessa luta indígena para os alunos, instruindo-os a desenvolverem estratégias de ataque e de defesa e a vivenciarem a luta *Ikindene* de forma lúdica. Para a realização dessa atividade, a coleção didática sugere que o professor exponha algum vídeo sobre a luta ou solicite que os alunos façam uma busca na internet. Após a exibição do vídeo, o professor deve organizar os alunos em duplas para que eles se enfrentem de acordo com as regras para a realização da luta *Ikindene* (DARIDO *et al.*, 2018).

De acordo com a coleção didática, o professor deve orientar os alunos para que reproduzam o ritual de início do confronto de acordo com os costumes do povo Kalapalo, ou seja, deslocando-se em círculo, ao mesmo tempo, que emitam o som de huka-huka. Após isso, ambos devem se ajoelhar de frente um para o outro e

estabelecer estratégias que venham a subjugar o seu oponente por meio de agarrões, a fim de derrubar o adversário de modo que ele toque as costas no chão, como exemplificado na figura 2. Como forma de evitar acidentes é necessário que o professor restrinja o contato com os ombros, e ao tronco, para invalidar os agarrões no pescoço e na cabeça (DARIDO *et al.*, 2018).

Todas essas ações visam ao controle corporal para evitar acidentes, partindo de uma disciplina corporal que, segundo Foucault (2014), “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosamente engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 2014, p. 150). Assim sendo, os alunos iniciarem a atividade, de acordo com o rito do povo Kalapalo, implica uma apropriação e um intercâmbio cultural, os quais propõem que o aluno vivencie o aspecto cultural desse povo, valorizando-o e respeitando-o.

Em relação ao aspecto lúdico e cultural da luta huka-huka, a coleção didática traz uma imagem na qual mostra-se as crianças brincando no centro da aldeia. Abaixo, tem-se a figura que mostra as crianças da etnia Kamaiurá treinando/brincando.

Figura 4 - Crianças da etnia Kamaiurá treinando huka-huka. Alto Xingu, MT, 2012.



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

Na figura acima visualiza-se duas crianças praticando a luta huka-huka, ou lkindene, os gestos corporais são realizados na intenção de subjugar o oponente a fim de fazer com que ele toque com as costas no chão. De acordo com os escritos

Foucaultianos, pode-se afirmar que há aí uma codificação instrumental do corpo e uma relação de poder entre ambos os corpos. Para Foucault (2014), a superfície de contato entre um corpo e um objeto (nesse caso, o corpo do oponente pode ser entendido como um objeto de subjetivação) faz com que o poder seja introduzido, amarrando-se um ao outro.

Um ponto importante que a coleção traz para a discussão, diz respeito aos discursos sobre as relações de gênero na cultura do povo Kalapalo, em que são atribuídos papéis diferentes no que se refere ao cotidiano desse povo. Essas questões de gênero refletem-se também nas práticas corporais, especificamente, na prática das lutas; não são permitidos os confrontos entre os sexos.

Cabe destacar que esses fatos mencionados fazem parte da cultura desse povo, mas que assim como a coleção didática traz, o professor deve mediar uma discussão provocando a reflexão em seus alunos em termo do marcador de gênero, visto que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014). Nesse caso, pode-se dizer que o discurso é passível de resignificação dentro da escola como uma prática coeducativa, considerando os costumes da sociedade em que vivemos.

O tópico *construção de valores* apresenta uma proposta de atividade denominada de *luta solidária*, que tem como objetivo sensibilizar os alunos em relação aos valores morais da cultura do povo Kalapalo, valores como a generosidade e a cultura de paz. Essa atividade busca também o desenvolvimento da luta de forma mais solidária, valorizando a colaboração sobre o aspecto da competição (DARIDO *et al.*, 2018).

A realização dessa atividade gira em torno de objetivos que visam à formação de subjetividade dos sujeitos que estão praticando, sendo caracterizada como uma forma de governo de conduta dos educandos, com o objetivo de formar sujeitos que prezem pela paz, pela generosidade e pela colaboração. De acordo com os autores da coleção, “esta vivência parte do pressuposto de que o povo Kalapalo tem aversão à guerra e à agressividade pública e evita situações de constrangimento e desconforto, caracterizando-se pela generosidade” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 65). A coleção em questão evidencia esse aspecto da não violência mais uma vez.

Essa atividade traz dois aspectos importantes: a reflexão coletiva para que os alunos vivenciem a luta sem que haja perdedores, assim como a valorização de ações pacíficas evitando atitudes violentas. Caso os alunos não consigam pensar numa

estratégia cooperativa para vivenciarem a luta, o professor deve propor que façam o ritual de iniciação, girando em círculo e imitando o som huka-huka e, no momento do confronto, orienta os alunos a darem um abraço.

Em todo o processo de ensino-aprendizagem o professor trabalha com uma disciplinarização dos corpos dos alunos, a fim de fazer com que as atividades propostas sejam realizadas de forma exitosa. Assim como o cuidado com o outro por parte do professor fica sempre evidente, dando orientações para que os alunos governem os seus corpos no momento de realização das ações corporais, evitando se machucarem; cuidando de si e do outro.

Nesse aspecto, pode-se dizer que o professor, enquanto mediador, passar a receber o papel de mestre descrito por Foucault (2010), visto que “o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 55). Neste ano, percebe-se que o governo está mais atrelado ao governo do próprio corpo no que se refere ao cuidado de si e ao cuidado para com o outro, bem como a manutenção de uma disciplina para que as atividades sejam realizadas de forma exitosa. Nisso, há uma relação de poder que o professor exerce sobre os alunos, mas que também é uma relação que diz respeito ao cuidado com o educando.

Na realização da luta huka-huka são empregadas estratégias para que o corpo do oponente seja subjugado, estando também dentro de uma relação de poder, ao passo que um aluno domina o outro para que seja o ganhador da competição. Os corpos dos alunos (os alunos enquanto corpo, visto que o corpo não é algo que nos pertence, mas é algo que faz parte de quem somos, ou seja, não temos um corpo, somos um corpo) não são entendidos apenas como um “aglomerado de órgão e sistemas”. Ele é visto dentro de uma perspectiva pedagógica na qual, pelo experimentar, pelas vivências, são construídos conhecimentos.

Como forma de fixar esses conhecimentos construídos e os discursos sobre a luta huka-huka, a coleção didática traz como última sugestão o tópico *avaliação e registro*, com algumas perguntas para que o professor possa fazer para os alunos. São as seguintes perguntas, respectivamente: 1. Quais são os objetivos que os lutadores devem cumprir para vencer a luta Ikindine? 2. Se os Kalapalos são considerados um povo pacífico, por que eles valorizam o Ikindine, que é uma luta? 3. A ausência de um árbitro nas lutas Ikindine revela um importante aspectos dessa luta. Qual?

Ao fazer com que o aluno recorde esses aspectos da aula, percebe-se um mecanismo de verificação da aprendizagem assim como para ter ciência sobre as implicações do processo de subjetivação dos alunos, ou seja, serve para verificar se os objetivos foram atingidos, mas também serve como um dispositivo do processo de subjetivação dos alunos.

4.3 Análise da seção dedicada ao 7º ano

No 7º ano, do ensino fundamental, a unidade temática das lutas traz como objeto de conhecimento a *capoeira*, tendo o seguinte tema: *capoeira, uma luta brasileira*.

Em se tratando da capoeira, enquanto conteúdo da EFE, cabe salientar que além de ser considerada como esporte, arte, dança, jogo e filosofia de vida, é um patrimônio imaterial e cultural da humanidade que, por sua vez, é rica em movimentos que justificam a sua utilização como meio e objetivo da EFE, abordando os aspectos culturais, físicos, cognitivos e sociais, trabalhando valores que são importantes para a formação integral do educando (SÁ; SANTOS, 2020).

De acordo com Silva (2012), a prática da capoeira, conduzida de forma exitosa, contribui diretamente para a formação do educando para além do gesto técnico, pois possibilita o desenvolvimento da autonomia, de atitudes como cooperação e prática social, assim como o desenvolvimento de uma postura não preconceituosa, além do entendimento e das reflexões do cotidiano por meio do exercício da cidadania.

A unidade temática analisada aqui está dividida em tópicos, apresentando uma sequência didática para cada momento. Abaixo, tem-se uma imagem da organização da unidade temática na coleção didática.

Figura 5 - Organização didática do trato pedagógico das lutas no 7º ano

LUTAS	
TEMA	Capoeira, uma luta brasileira..... 116
Para começar.....	116
Análise e Compreensão – <i>História e características da capoeira</i>	119
Experimentação e Fruição.....	120
Os golpes; Pega-pegas capoeira; A roda	
Construção de valores.....	124
Capoeira para todos	
Avaliação e Registro.....	125

Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais* em Educação Física (DARIDO *et al.*, 2018).

Antes de abordar o tema da unidade temática, a qual é “Capoeira, uma luta brasileira”, a coleção didática apresenta as habilidades e as competências, de acordo com a BNCC, que devem ser trabalhadas no 7º ano do ensino fundamental, a saber:

(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e a integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.

(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.

(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito. (BRASIL, 2018, n.p.).

Levando em consideração essas habilidades, as quais são propostas pela BNCC, constituindo-se com enfoque privilegiado na coleção didática em análise, deve-se considerar que o desenvolvimento de tais habilidades visa à formação de um sujeito que respeite o outro, que esteja atendo ao cuidado de si e ao cuidado com o outro, valorizando e respeitando a diversidade de práticas corporais, buscando quebrar com os preconceitos e os estereótipos que giram em torno de tais práticas. Essa formação é realizada de forma sutil a partir do processo de subjetivação e do governo dos alunos no ambiente escolar. Assim, “trata-se, portanto, de pensar o

sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinação que lhe são exteriores” (REVEL, 2005, p. 84).

Assim como são apresentadas as habilidades, são apontados também os desenvolvimentos das competências específicas de Educação Física para o ensino fundamental, sendo, especificamente:

2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223).

Pensar o fazer pedagógico no sentido do desenvolvimento de competências e de habilidades redonda refletir sobre os objetivos em torno da elaboração da BNCC. De acordo com Rocha e Pereira (2019), a BNCC, desde a elaboração da sua primeira versão, está nutrida do sentido salvacionista da educação, sendo que os produtores do texto legislativo buscam relacionar termos como *direito a aprendizagem e qualidade às categorias de conhecimento*, assim como *objetivos de aprendizagem, competências e habilidades*.

Após expor as habilidades que devem ser trabalhadas/desenvolvidas, são apresentados os objetivos da coleção didática, que são:

- Experimentar a capoeira e conhecer as estratégias dessa luta.
- Compreender seus valores, tais como o respeito ao oponente e os cuidados com a integridade física de todos, bem como refletir sobre os preconceitos relacionados com essa luta.
- Valorizar a capoeira como expressão corporal integrante da cultura afro-brasileira.
- Identificar características referentes à roda (instrumentos e organização), às vestimentas e às instalações (locais em que é realizada) (DARIDO *et al.*, 2018, p. 116).

Analizando os objetivos propostos, percebe-se que o processo de governo já no primeiro objetivo se propõe à experimentação da capoeira, sendo esse o ponto central da construção de conhecimento em lutas por meio do corpo. Atrelado a esse processo de governo, constrói-se a subjetividade quando leva o aluno ao processo de compreensão dos valores, como o respeito ao oponente e os cuidados com a integridade física que devem ter entre si. Implica no alunado estar atento, voltar-se para si, exercer um trabalho sobre si; governar as suas ações em um processo de cuidado de si e do outro.

Sobre o tópico *Para começar*, este traz orientações de como o professor pode iniciar a aula, sendo que a primeira diz como organizar a turma (nesse caso, em círculo) e fazer questionamentos para iniciar um debate sobre a capoeira. A partir desse ponto, percebe-se a constituição do processo disciplinar e de governamentalidade exercida sobre o aluno quando o professor orienta-os a ficarem em círculo.

Nesse debate, a coleção didática orienta o professor a explorar os conhecimentos que os alunos têm sobre a capoeira, sendo também orientado a levar imagens e vídeos que auxiliem os alunos nas respostas. Em seguida, apresenta cinco textos que têm por objetivo introduzir o professor no tema proposto (DARIDO *et al.*, 2018).

No que se trata do processo de orientação didático-pedagógica apresentada pela coleção didática, o fato de apontar como o professor deve trabalhar o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas pela BNCC, por meio do conteúdo programático da unidade temática, merece atenção a ponto que o trabalho docente não pode ser reduzido “[...] ao treinamento de competências e habilidades, e suas identidades profissionais sejam tensionadas mediante processos regulatórios do currículo” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 208).

O tópico *Para começar* aborda, resumidamente, a contextualização histórica da capoeira, apresentando como ela surgiu e os dois principais estilos de se praticar essa luta, a saber: a capoeira angola e a regional.

Como citado anteriormente, a coleção didática traz um texto dividido em cinco pontos com o objetivo de introduzir o professor no tema trabalhado. O primeiro ponto apresenta, de forma resumida, as raízes da capoeira, contextualizando-a historicamente, apontando a sua origem, sendo originária do Brasil pelos negros

escravizados como uma forma de resistência contra as barbaridades impostas pelos fazendeiros “donos” de escravos. Ressalta também a roda de capoeira como patrimônio imaterial e cultural da humanidade (DARIDO *et al.*, 2018).

Cabe ponderar que abordar a capoeira, enquanto manifestação da cultura afro-brasileira, é fundamental para a construção crítica do alunado quanto à compreensão da importância desse povo na formação do nosso país, visto que:

a cultura de matriz africana e indígena começa a ser afastada da escola em um processo de aculturação naturalizado e pouco questionado pela sociedade e pela própria escola, mesmo sabendo que o Brasil é um país que nasceu sobre terras indígenas e foi erguido pelas mãos dos povos escravizados que vieram da África (MONTEIRO, 2018, p. 2).

De acordo com Lima, Mendes e Fernandes (2020), embora o Brasil seja um mosaico étnico, ainda é regido por preconceitos monoculturais e colonialistas, os quais dificultam o sentimento de pertencimento étnico e a valorização dos bens culturais de matrizes africanas, especialmente, em instâncias formativas em ambientes educacionais. E, mesmo com o reconhecimento da capoeira como bem cultural, ainda permanecem sobras de marginalidade e de estereótipos produzidos desde o período do Brasil escravista, fruto de uma visão racista, eurocêntrica e eugenista.

Sob esse viés, é necessário pensar em estratégias para que haja o reconhecimento da importância dos bens culturais de matrizes africanas, tendo em vista as contribuições do povo negro para a construção cultural do Brasil. É imperativo que o ambiente escolar seja um espaço que possibilite um diálogo cultural a ponto que o aluno possa apreciar a diversidade de cultura existente. Nessa direção, de acordo com a BNCC, a EFE deve oferecer diversas experiências para crianças, jovens e adultos na educação básica, possibilitando um amplo acesso aos bens culturais (BRASIL, 2018).

Em se tratando da capoeira na EFE, esta está “[...] reconhecida como bem cultural imaterial brasileiro, pois preserva, resgata, fomenta, divulga e recria referências culturais oriundas da ancestralidade e de matrizes africanas” (LIMA, MENDES; SILVA, 2020, p. 320).

O segundo ponto apresenta as características da roda de capoeira, apontando como os capoeiristas se comportam no momento dos jogos, expondo uma imagem do momento da roda de capoeira. Logo, “os jogos de capoeira ocorrem em uma roda

formada pelos instrumentistas e os capoeiras, a qual tem começo e fim demarcados, porém sem duração determinada” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 117).

Figura 6 - Roda de capoeira. Capoeiras comemoram o Dia da Cultura Negra, em Paraty, RJ, 2016.



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

A imagem acima retrata o momento em que a roda de capoeira acontece, sendo possível perceber o processo disciplinar na organização do jogo. Pensar o objetivo de se apresentar essa imagem, como meio facilitador para a compreensão dos enunciados que discorrem sobre a roda de capoeira, requer também refletir sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Ao passo que há uma organização dos corpos como pré-requisito para que o jogo de capoeira aconteça, o professor necessita de ter controle dos corpos que estarão vivenciando a capoeira em aula. Nesse sentido, a imagem retrata o processo disciplinar de como os corpos devem ser controlados a ponto de respeitarem a organização da roda de capoeira. Assim, o controle pode ser visualizado dentro de uma economia de poder que busca enquadrar os sujeitos em função dos modelos normativos e globais (REVEL, 2002).

O terceiro ponto apresentado pela coleção didática afirma que a capoeira pode ser praticada em diversos espaços, desde locais públicos como praças, praias e parques, como também em locais privados, como academias e clubes. Há ainda a apresentação de uma imagem (Figura 3) da roda de capoeira sendo realizada em um

espaço público, a céu aberto. Nota-se que na imagem apresentada todos os praticantes estão com vestimentas brancas, o que pode ser considerado como um instrumento normativo de qual roupa utilizar, uma forma de governo do corpo quanto à vestimenta que devem fazer uso, o que consta o quarto ponto da coleção didática que discorre sobre as vestimentas.

Figura 7 - Roda de capoeira em Salvador, BA, 2017.



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

Como apontado acima, o quarto ponto expõe como devem ser as vestimentas dos capoeiristas, considerando a cor e o tecido que essas roupas são fabricadas.

As vestimentas dos capoeiras são predominantemente brancas, feitas com tecidos leves e que favoreçam os movimentos. Na capoeira regional, há cordões coloridos, que representam a graduação do lutador. Algumas academias utilizam camisetas coloridas (DARIDO *et al.*, 2018, p. 118).

Ao considerar a graduação do capoeirista, também deve levar em consideração a relação de poder que se estabelece entre os lutadores e a hierarquia que deve ser respeitada dos menos graduados para os mais graduados. O quinto ponto apresenta os instrumentos que são utilizados na capoeira, sendo eles o berimbau, o pandeiro, o agogô e o reco-reco; sendo que o berimbau é tocado pelo mestre, o qual também é responsável por conduzir os cantos, o que o torna indispensável, pois é ele quem dita o ritmo e o tempo da roda (DARIDO *et al.*, 2018).

O tópico *análise e compreensão* aborda a história e as características da capoeira. Tal tópico aponta que a criação da capoeira se deu no Brasil pelos africanos escravizados que trouxeram consigo as suas tradições e a sua cultura.

Considerando a capoeira como objeto de construção do conhecimento na unidade temática de lutas no 7º ano, a ponto de trabalhar as lutas brasileiras com os educandos do ano escolar citado, acredita-se que há a necessidade de discorrer sobre essa prática corporal.

A capoeira foi criada como um instrumento de resistência a toda opressão que os negros sofreram no período escravista no Brasil. Para enganar os capitães do mato que os perseguiram em caso de fuga, os negros diziam que a prática corporal tratava-se de uma dança e uma brincadeira, daí o fato de ser realizada ao som de alguns instrumentos, porém era nesse momento de dança e de brincadeira que se treinavam movimentos de lutas que seriam úteis em momentos de fuga até os quilombos (DARIDO *et al.*, 2018).

No Brasil escravista, os negros que se encontravam na condição de escravos, nas poucas horas de descanso que tinham se reuniam em grupos para dançar, brincar e realizar as suas práticas religiosas. Nesses momentos, também utilizavam essas práticas corporais para criar movimentos de luta para se defenderem e lutarem contra as condições exploratórias que viviam, utilizando dos seus próprios movimentos corporais, pois não possuíam armas (SILVA; DARIDO, 2014).

A capoeira é uma das práticas corporais que é muito presente no Brasil e disseminada internacionalmente, tendo o ápice do seu reconhecimento em 2008, quando foi identificada como bem cultural e registrada como patrimônio nacional pelo governo brasileiro (SILVA; DARIDO, 2018).

Embora hoje se perceba a capoeira como um bem cultural e um patrimônio imaterial da humanidade, essa prática corporal passou por diversos momentos históricos nos quais a sua prática era proibida, como foi no Brasil república, e aquele que a praticava podia ser preso, sendo considerado como marginal e delinquente. Foi nesse mesmo período que a capoeira recebeu o sobrenome de angola, tendo como precursor desse estilo o mestre pastinha no estado da Bahia. Esse estilo da capoeira é regida pelo filosofia tradicional a qual preserva os movimentos originais (DARIDO *et al.*, 2018).

Já na década de 1930, Manoel dos Reis Machado, conhecido como mestre Bimba, criou a capoeira regional baiana, a qual é realizada com movimentos mais

rápidos com a presença de saltos e de movimentos acrobáticos (DARIDO *et al.*, 2018). Pensando o corpo que está imerso nessa prática, entende-se que deve ser um corpo forte e ágil para que se possa governar as suas ações, realizando ataques e defesas.

Após a descrição histórica da capoeira, apresentando algumas de suas características, ainda no tópico *análise e compreensão*, a coleção didática cria um subtópico a fim de discorrer sobre os fins da capoeira com a seguinte indagação: “Luta, dança ou jogo?”.

Pensar essa questão é induzir os alunos a pensarem para além do óbvio, o que geralmente sempre se associa a capoeira às lutas, por considerar o seu processo e o seu objetivo de origem. Assim, é fazer com que os alunos venham a refletir sobre os diversos elementos que constituem essa prática corporal e valor cultural e formativo.

Ao fazer essa indagação é importante salientar que a capoeira pode ser considerada como uma prática corporal eclética com diversos fins, pode ser vista como dança, jogo, luta, arte, esporte, brincadeira, entre outras possibilidades, sendo impossível descrever o momento que a dança finaliza e a luta se inicia (vice e versa) no momento da roda de capoeira (DARIDO *et al.*, 2018).

Contudo, em se tratando dessa prática dentro do ambiente escolar, a BNCC a considera como luta, visto que os seus objetivos de aprendizagens estão voltados para esse viés. Esse subtópico trazido pela coleção didática discorre sobre quando a capoeira é considerada luta, dança e jogo, apontando algumas características e alguns momentos que diferenciam quanto a sua finalidade.

O tópico *experimentação e fruição* é a vivência prática da capoeira, sendo que este tópico traz três atividades para que o professor desenvolva com os educandos. Cabe notar que, diferentemente da unidade temática das lutas no 6º ano, esse tópico apresenta, para cada atividade proposta, objetivos distintos. A primeira atividade é intitulada como os *golpes* que tem por objetivo “conhecer e vivenciar a ginga e os golpes básicos da capoeira” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 120). É dividido em três pontos, sendo-os respectivamente: objetivo (já apontado acima), materiais e procedimentos. No que se refere aos procedimentos é apontado como a aula deve ocorrer, direcionando o fazer pedagógico do professor e como ele deve agir em relação aos alunos.

A primeira instrução dada ao professor é que ele coloque uma música de capoeira para que os alunos conheçam o ritmo e, após isso, deve ensiná-los a como se realiza a ginga. Ao considerar essa instrução que é dada ao professor, percebe-se

que ele está sendo objetivado a agir de determinada forma, em sua prática docente, em relação ao conteúdo trabalhado. Nesse sentido, o professor torna-se um sujeito objetivado do processo instrutivo e objetiva os alunos ao passo que os corpos são disciplinados e organizados para que se possa realizar as atividades propostas.

Figura 8 - Ginga na capoeira.



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

Na realização da ginga, os alunos devem flexionar levemente o corpo para frente com as pernas afastadas, levar a perna direita para trás e retornar a posição inicial e realizar o mesmo movimento com a perna esquerda, como mostrado na figura acima (DARIDO *et al.*, 2018). No processo de realização da ginga da capoeira, o corpo do aluno é tido como meio e fim para a construção do conhecimento, no qual por meio da experimentação o aluno pode aprender na prática como o movimento é executado. Em se tratando da movimentação, esta é um movimento específico que exige determinada posição e movimentação, sendo assim, o corpo é objetivado e disciplinado para realizar a movimentação como se pede.

A coleção didática aponta que os alunos devem realizar a movimentação sempre no ritmo da música, podendo balançar ou flexionar os braços à frente do corpo para se proteger dos contragolpes. Ao passo que os alunos são disciplinados a realizarem a movimentação do seu corpo, de acordo com o ritmo da música, acontece o processo disciplinar de governo do corpo. Como afirma Foucault (2014), a disciplina fabrica assim corpos exercitados e corpos dóceis.

Após o processo de ensino-aprendizagem da ginga, o professor é orientado a ensinar um outro movimento denominado de *aú*, que é realizado logo após os capoeiristas se cumprimentarem. Esse movimento exige mais do corpo do aluno, o

qual deve ter consciência corporal e coordenação motora para ser executado. O movimento *aú* é parecido com a estrelinha da ginástica, sendo que no processo de ensino da capoeira não há a necessidade desse movimento ser realizado com perfeição.

Seguindo as instruções dadas pela coleção didática, depois que o professor ensinar a ginga, este deverá ensinar três golpes de ataque, sendo-os respectivamente: *bênção*, *meia-lua de frente* e *meia-lua de compasso*. A realização da *bênção* deve ser feita de forma a dar continuidade a ginga, sendo que a perna de trás da ginga estende-se à frente como se fosse tocar o oponente, formando um ângulo reto. A *meia-lua de frente* segue a mesma sequência e quando o capoeirista estender o pé à frente, formando um ângulo reto, ele desenha uma *meia lua* no ar de fora para dentro. Já na execução da *meia-lua compasso* é necessário que o capoeirista apoie as mãos no chão, fazendo uma rotação e estendendo uma das pernas, passando-a por cima do corpo do oponente (DARIDO *et al.*, 2018).

Os alunos imersos nesse processo de ensino-aprendizagem dos movimentos da capoeira têm os seus corpos disciplinados para a realização das movimentações específicas, sendo eles direcionados pela ordem/pela instrução de um superior. O corpo torna-se, assim, alvo das relações de poder; um corpo que é manipulado por uma autoridade, “[...] corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais” (FOUCAULT, 2014, p. 152).

Após o ensino dos golpes de ataque é instruído ao professor que ensine golpes de *esquiva/defesa*, visto que a capoeira é uma luta que envolve elementos de ataque e de defesa como se estivesse em um confronto corporal, o qual remete a suas origens e aos objetivos de criação no período escravista. Os golpes de *esquiva* e de *defesa* trazidos pela coleção didática são os golpes *cocorinha* e *negativa*. Na *cocorinha*, o capoeirista fica de cócoras com uma mão apoiada no chão e a outra flexionada pelo cotovelo à frente, para defender-se de possíveis golpes na cabeça. Já na *negativa*, ele fica com uma perna estendida e a outra flexionada com uma das mão apoiadas no chão e a outra flexionada para proteger o rosto.

Pensar na sequência do ensino desses movimentos faz-se pensar no que Foucault (2014) chamou de *elaboração temporal do ato*, no qual ele dá o exemplo de como controlar a marcha de um tropa, mas aqui consegue-se fazer a relação com o controle disciplinar do ensino desses movimentos. O princípio para essa elaboração

temporal do ato é acostumar os alunos a ficarem na posição inicial e ir realizando a sequência de acordo com os comandos do professor. Nesse sentido, há uma relação de poder sendo exercida pelo professor sobre os alunos e o governo das ações destes.

Seguindo a sequência didática proposta, o professor deve apresentar tais golpes e colocar uma música de capoeira, repassando os golpes de ataque e de defesa com os alunos, sempre iniciando pela ginga. Logo em seguida, o docente deve organizar os alunos em duplas e explicar que, por se tratar de uma luta que envolve movimentos de ataque e de defesa, sempre que um capoeirista realizar o movimento de ataque, o oponente deve realizar o movimento de esquiva/defesa. É instruído que o professor peça aos alunos que treinem ocupando todo o espaço (DARIDO *et al.*, 2018).

No que diz respeito ao ensino dos golpes de ataque e de defesa, fica mais evidente a questão do cuidado de si, desde a ação de atacar, até a posição que o corpo deve estar no momento de defesa. Voltando-se para a ação pedagógica, constata-se que a construção do conhecimento está partindo da figura do professor, o qual age instruindo os alunos a realizarem determinados movimentos, sendo que o papel dos alunos está sendo o de executor de tarefas. Logo, os corpos dos alunos que estão imersos no processo de ensino estão sendo disciplinados, objetivados para obedecer.

A segunda atividade trazida pela coleção didática é intitulada de *pega-pega capoeira*. Uma adaptação da brincadeira popular pega-pega, cujo objetivo é fazer com que os alunos pratiquem os golpes da capoeira. A atividade procede da seguinte forma: o aluno pegador é denominado de “capitão do mato”, e o colega que tiver o seu corpo tocado por ele deve realizar os golpes de defesa ou de esquiva (cocorinha, ou negativa) e aguardar que algum colega lhe aplique um golpe de ataque (bênção, meia-lua de frente, ou meia-lua de compasso) para voltar a fugir. É ressaltada a importância do professor possibilitar que todos os alunos vivenciem o papel de “capitão do mato”. No final da brincadeira, o professor deve relembrar aos alunos a história da capoeira e o motivo dela ter sido criada, dando ênfase à importância da cultura afro-brasileira (DARIDO *et al.*, 2018).

Em se tratando do objetivo proposto nessa atividade, percebe-se que o foco dela reside no fazer, reside no aluno movimentar-se de forma a treinar o que foi aprendido anteriormente. Assim, o corpo é direcionado a realização do movimento,

das ações da capoeira. O processo de subjetivação acontece ao passo que o professor reflete, no final da aula, sobre a origem da capoeira e a sua importância. Nesse ponto, é importante frisar, na reflexão, quem é o “capitão do mato” e qual papel desempenhava, para que se tenha a representação da sua figura na brincadeira. Não refletir sobre quem eram os capitães do mato só reafirma que a perspectiva pedagógica abordada nessa atividade parte do pressuposto do apenas fazer.

A terceira atividade é intitulada “*A roda*”, cujo objetivo é “vivenciar a roda de capoeira aplicando os golpes aprendidos e criando estratégias para enganar o oponente. Respeitar o oponente. Valorizar a roda de capoeira” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 123). Para a realização dessa atividade há a necessidade dos instrumentos musicais da capoeira, podendo ser adaptado por um dispositivo de som que possa reproduzir as músicas típicas dessa prática corporal.

Analisando os objetivos da terceira unidade, percebe-se a dimensão do cuidado do outro, ao destacar o respeito para com o oponente, assim como fica clara a dimensão do aprender fazendo, quando o objetivo é vivenciar a roda de capoeira. Assim, para vivenciar a roda de capoeira visualiza-se a dimensão do corpo de seu próprio corpo para que se possa realizar os movimentos de ataque e de defesa.

Ainda sobre os objetivos dessa atividade, percebe-se que esta é a que está sendo proposta em uma visão mais ampla, que valoriza para além da realização do gesto técnico. Cabe ressaltar que é importante a realização do gesto técnico da capoeira, mas o processo de ensino-aprendizagem não deve pautar-se apenas nele. A partir do momento em que o processo de ensino-aprendizagem foca apenas no gesto e não enfatiza as questões sociais que estão envoltas da prática corporal, o sujeito que está imerso no processo educacional está sendo subjetivado numa perspectiva acrítica, e a prática passa a não ter sentido formativo, torna-se apenas o fazer pelo fazer.

Outrossim, é necessário considerar para além do gesto técnico, como é proposto no desenvolvimento dessa atividade, na qual o gesto técnico é trabalhado, mas também é considerado o desenvolvimento de valores como respeito ao colega que luta junto, e o reconhecimento e a valorização da importância da roda de capoeira como bem cultural. Referente ao respeito ao oponente é necessário que o educando tenha consciência de que ele não está na roda de capoeira jogando contra o seu colega, e sim, com ele; não é um jogo que se realiza um contra o outro, mas ambos jogam juntos, e mesmo que a sua realização parta do princípio de ataque e de defesa,

é necessário que se tenha o cuidado de si e do outro na relação que se estabelece ao jogar capoeira.

Referente à valorização da roda de capoeira, é importante salientar que, mesmo com o reconhecimento como bem imaterial e cultural da humanidade, que faz parte da história do povo brasileiro e que foi utilizada como instrumento de luta e de resistência contra a opressão que os negros sofriam no Brasil escravista, a manifestação de matriz africana acaba por ser afastada do âmbito escolar, sendo marginalizada, porque, muitas vezes, a escola configura-se como palco para a reprodução do capital cultural hegemônico.

Na parte procedimental da realização dessa atividade, a coleção didática instrui o professor a relembrar os alunos que a roda de capoeira é um patrimônio imaterial da humanidade. O professor também é direcionado a explicar como a capoeira acontece, apontando que na hora do jogo há a necessidade do capoeirista de aplicar golpes e de se esquivar dos golpes que o oponente aplica, e que esses movimentos foram criados pelos escravos como forma de resistência e de busca pela liberdade (DARIDO *et al.*, 2018).

A partir disso, percebe-se que a subjetivação do aluno acontece de forma crítica e consciente. A prática não é pautada apenas no fazer pelo fazer, mas sim em uma prática fundamentada historicamente e que é símbolo de resistência. Dessa forma, pressupõe-se que o aluno irá valorizar os ensinamentos da capoeira para além do gesto técnico.

A coleção em análise enfatiza a necessidade de afirmar para os alunos que, no momento da roda de capoeira, não é necessário tocar ou bater no colega, o qual, no momento, desempenha o papel de adversário, visto que o que é valorizado é a capacidade de iludir e de disfarçar as intenções do corpo, ressaltando a necessidade de respeitar os companheiros e de não haver contato físico durante a realização. Nesse sentido, há a necessidade de o aluno governar o seu corpo, as suas ações, em uma relação constante de cuidado de si e de cuidado do outro.

A disciplinarização dos corpos acontece em todo o processo de ensino-aprendizagem, ficando evidente em momentos como quando o professor deve pedir que os alunos formem a roda de capoeira, sendo que os capoeiras que não estão jogando, ou na bateria, devem bater palmas no ritmo da música. Caso o professor disponha dos instrumentos musicais típicos da capoeira, é necessário que ele enfatize aos alunos que o primeiro instrumento que deve ser tocado é o berimbau gunga,

depois o médio seguido da viola, quando esses três instrumentos estiverem tocando, ao mesmo tempo, é o momento em que o pandeiro e os demais instrumentos devem entrar, assim como o canto deve ser iniciado.

Após isso, o professor deve escolher dois alunos e pedir para que eles se direcionem para o centro da roda para iniciar o jogo de capoeira, cumprimentando-se e iniciando o jogo com o *aú*, e deem sequência ao jogo aplicando golpes de ataque e de defesa. Após um tempo, o professor deve pedir para que se cumprimentem novamente, simbolizando o fim do jogo e pedir para que outra dupla se direcione para a roda a fim de vivenciarem a capoeira também. (DARIDO *et al.*, 2018). Nesse processo de vivência da roda de capoeira, os alunos devem governar a si mesmos para que realizem as movimentações necessárias, mas, ao passo que eles governam a si mesmos, eles são governados pelo professor que representa uma autoridade, sendo o docente quem dita quem vai começar, o tempo de início e o tempo de terminar.

Um fato interessante é que a coleção didática instrui o professor a objetivar os alunos a iniciarem cumprimentando-se e realizando o movimento *aú*, em seguida da ginga, para dar continuidade ao jogo. Aqui a instrução é vista como controle, ao passo que os alunos devem seguir o que foi dito. O *aú* é um movimento que não é obrigatório e, nesse caso, ele é apontado de forma impositiva, mas vale ressaltar a necessidade de domínio corporal e motor por parte dos alunos para a realização desse movimento, dado o nível de complexidade.

O corpo do aluno não deve ser visto apenas como uma máquina que realiza a movimentação, ele deve ser visto para além disso, deve-se olhar as formas das experiências formativas que objetivaram e subjetivaram os corpos a conseguirem realizar a movimentação, ou não, sendo necessário respeitar aqueles que não conseguem. De acordo Ferreira (2016), “[...] ninguém nasce com um ideal de corpo definido: são exatamente nossas experiências com essas instâncias culturais que irão, ao longo de nossa vida, estabelecer o que será para cada um de nós, em um dado momento, o corpo ideal” (FERREIRA, 2016, p. 13).

Logo após a apresentação dos procedimentos é apontado um subtópico denominado de *discussão*, explicitando que, ao final de cada roda, o professor deve junto aos alunos analisarem se houve respeito entre os colegas durante a realização da prática, assim como as dificuldades que tiveram na realização dos golpes de ataque e de defesa da capoeira. Sendo orientado ao professor que, ao final da

discussão, ele relembre quais são as características de um bom capoeira (DARIDO *et al.*, 2018). Esse momento de reflexão serve como um instrumento de subjetivação para a formação do sujeito, ao passo que é frisada a necessidade de respeito entre os colegas.

Nesse ponto é retomado o objetivo proposto para a realização da prática, a qual incide sobre a vivência da roda de capoeira, o respeito para com os colegas e a valorização da roda de capoeira. Portanto, pode-se dizer que, na realização dessa atividade, o corpo não está apenas para a realização do movimento técnico, está também objetivado em respeitar os colegas e a si mesmo, imerso no processo sutil de subjetivação, em que se deve aprender a respeitar e valorizar a roda de capoeira como um bem cultural, enfatizando a importância da cultura afro-brasileira. Assim sendo, a formação desse sujeito parte do pressuposto que ele deve conhecer e respeitar a diversidade cultural existente no Brasil, trazendo o sentimento de pertencimento étnico e a identificação com os bens culturais de matrizes africanas.

O último tópico, dentro de uma perspectiva prática, é denominado de *construção de valores: capoeira para todos*, que tem por objetivo compreender os valores da capoeira relacionada ao respeito e à inclusão. Na realização dessa atividade, há a necessidade de materiais, sendo estes: cadeira de rodas (ou uma que represente), os instrumentos próprios da capoeira, ou um aparelho reproduzidor de áudio. Há ainda a sugestão para que o professor exiba um vídeo denominado de “capoeira e inclusão social”.

Na ação pedagógica, o professor deve organizar a roda de capoeira de modo que, na vivência, alguns alunos possam representar alunos com deficiência física, sendo que um dos alunos deve ficar na cadeira de rodas, outros com os braços para trás e outro com tampões de ouvido (DARIDO *et al.*, 2018). Ao passo que os alunos são levados a experimentar o jogo de capoeira com algumas limitações impostas pelo professor, pode-se dizer que o corpo que joga não é apenas o que realiza movimentações técnicas, mas é um corpo que sente as limitações e as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam para estarem inseridos nas práticas corporais. Essa ação leva-os a “sentirem na pele” os sentimentos que cercam uma pessoa com deficiência, fazendo-os refletirem sobre o processo de inclusão, em um processo de subjetivação, o qual visa desenvolver valores como empatia e respeito.

Ao término da atividade, o professor deve assistir com os alunos o vídeo “capoeira e inclusão social” e discutirem aspectos que envolvem a prática que

realizaram e o vídeo assistido. São propostos os seguintes questionamentos a fim de provocar reflexão nos alunos: “Pessoas com deficiência física ou mental são capazes de se divertir ao praticar capoeira?”; “Como foi jogar capoeira com uma limitação física?”; “Quais as dificuldades em aplicar os golpes e se defender?”; “Como foi jogar contra um colega com essa limitação?”.

Entende-se que esses questionamentos partem do princípio de subjetivação desses alunos ao passo que buscam fazer com que eles reflitam e, a partir dessa reflexão, respeitem àqueles que apresentam alguma especificidade e limitações diferentes das suas; eles devem entender que as pessoas com deficiência têm o direito e devem estar inseridas nas práticas corporais (mesmo com adaptações), sendo eles próprios os agentes construtores do conhecimento dentro do âmbito educacional e que, por algum tempo, essas pessoas sofreram preconceitos e discriminação por sua condição humana. Desse modo, não considerar a possibilidade das pessoas com deficiência em estarem realizando essas atividades significa contribuir com o pensamento de capacitismo que foi predominante em algumas das tendências pedagógicas da Educação Física, tornando o ambiente de sala de aula excludente.

Nos questionamentos levantados vale a pena a reflexão sobre o último, o qual indaga: “Como foi jogar contra um colega com essa limitação?”. Considera-se que a produção do conhecimento é uma produção conjunta e que o corpo na EFE é o meio pelo qual essa construção acontece. No momento em que se coloca que o aluno joga contra outro pode-se dizer que há uma competição, porém na capoeira não existe tal competição, pois o termo apropriado a se usar seria “jogar com”, visto que os alunos estão num processo colaborativo de construção, sendo que a roda de capoeira não acontece apenas com um aluno ou a dupla que joga, há uma organização maior que envolve a colaboração entre todos.

O último tópico abordado pela coleção didática, nessa unidade temática, é denominado de *avaliação e registro*, o qual traz dois pontos a serem abordados pelo professor. Esse último tópico serve como uma forma do professor de avaliar os conhecimentos construídos a partir das vivências realizadas.

O primeiro ponto orienta o professor a fazer as seguintes perguntas: a) Qual a importância da capoeira para a cultura brasileira? b) Quem é considerado um bom capoeira? c) A capoeira é uma prática para todos? Por quê? d) Quais os dois principais estilos de capoeira? Logo em seguida, o professor deve solicitar que os alunos

desenhem uma roda de capoeira considerando todos os seus elementos, instrumentos, o local em que é realizada e os que dela participam (DARIDO *et al.*, 2018).

Esses questionamentos podem ser vistos para além da avaliação do que foi aprendido, podem ser vistos como uma forma de assegurar que o processo de subjetivação na formação dos sujeitos aconteceu; processo esse que busca levar o sujeito a valorizar a roda de capoeira como patrimônio cultural da humanidade, que respeitará os colegas no momento de realização das práticas, pressupondo-se que tais valores transcendam o ambiente escolar. Por fim, a formação de um sujeito, atendo-se ao cuidado de si e ao cuidado com o outro, que governe as suas ações e que reflita sobre a capoeira como um espaço de inclusão para a diversidade, torna-se primordial.

4.3 Análise da seção dedicação ao 8º ano

A unidade temática das lutas no 8ª ano, do ensino fundamental, traz como objeto de conhecimento o ensino das lutas ao redor do mundo e tem o seguinte título: *variações dos elementos das lutas do mundo*. Assim como nos anos anteriores, a coleção didática apresenta as habilidades e as competências de acordo com a BNCC, as quais devem ser desenvolvidas durante o ano letivo.

O desenvolvimento dessas habilidades diz respeito ao processo de formação de determinado sujeito, ao processo de subjetivação dos alunos no ambiente escolar. Assim, são apresentadas as seguintes habilidades específicas da EFE:

(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.

(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.

(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem (BRASIL, 2018, p. 238).

Referente à primeira habilidade entende-se que o processo de governo reside em controlar o próprio corpo na execução de movimentos que não venham a

machucar o colega, nesse sentido, é um governo de si, no cuidado com o outro. Visualiza-se também o processo de subjetividade ao passo que a identidade que se espera formar no sujeito que pratica a luta na EFE é a de que o sujeito respeite o colega. Referente à segunda habilidade, a qual diz respeito ao planejar e a utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, pode-se visualizar um processo de desenvolvimento da autonomia do educando, o qual deve refletir e planejar a partir do que já foi vivenciado. A terceira habilidade traz, mais uma vez, em evidência o desenvolvimento de uma conduta respeitosa.

Os objetivos pedagógicos trazidos pela coleção didática enquadram-se dentro do domínio da experimentação e da fruição trazidos pela BNCC, tais objetivos são:

- Realizar formas diversificadas de ataques e de esquivas, imobilização, agarramento, equilíbrio e desequilíbrio, associadas a conceitos de diversas lutas do mundo.
- Transformar jogos de lutas para conceituar a conquista de objetos e território (DARIDO *et al.*, 2018, p. 172).

Quando os objetivos dispõem sobre a realização de determinados movimentos técnicos, entende-se que o corpo que ali está imerso no processo de ensino-aprendizagem é o meio pelo qual o conhecimento é construído, sendo necessária a aprendizagem de determinados movimentos das lutas para, posteriormente, haver uma ressignificação de tais num processo contínuo de construção do conhecimento.

A coleção didática em questão usa um padrão na organização dos procedimentos pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem e, assim como nos anos anteriores, apresenta o objeto de conhecimento em tópicos. Segue, abaixo, uma imagem com a organização feita pela coleção.

Figura 9 - Organização didática do trato pedagógico das lutas no 8º ano

LUTAS	
TEMA	Variações dos elementos das lutas do mundo.....172
Para começar.....	172
Análise e Compreensão – <i>Lutas do mundo: os esportes de combate e as artes marciais</i>	172
Experimentação e Fruição.....	173
Luta do tapão	
Análise e Compreensão – <i>Breve caracterização do muay thai</i>	174
Experimentação e Fruição.....	178
Circuito de treinamento analítico e sintético das técnicas; Estafeta do <i>muay thai</i>	
Construção de valores.....	180
Valores das artes marciais	
Avaliação e Registro.....	180

Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

O tópico *Para começar* traz uma recomendação de como o professor pode iniciar a aula, sendo que um dos pontos importantes indicados para ser abordado, logo no início, é a discussão do conceito de *luta* e *briga*, e quais as suas diferenças. Esse ponto torna-se importante, pois, muitas vezes, o conteúdo *lutas* sofre uma discriminação na escola e em alguns âmbitos sociais, justamente pela ideia de associação das lutas às práticas de violência, badernas e brigas, o que carece de discussões para que haja essa “desassociação”, visto que as lutas pregam por uma filosofia baseada no respeito e na manutenção de valores sociais.

Ademais, é orientado ao professor repassar os elementos característicos das lutas, como equilíbrio e desequilíbrio, esquiva e imobilização, lembrando o respeito às regras e ao adversário, assim como o cuidado com a segurança (DARIDO *et al.*, 2018). Mais uma vez, percebe-se que é dado ênfase ao respeito como um valor que deve ser desenvolvido.

Ainda no tópico *para começar*, o professor é instruído a indagar os alunos sobre as possíveis formas de “lutar” com o colega (DARIDO *et al.*, 2018). Referente ao enunciado “lutar com o colega” fica evidente a intenção de promover um ambiente no qual a competição não seja exaltada, a ponto que o lutar contra o colega foi substituído

por lutar com o colega. Assim, é reforçada a ideia de que o colega não é um adversário, mas um parceiro no processo de vivência.

O tópico *Análise e Compreensão – Lutas do mundo: os esportes de combate e as artes marciais* traz, a princípio, como ponto de discussão a presença de algumas ações de violência nas lutas e nas brigas, porém explicando as diferenças existentes, sendo que a principal diferença é a presença de regras nas lutas, o que não existe nas brigas; sendo que nas brigas, muitas vezes, prevalecem a raiva e o desrespeito ao oponente, ações essas que são repudiadas pelas lutas, tendo em vista o princípio de respeitar as regras e àquele com quem se luta.

Ao tratar todas as lutas ao redor do mundo seria muito complexo dada a imensidão de modalidades dessa prática corporal, assim a coleção didática restringe-se a trabalhar esse conteúdo com base no conceito de *lutas* dado pelos PCN's da Educação Física, trabalhando esses conhecimentos por meio de modalidades esportivas específicas, as quais são os esportes de combate e as artes marciais (DARIDO *et al.*, 2018).

O tópico *experimentação e fruição*, que aborda de forma mais prática os conhecimentos em Educação Física, traz algumas atividades que devem ser vivenciadas pelos alunos no processo de formação escolar e, em se tratando de formação escolar, também refere-se ao processo de formação humana, tendo em vista que a escola é uma das instituições responsáveis pela formação dos sujeitos ou, melhor dizendo, é uma instituição que forma subjetividades.

No que se refere à formação de subjetividades, Hennigen e Guareschi (2006) afirmam que ela é estabelecida por meio de jogos de força, relações de poder, que são intrínsecas a esse processo numa busca constante pela imposição de determinados significados. A primeira atividade apresentada é denominada de “*luta do tapão*”, a qual tem o objetivo de introduzir conceitos gerais das lutas como ataque e defesa, utilizando tapas nas mãos dos oponentes. Para a realização dessa atividade não há a necessidade de nenhum material.

Na parte procedimental é orientado que o professor coloque os alunos em duplas, posicionados em pé de frente para o outro. Nesse processo organizacional fica em foco o processo disciplinar que atravessa esses corpos que brincam e, a partir desse processo disciplinar, o corpo é governado a ficar em uma determinada forma. O processo de orientação pedagógica é disciplinar, ao qual os corpos dos alunos

obedecem ao comando do professor a fim de executar os movimentos que são requeridos na atividade.

Na realização da brincadeira, para a aquisição dos conceitos gerais sobre ataque e defesa:

o movimento de ataque só pode ser feito por quem estiver com as palmas das mãos para cima, apoiando as mãos do adversário. O objetivo de quem ataca é acertar um tapa no dorso da(s) mão(s) do adversário, e o de quem defende é evitar esse tapa retirando (esquivando) as mãos. Caso não haja contato com as mãos do defensor durante o ataque, o defensor passa a ser atacante (DARIDO *et al.*, 2018, p. 174).

Abaixo, tem-se uma figura que ilustra a forma como essa atividade é desenvolvida:

Figura 10 - Posição inicial da luta do tapão



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

A imagem representa a posição inicial da luta do tapão, nela é possível perceber como os corpos são disciplinados a estarem em uma posição para poder realizar determinada prática corporal. Nesse jogo, o aluno governa os seus movimentos corporais a fim de tocar o corpo do outro aluno, dando um tapa. A coleção didática orienta o professor a fazer uma discussão sobre esse ato, levando em consideração o ato de bater na mão do outro, salientando que, às vezes, o tapão pode ser relativamente forte, mas que ninguém deve sair machucado. Nesse aspecto de

preocupar-se se o outro foi machucado ou não, evidencia-se o processo de cuidado de si e do outro, como também o processo de subjetivação por meio do qual se leva os alunos a refletirem sobre a violência na luta, a ponto de eles entenderem que a prática das lutas não deve ser violenta.

Outro ponto mobilizado pela coleção didática é o *Muay Thai* que, no tópico *análise e compreensão*, faz uma breve caracterização dessa luta. A palavra *Muay Thai*, em sua tradução livre, significa “arte livre”, sendo uma arte marcial praticada a mais de dois mil anos, tendo sua origem na Tailândia. Essa luta surgiu a partir da necessidade que os tailandeses tinham de se proteger de ataques de bandidos e de “senhores de guerra”, e criaram um método de luta denominada de *Chupasart*, o qual fazia uso de armas como espadas, facas, lanças e bastões. O *Muay Thai* emerge a partir dessa prática corporal e passa a ser moldada no modelo que conhecemos hoje, quando os tailandeses, para não se ferirem nos treinamentos, resolvem treinar sem o uso de armas, passando a ser sistematizada ao longo dos séculos até chegar ao que conhecemos na atualidade (DARIDO *et al.*, 2018).

No que concerne à classificação, o *Muay Thai* está classificada como luta de média distância, sendo uma das lutas mais praticadas no mundo. Essa luta apresenta alguns movimentos violentos, porém a sua filosofia segue os fundamentos da doutrina budista em seus costumes e saudações. Quando um aluno entra ou sai do local de treinamento, ou assiste a um colega lutando, saúda-se a todos com a expressão *Muay Thai*, *Thai* ou *Oss*, que significa “todo respeito ao próximo” (DARIDO *et al.*, 2018).

Ao trazer esses aspectos do respeito para a prática da luta, sendo realizada como uma forma de respeito, pode-se dizer que tal prática constitui-se como uma subjetivação, na qual busca interiorizar, no aluno, o respeito para com o outro, embora a prática da modalidade tenha golpes violentos, deve sempre existir o princípio de respeito para com aqueles que estão lutando e com os demais. Essa saudação também obedece ao critério de graduação, sendo que o mais graduado deve ser saudado primeiro, sendo este o mestre. Nesse sentido, visualiza-se a relação de poder que é estabelecida entre o mestre e os demais alunos/lutadores, na qual devem obedecer à hierarquia de graduação. Assim, o mestre também exerce um papel disciplinador no cuidado e vigia para que os alunos/atletas comportem-se de acordo com os princípios da luta.

Nas palavras de Foucault (2014), a disciplina fabrica corpos, fabrica indivíduos, assim podemos dizer que o processo disciplinar é também um processo de produção

de subjetividades. “É a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p. 195).

Na prática do Muay Thai, muitos dos golpes são parecidos com outras modalidades de lutas, sendo que a coleção didática aqui analisada traz os principais golpes; sendo o primeiro denominado de *guarda*.

A guarda é quando os braços e as pernas estão posicionados de modo que o lutador possa se defender de golpes e também desferi-los. As mãos ficam cerradas em frente ao rosto e os cotovelos, alinhados na frente do abdômen. Nessa posição, as pernas devem ficar levemente flexionadas e o lutador procura manter seu braço e sua perna mais fortes mais atrás do outro braço e da outra perna (DARIDO *et al.*, 2018, n.p.).

Figura 11 - Posição de Guarda do Muay Thai



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais* em Educação Física (DARIDO *et al.*, 2018).

Na prática do Muay Thai, o corpo é disciplinado a atacar e a se defender, sendo a posição de guarda uma posição inicialmente de defesa, mas que possibilita ao lutador revidar um ataque. Sendo assim, nessa posição, o corpo do aluno é disciplinado a ficar em alerta, em uma constante atenção ao corpo do outro, ao passo que os seus próximos movimentos se darão a partir da ação do seu oponente.

A posição de guarda é uma das mais importantes de se aprender, pois é nessa posição que o lutador protege o seu rosto e a sua cabeça, sendo que esta contém partes sensíveis do corpo humano. Com isso, o aluno está em um constante cuidado

e governo de si, atento para se livrar dos golpes realizados contra ele. Essa imagem posta no livro serve para exemplificar o posicionamento do corpo e mostrar como ele deve fazer para que se possa realizar a posição com êxito.

Além da guarda, a coleção didática traz outras posições/movimentações do Muay Thai, sendo-as: os movimentos de esquiva que, muitas vezes, são realizados de forma que o lutador agacha e coloca as mãos protegendo o rosto; assim como na guarda, em que o corpo está condicionado à defesa num processo de governo e de cuidado de si. Os outros movimentos apresentados são os socos que, basicamente, são os mesmos do boxe. Os socos são denominados de *Jab*, *direto*, *cruzado* e *upper*, esses são movimentos de ataque e o corpo deve assumir posição para tal ato. Além dos movimentos apontados, também há os chutes que podem ser frontais e circulares, altos ou baixos, cotovelo básico, no qual utiliza-se de um dos cotovelos para ataque ou defesa, e o *Clinch* mais joelhada; nessa última posição, o lutador segura a cabeça de seu oponente com as duas mãos e, ao mesmo tempo, levanta o joelho em direção ao seu peito, atingindo assim o adversário.

O tópico denominado *experimentação e fruição* traz um circuito de treinamento analítico e sintético das técnicas, cujo objetivo é:

experimentar um esporte de combate com características de luta de média distância. Aprender e executar técnicas e habilidades de golpes traumáticos típicos do *muay thai*. Identificar e experimentar os golpes básicos dessa prática, refletindo sobre os movimentos (DARIDO *et al.*, 2018, p. 178).

No que se refere ao objetivo proposto percebe-se que o corpo é visto como um mecanismo para a apreensão de técnicas, sendo visto dentro de uma perspectiva que o coloca como um corpo dócil, obediente ao comando, para que assim se possa aprender o que é ensinado. Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma tecnologia política do corpo em torno desse processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Foucault (2014), “[...] apesar da coerência de seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme” (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Para a realização da atividade, o professor deve amarrar colchonetes e pendurá-los em traves, ou galhos de árvores, simulando um saco de pancadas, e no processo de controle disciplinar é indicado que o professor divida a quadra em quatro estações, sendo-as: socos, chutes, joelhadas e cotoveladas; colocando os sacos de

pancada em cada estação e disciplinando os alunos a ficarem em filas na posição de guarda.

Pode-se dizer que há uma relação de poder no processo disciplinar em organizar os alunos, os corpos que estão a aprender os golpes do Muay Thai; assim, trata-se de uma microfísica do poder estabelecida nessa relação.

Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças (FOUCAULT, 2014, p. 30).

No momento de execução da atividade proposta há uma orientação para o professor no sentido de ressaltar aos alunos que os golpes devem ser direcionados apenas no saco de pancadas e que há a possibilidade de se machucarem, caso não seja realizada a técnica corretamente. Nesse sentido, há um cuidado de si por parte dos alunos na realização das técnicas propostas e um cuidado com o outro que refere-se ao cuidado que o professor deve ter com os seus alunos.

No processo de instrumentação para a realização das atividades, o aluno deve realizar as movimentações orientadas pelo professor. O corpo do aluno deve estar em uma posição determinada pelo professor para então iniciar a vivência de golpes no saco de pancada. Para que os alunos sejam obedientes e fiquem nas estações, houve um processo de disciplinarização e governo desses sujeitos, a fim de torná-los obedientes. O poder é estabelecido nesse processo e, de acordo com Foucault (2014), o poder exercido não é visto como posse, porém, é dito como estratégias as quais os efeitos de dominação não são atribuídos ao processo de apropriação.

Ademais, o poder é exercido pelo professor no sentido de governo dos corpos dos alunos, instrumentando-lhes à realização dos movimentos. Ao passo que o aluno é governado e disciplinado pelo professor, a sua formação subjetiva efetua-se no âmbito da formação de um sujeito obediente, disciplinado.

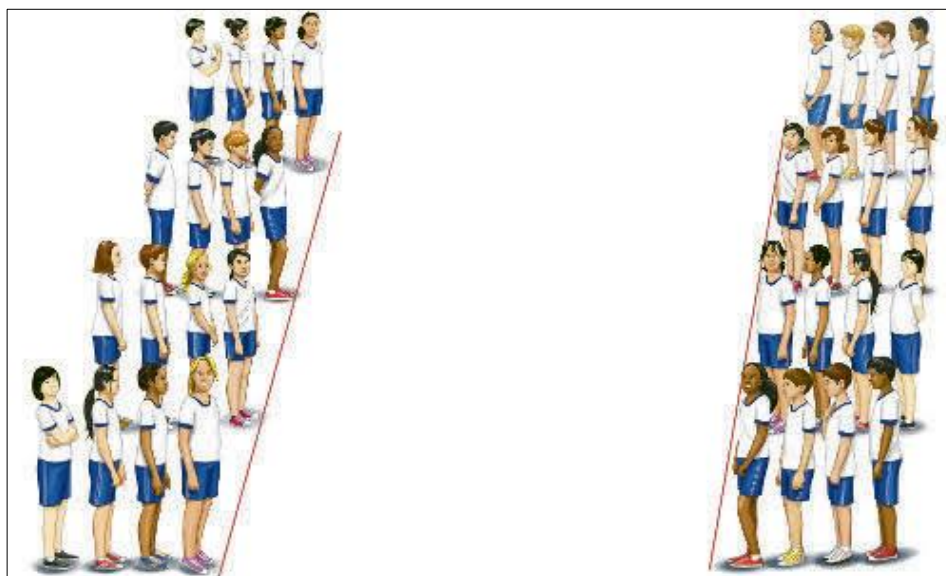
Na orientação para a realização dos movimentos, os alunos são instruídos/disciplinados a realizarem os movimentos da seguinte forma: na estação 1, devem golpear os sacos de pancadas iniciando com a guarda destra, aplicando dois *jabs*, um direto e dois cruzados, utilizando um braço de cada vez, seguindo essa sequência; na estação 2, inicia-se com a guarda destra, um chute frontal, um chute lateral e um chute frontal, sucessivamente; já na estação 3, deve-se praticar a guarda

destra, aplicar uma cotovelada com o braço da frente, com o braço de trás, com a parte anterior e com a parte posterior do cotovelo; na estação 4, não diferentemente das outras estações, o aluno deve iniciar com a guarda destra, prosseguindo com uma joelhada, sem segurar o saco de pancadas e uma joelhada segurando-o. Após a realização dos golpes é requerido que os alunos troquem a base, passando assim a executar os movimentos, iniciando com a base esquerda.

Na realização dessas atividades fica evidente que o aluno é visto como um corpo que luta, que é disciplinado e governado pelas vontades/instrumentações do professor, a ponto em que não tem autonomia de escolher qual golpe e base irá aplicar primeiro. Outra atividade proposta nesse tópico é a “estafeta do Muay Thai”, cujo objetivo é aplicar técnicas do Muay Thai em situação de jogo competitivo. Para a realização dessa atividade é necessário giz e bexigas. Analisando esse objetivo, entende-se que o sujeito que se pretende formar é um sujeito que pensa no outro, mas que a principal prioridade é a sua vitória. Nesse sentido, o processo de subjetivação visa à formação de um sujeito competitivo, o que está diretamente relacionado à modalidade de luta.

Na parte procedimental da atividade, o professor deve formar equipes de 6 a 8 alunos, de forma que 3 ou 4 destes fiquem de frente em fileiras a uma distância aproximada de 6 metros dos outros integrantes. Deve-se traçar uma linha para delimitar o espaço no qual o primeiro integrante da fila deve ficar. Segue, abaixo, a imagem para melhor exemplificar.

Figura 12 - Disposição das equipes para a execução do *Muay Thai*.



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

Na imagem acima, nota-se a organização dos alunos em filas, organização essa fruto de um processo de disciplinarização que é visto em outros espaços para além da escola, espaços como quartéis e presídios, cujo princípio organizador gira em torno da disciplina e do controle dos corpos. Esses corpos são atravessados por uma relação de poder, atravessados por uma tecnologia política do corpo que, de acordo com Foucault (2014), é impossível de localizá-la em um tipo definido de instituição, ou em um aparelho do estado, porém esses buscam a essa tecnologia política do corpo, usam-na, valorizam-na ou impõe algumas de suas maneiras de agir.

Ainda referente à parte procedimental, o professor deve distribuir um balão de festa a cada equipe, este não deve estar muito cheio, o professor deve orientar aos alunos que, após o seu comando, eles devem levar esse balão até o outro lado, desferindo os golpes que aprenderam, a princípio, dos socos, sendo-os: *jabs*, diretos, cruzados e *uppers*. O aluno da outra fila, ao receber o balão, deve fazer o mesmo e caso em algum momento o balão caia no chão, o aluno deve começar o percurso do ponto inicial. Vence a equipe que terminar primeiro. Após esse momento, o professor deve solicitar que sejam utilizadas todas as técnicas do muay thai aprendidas, sendo inseridos as cotoveladas, os chutes e as joelhadas (DARIDO *et al.*, 2018).

O poder disciplinar toma o corpo como uma máquina, nesse sentido, faz-se o adestramento, a ampliação de suas aptidões, a extorsão de suas forças, assim como

o crescimento de sua utilidade e docilidade e a sua inserção em sistemas de controle eficazes (FOUCAULT, 1999). O tópico *construção de valores* traz o subtópico denominado de *valores das artes marciais*, cujo objetivo é “refletir sobre os valores inerentes à filosofia das artes marciais e os cuidados na utilização das técnicas aprendidas” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 180). Com base nisso, são destacados como pontos de discussão os aspectos de autoconfiança, o equilíbrio psicológico, a serenidade, dentre outros aspectos, que são mencionados por praticantes de lutas. É instruído ao professor destacar que as técnicas aprendidas na aula não devem ser usadas entre os colegas na escola, pois são eficazes na função e na interação do muay thai como arte marcial e como esporte de combate (DARIDO, 2018).

Ainda para refletir sobre o muay thai, o professor deve questionar os alunos como se deve resolver as discussões entre pessoas, levando-os a refletirem sobre a modalidade e como os grandes mestres resolviam seus problemas sem o uso da violência (DARIDO *et al.*, 2018). Embora essa modalidade de luta tenha golpes violentos, a filosofia dela busca a formação de um sujeito pacífico que não usa da violência para resolver os seus problemas.

Outro ponto que a coleção didática destaca para reflexão é o fato de os mais fracos subjugarem os mais fortes, destacando que cada pessoa pode superar as suas próprias limitações físicas (DARIDO *et al.*, 2018). No que se refere a esse ponto de superar as limitações físicas, pode-se dizer que esse discurso está ligado diretamente às tecnologias políticas do corpo no que se trata da maximização das habilidades dos alunos, assim como ligado às tecnologias do eu quando referente ao aluno.

No último parágrafo deste tópico, a coleção didática orienta o professor a destacar que “[...] pessoas com alguma deficiência física ou mental também podem praticar luta e que todos nós podemos participar de ações que favoreçam sua inclusão” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 180). O interessante de se notar é que a coleção traz esse ponto para que o professor reflita com os seus alunos, mas que, em nenhum momento, nessa unidade temática, as atividades foram pensadas de forma inclusiva, de forma que inserisse uma pessoa com deficiência física ou mental. Posto isso, subentende-se que o corpo considerado aqui é o corpo tido como “normal”, sem nenhuma deficiência. Ao ressaltar que todos nós podemos favorecer à inclusão de pessoas com deficiência, a forma com que o conteúdo está organizado nessa coleção didática deveria ser um instrumento para tal ação.

Sabendo-se que todo discurso de inclusão é firmado nesse contexto, em um espaço escolar que se projeta no tempo e na arquitetura que o constituem, a educação especial também vai se inserindo na escola alinhada às práticas discursivas do que o sujeito diz e às práticas não discursivas do que o sujeito faz (RANZATTI, 2019, p. 97-98).

A legislação educacional aponta que deve haver a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional, porém, como afirma Ranzatti (2019), há discursos que são efetivados e tiram esses sujeitos do contexto geral, sendo também uma forma de governar. “Para se firmar, a arte de governar neoliberal implica que o próprio sujeito da educação especial se torne visível, o que produz, simultaneamente, a inclusão e a exclusão” (RANZATTI, 2019, p. 98).

O último tópico é denominado de *avaliação e registro*, que é apresentado com uma instrução para que o professor peça aos alunos que expliquem a origem do muay thai e identifiquem quais os golpes básicos dessa modalidade, bem como de uma pergunta a qual deve ser feita pelo professor aos alunos, sendo-a: qual é a principal regra de segurança adotada nas aulas?

Do ponto didático, este tópico pode ser visto como uma forma dos alunos aprenderem ou de fixarem, de forma mais efetiva, os conhecimentos trabalhados na unidade temática. Por outro lado, levando em consideração às relações de poder que se estabelecem dentro da sala de aula, pode-se dizer que é mais um mecanismo que contribui para o processo de subjetivação do indivíduo, fazendo-o refletir sobre essa luta e isso implica na reflexão sobre a sua filosofia, a qual está desassociada de atos de violências e de badernas, assim como o cuidado e o governo de si na prática da modalidade de luta.

4.4 Análise da seção dedicada ao 9º ano

A unidade temática de lutas no 9º ano traz dois temas, sendo o primeiro denominado de *variações dos elementos das lutas agarradas do mundo*, e o segundo como *Brazilian Jiu-Jitsu*. Antes de se deter a exploração dos temas propostos, a coleção didática explicita as habilidades e as competências que estão presentes na unidade temática e que serão trabalhadas durante a construção do conhecimento em lutas no ano acima citado. Essas habilidades e competências são as mesmas apresentadas no 8º ano. Sendo assim, tem-se, aqui, o mesmo entendimento que se

tem no 8º ano sobre corpo, governo e subjetividade tratados nas habilidades e nas competências.

Sob essa perspectiva, a unidade apresenta os objetivos a serem alcançados com a prática pedagógica, sendo que o primeiro objetivo também é o mesmo objetivo trabalhado no ano escolar anterior. O segundo objetivo diz respeito à vivência de situações motoras de jogos de lutas para que assim se consiga conceituar a conquista de posições e a utilização de capacidades físicas específicas do conteúdo trabalhado (DARIDO *et al.*, 2018).

Como mencionado anteriormente, a coleção didática utiliza um padrão na organização pedagógica do conteúdo, distribuindo os momentos do processo de ensino-aprendizagem em tópico. Segue, abaixo, a imagem de como o conteúdo *lutas* está organizado no 9º ano do ensino fundamental.

Figura 13 - Organização didática do trato pedagógico das lutas no 9º ano

LUTAS	
TEMA 1	Variações dos elementos das lutas agarradas do mundo..... 224
Para começar	224
Análise e Compreensão – <i>Lutas do mundo: esportes de combate e as artes marciais de agarramento</i>	224
Experimentação e Fruição	225
Empurra-empurra com os pés; Estoure a corrente	
Construção de valores.....	226
Lutas agarradas	
Avaliação e Registro	226
TEMA 2	Brazilian jiu-jitsu 227
Para começar	227
Análise e Compreensão – <i>O jiu-jitsu brasileiro</i>	227
Experimentação e Fruição	228
Luta da imobilização	
Construção de valores.....	230
Toda luta deve ser violenta?	
Avaliação e Registro	230

Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

No primeiro tópico intitulado “Para começar”, assim como no 8º ano, é instruído ao professor retomar o conceito de luta e as diferenças existentes entre essa prática esportiva e as brigas, nas quais não existem regras e é comum a falta de respeito entre os envolvidos. O professor é orientado a lembrar os alunos que, nas práticas das lutas, um elemento fundamental é o respeito e o cuidado para com a segurança (DARIDO *et al.*, 2018).

Sob esse viés, compreende-se, a princípio, que o processo de subjetivação ocorre na formação do sujeito e efetua-se na capacidade que este possui de respeitar o outro e as regras estabelecidas; e que o processo de governo acontece ao passo que o aluno é disciplinado a agir dessa forma, sendo também o processo de governo de si e do outro, uma vez que o aluno tem de governar as suas ações quando estiver lutando com o outro, em um processo de cuidado de si e do outro.

Ainda no tópico *para começar*, o professor deve questionar os alunos sobre as possíveis formas de se lutar com o colega, por meio de empurrões, de agarramentos, de golpes deferidos com as mãos e pernas, dentre outros, sendo que, nessa unidade temática, esses movimentos serão os vivenciados pelos alunos no processo de construção do conhecimento em lutas (DARIDO *et al.*, 2018).

O tópico *Análise e Compreensão*, traz o seguinte subtópico: *lutas do mundo: esportes de combate e as artes marciais de agarramento*. A princípio, é destacado que o ensino das lutas é pouco difundido na EFE no Brasil, sendo apontados alguns problemas, como a falta de estrutura das escolas e a falta de preparo dos professores no que se refere a sua formação acadêmica (DARIDO *et al.*, 2018). Pensar na formação acadêmica para o ensino das lutas é fundamental, visto que alguns professores de Educação Física têm o seu primeiro contato com as lutas na graduação, sendo o tempo de contato pequeno para a apropriação dos conhecimentos relativos a essa prática corporal.

Pensando nesses aspectos para tentar superar as dificuldades encontradas em sala de aula, os autores da coleção didática apresentam possíveis adaptações desse conteúdo para serem desenvolvidas no âmbito escolar. A coleção didática traz um conceito da palavra *luta* que vem ao encontro das instruções dadas ao professor no tópico *para começar*; segue o conceito:

A palavra **luta**, que deriva do latim *lucta*, pode ser definida como combate entre duas ou mais pessoas, com ou sem o uso de armas,

por meio da aplicação de técnicas específicas, definidas por regras e pelo respeito entre os sujeitos envolvidos (DARIDO *et al.*, 2018, p. 225, grifos dos autores).

No conceito apresentado, fica evidente as marcas das quais os sujeitos pretendem-se formar por meio da prática das lutas, em que se destaca o respeito que deve haver entre os sujeitos envolvidos. Aqui, toma-se a luta como um saber, saber esse que é formador de subjetividades, conforme propõem as teorizações foucaultianas.

Ainda no tópico *análise e compreensão*, tem-se uma discussão de que há diversos tipos de lutas e algumas tem como característica principal, o agarramento, no qual o repertório de técnicas tem por objetivo dominar o adversário, projetá-lo ao chão, imobilizá-lo e finalizá-lo com torções de articulações e de estrangulamentos, dentre outros golpes. Dentre essas modalidades de lutas, pode-se destacar o judô e a luta greco-romana, que são modalidades olímpicas, o jiu-jitsu e a huka-huka; a unidade temática em questão aborda as lutas ao redor do mundo, porém a ênfase é dada ao jiu-jitsu pelo fato de conter elementos de outras lutas e por apresentar uma vertente brasileira (DARIDO *et al.*, 2018).

O tópico *Experimentação e Fruição* traz duas atividades para serem desenvolvidas, sendo a primeira denominada de empurra-empurra com os pés, que tem por objetivo lutar no nível baixo, ou seja, no solo, e perceber o equilíbrio e as posturas corretas para se lutar no chão (DARIDO *et al.*, 2018). Segue, abaixo, a imagem para melhor exemplificar:

Figura 14 - Luta do empurra-empurra com os pés



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais* em Educação Física (DARIDO *et al.*, 2018).

Na parte procedimental, o professor deve organizar os alunos em duplas e pedir que sentem um de frente para o outro, orientando-os a ficarem descalços e elevar os dois pés de forma que fiquem apoiados na sola dos pés do oponente. Os alunos devem apoiar-se no chão apenas pelos glúteos. O combate tem por objetivo fazer com que um dos oponentes ponha qualquer parte do corpo, além do glúteo, no chão mediante aos empurrões feitos sobre a sola do pé do oponente. Depois de algumas disputas, o professor deve trocar as duplas (DARIDO *et al.*, 2018).

A posição que o aluno deve estar para iniciar essa prática é ditada pelo professor, nesse sentido, ele, enquanto detentor do saber, é também quem estabelece uma relação de poder sobre os alunos, num processo de controle disciplinar. À vista disso, de acordo com Foucault (2014), o corpo torna-se objeto e alvo das relações de poder, corpo esse que se manipula, se obedece, se treina, se responde, se modela, se torna hábil, ou cujas forças se multiplicam.

A outra atividade apontada nesse tópico pela coleção didática é intitulada *Estoure a corrente*, que tem por objetivos “perceber locais de agarramento e alavancas para desmobilizar membros do corpo. Levar os alunos a tocar ou segurar os colegas sem que fiquem inibidos ou constrangidos” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 225). É apontada a importância do professor em forrar o chão para que os alunos não se machuquem. Nessa perspectiva, visualiza-se o cuidado com o outro partindo da ação do professor.

Na realização dessa atividade, o professor deve escolher um aluno para ser o “desatador” da corrente e instruir os demais alunos a se agarrarem firmemente um ao outro no chão, sendo de livre escolha dos alunos escolherem o local que pretendem se agarrar. O objetivo do desatador é romper os elos da corrente, tirando pessoa por pessoa. A ponto que o aluno é retirado da corrente, este deve aguardar, sentado, observando os procedimentos realizados pelo colega. O jogo e/ou a luta termina quando todos os elos forem quebrados, sendo que o professor pode determinar uma missão para o desatador, estipulando um tempo para que ele conclua a tarefa. Depois que for concluída a tarefa, o professor deve substituir o desatador por outro aluno (DARIDO *et al.*, 2018).

Na atividade descrita visualiza-se uma espécie de “castigo” ao aluno que for retirado da corrente, visto que este deve retirar-se do jogo e ficar sentado, observando. Com isso, o corpo é disciplinado a ser forte, a resistir aos ataques desferidos pelo desatador. Há uma relação de poder entre o professor e o aluno, sendo que na relação

de poder e no processo de governo é realizado um trabalho sobre o corpo do aluno, o que Foucault (2014) chama de *política de coerções*, uma manipulação calculada de seus gestos e de seus comportamentos. Ainda de acordo com Foucault (2014), “[...] em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2014, p. 163).

Levando em consideração o apontado por Foucault (2014), no *estoure a corrente*, o desatador tem a obrigação de tirarem todos da corrente, enquanto os demais tem por obrigação manterem-se agarrados firmes uns aos outros, sendo que, ao passo que se soltam, são proibidos de voltarem à atividade durante aquela rodada, sendo eles limitados a ficarem sentados olhando. Ainda no primeiro tema, a coleção didática traz o tópico *construção de valores*, com a atividade denominada de *lutas agarradas*, a qual tem por objetivo “identificar técnicas de alavancas e estratégias utilizadas em lutas no chão, além de evidenciar o toque corporal e o respeito entre os participantes” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 226).

No objetivo dessa atividade, consegue-se visualizar a ênfase que é dada ao processo de formação da subjetividade de um sujeito que respeite o outro, além de trazer apontamentos sobre o toque corporal, o que é muito presente nas lutas de agarre. Essa atividade é realizada no âmbito da conversa, por meio da qual o professor deve dialogar com os alunos sobre as possíveis dificuldades enfrentadas nas vivências anteriores (*empurra-empurra com os pés e estoure a corrente*), questionando sobre as estratégias utilizadas durante as atividades e as técnicas empregadas para vencer os combates. Posteriormente a esse momento, o professor deve mostrar vídeos e/ou fotos das lutas de agarre para que os alunos percebam que esses tipos de confronto inicia-se em pé e desenvolve-se no chão, sendo empregadas diversas estratégias e golpes de ataque e de defesa.

Há relações de poder no trato pedagógico do professor, as quais compreendem o docente como o detentor do saber, sendo essa uma forma de governo, o governo pela verdade. Outro ponto importante apontado nesse tópico é a orientação que é dada ao professor para trazer a discussão que, nas lutas de agarre, deve haver o respeito aos lutadores e que os ataques às partes íntimas, ou vitais, são punidos pelas regras; sendo que um lutador pode ser desclassificado caso venha a cometer uma atitude desrespeitosa, ou venha a atacar as genitálias, os olhos, os dedos das mãos, ou outras partes sensíveis do corpo do seu oponente.

A dimensão do governo presente nesta discussão gira em torno do governo de si, ao passo que o aluno deve governar as suas ações para que não venha a machucar o colega, ou realizar alguma ação desrespeitosa que inflija as regras estabelecidas. Posto isso, fica claro ainda o tipo de sujeito que se quer formar mediante à construção de conhecimentos na unidade temática das *lutas*. A formação de um sujeito que saiba respeitar as regras, respeitar a si mesmo e respeitar ao outro.

Em relação ao toque corporal, os autores da coleção didática afirmam que “nessa faixa etária, o toque corporal é tão atraente aos adolescentes quanto repellido por eles. Essas lutas iniciais amenizam a rejeição dos alunos tímidos ou receosos em realizar o contato corpo a corpo” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 226). A partir do apontado, compreende-se que as atividades também possibilitam o conhecimento de si, ao passo que possibilitam ao aluno a reflexão sobre o toque corporal, sobre como se sente e sobre o processo de significação dessas ações, possibilitando aos mais tímidos permitir-se ao toque.

Nisso, são essas significações que vão formando os sujeitos. De acordo com Hennigen e Guareschi (2006), “[...] não é sujeito que produz as práticas de significação, são elas que vão constituir os sujeitos. Cada indivíduo tornar-se-á sujeito à medida que se tomar a partir de certas práticas de significação [...]” (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 65). O último tópico apresentado no primeiro tema é intitulado *avaliação e registro*. Nesse tópico, o professor é instruído a fazer algumas perguntas aos alunos. A primeira pergunta é a seguinte: “como foi conhecer os limites do seu corpo e do corpo do colega no momento das atividades?”; e a segunda pergunta é: “quais pontos fracos você utilizou para desestabilizar a defesa de seu adversário?”. Nessa primeira pergunta visualiza-se a dimensão do conhecer a si mesmo e conhecer o outro, já na segunda, a ênfase é dada sobre o aspecto do conhecer o outro.

Na última questão, o professor é instruído a pedir aos alunos que citem três partes do corpo do oponente que não podem ser atacadas. Mais uma vez, a ênfase recai sobre o cuidado com o outro, como também os alunos devem governar a si para que não cometam as infrações. Esse tópico dentro da perspectiva pedagógica pode ter um viés de fixar os conhecimentos trabalhados durante a unidade temática, mas também é uma forma de assegurar que os processos de subjetivações e o governo sejam realizados com êxito. *Governo* no sentido de “[...] mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 13).

O segundo tema trabalhado nessa unidade temática, no 9º ano, é o *Brazilian jiu-jitsu*, que apresenta dois objetivos, sendo-os, respectivamente: “experimentar e fruir a execução dos movimentos do jiu-jítsu adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. Planejar e utilizar estratégias básicas típicas das lutas agarradas, reconhecendo suas características técnico-tática” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 227).

No primeiro objetivo, mais uma vez, fica evidenciada a formação de um sujeito que saiba respeitar o outro; e no segundo, evidencia-se o processo de formação de um corpo disciplinado que luta empregando técnicas e táticas para vencer. De acordo com Foucault (2014), “o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (FOUCAULT, 2014, p. 149).

O tópico *para começar*, do segundo tema, explicita a orientação dada ao professor para reunir os alunos em círculo e questioná-los se já ouviram falar do jiu-jitsu brasileiro, ou da família Gracie, explicando a sua origem, apontando que veio do Japão e que foi aprimorada no Brasil por essa família, sendo hoje conhecida, mundialmente, como uma das modalidades de lutas mais eficientes e completas. O professor também deve salientar que o jiu-jitsu pertence à categoria de lutas agarradas e que os alunos irão vivenciar algumas das técnicas de forma mais sutil, explicando também que cada gesto tem uma filosofia (DARIDO *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o movimento no jiu-jitsu não é apenas a realização mecânica, mas tem um significado por trás de sua realização, significado esse que vai contribuir com a formação do sujeito que está imerso nessa prática corporal, visto que a filosofia dessa luta repudia as práticas violentas e presa pelo respeito.

No tópico *análise e compreensão*, que tem como subtópico intitulado *o jiu-jitsu brasileiro*, tem-se um pequeno resumo do processo histórico de sua origem até a sua institucionalização enquanto esporte, assim como a sua caracterização, apontando o destaque midiático que essa luta tem e a sua expansão no mundo pela família Gracie⁵.

Em relação a chegada do jiu-jitsu no Brasil,

[...] esse foi introduzido com a vinda de Esai Maeda Koma, conhecido como Conde Koma, que ao chegar aqui em 1915 e se fixar em Belém

⁵ A família Gracie é reconhecida hoje por ter desenvolvido uma nova vertente do jiu-jítsu, que é reconhecida mundialmente como jiu-jítsu brasileiro, ou ainda, como Gracie jiu-jítsu (FERREIRA, 2016).

do Pará, conheceu Gastão Gracie, pai de oito filhos, cinco homens e três mulheres. [...] Com a partida de Esai Maeda Koma para o Japão, Carlos passou a transmitir seus conhecimentos aos irmãos, adequando e aperfeiçoando as técnicas à compleição física franzina característica da família Gracie (FERREIRA, 2016, p. 14-15).

A coleção didática também destaca que devido ao crescimento midiático e por ser uma luta cujas características esportivas principais são de agarramento e a sua realização acontece no chão, torna-se fácil trabalhar esse esporte no ambiente escolar (DARIDO *et al.*, 2018). O tópico *experimentação e fruição*, traz uma atividade denominada de *luta de imobilização*, que tem como objetivo lutar agarrado, aplicando as técnicas do jiu-jitsu. Para a realização dessa atividade é necessário tatame, colchões, ou colchonetes, para evitar que os alunos se machuquem (DARIDO *et al.*, 2018).

No processo de organização para a realização da atividade, o professor deve organizar os alunos em duplas e colocá-las em uma área aproximada de 8m² para que possam iniciar o combate, devendo cumprimentar-se em demonstração de respeito e se posicionarem encostando suas costas nas dos oponentes. Ao sinal do professor, os alunos devem se virar de frente e iniciar o combate, tendo como regras básicas a proibição de dar tapas, socos ou chutes, ficar em pé, atacar as partes vitais do corpo do oponente, assim como genitálias. Vence o combate quem colocar o oponente de costas no chão, ou de lado, e segurar por 15 segundos, também é declarado um vencedor caso o oponente desista do combate dando três tapinhas no chão. Na realização dessa atividade é importante a ressalta da garantia da integridade dos alunos, em um cuidado de si e cuidado com o outro, sendo que, no momento que for dado os três tapinhas no chão, a luta deve ser interrompida imediatamente (DARIDO *et al.*, 2018).

Segue, abaixo, uma imagem que melhor ilustra a atividade em questão:

Figura 15 - Posição inicial da luta de imobilização.



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

O corpo do aluno é disciplinado a ficar em uma posição inicial e, somente ao comando do professor, ele deve começar a lutar. Esse corpo é um corpo obediente, um corpo disciplinado a realizar os comandos que lhes são dados. É um corpo disciplinado a ser o vencedor, nesse sentido, ele não luta com o colega, ele luta contra o colega, sendo necessário traçar estratégias de imobilização para vencer, mas, acima de tudo, deve-se presar pelo respeito às regras, a si e ao outro.

Esse corpo que luta o jiu-jitsu está imerso em um processo que visa o gesto eficiente, sendo assim, de acordo com Foucault (2014), o corpo disciplinado é a base para se gerar a eficiência desse gesto. Numa articulação de corpo-objeto, “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosamente a engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 2014, p. 150).

É nessa relação que o corpo do sujeito torna-se objeto de manipulação e manipula o corpo do adversário na aplicação de técnicas que venham a imobilizar o oponente para que possa vencer o combate, além de ressaltar o governo do seu corpo, na tentativa de governar o corpo do outro mediante ao combate. De acordo com Foucault (2016), “[...] é interessante ver que é a relação de domínio de si sobre si que se torna fundamental, mais exatamente, fundadora das relações de domínio que um indivíduo deve exercer sobre o outro” (FOUCAULT, 2016, p. 237).

O professor deve estabelecer um tempo para que a luta aconteça e as duplas que estão de fora não fiquem ociosas, sendo o tempo indicado pela coleção didática entre dois e quatro minutos e, posteriormente a isso, outra dupla deve iniciar o

combate, o qual pode ser iniciado de joelho até que um dos lutadores seja derrubado. É importante ressaltar que o cumprimento deve ser realizado antes e depois da luta (DARIDO *et al.*, 2018).

Abaixo, seguem imagens do desenvolvimento da luta.

Figura 16 - Desenvolvimento da luta no chão



Fonte: Coleção didática *Práticas Corporais em Educação Física* (DARIDO *et al.*, 2018).

À luz do exposto anteriormente, o corpo que luta deve ser um corpo forte, capaz de conseguir livrar-se dos ataques feitos pelo oponente e, ao mesmo tempo, de atacar. Como visualiza-se nas imagens acima, na luta de imobilização, para que um aluno ganhe, basta segurar o adversário no chão da forma que achar mais viável por 15 segundos. Essa é uma adaptação de um dos fundamentos básicos do jiu-jitsu para se trabalhar no ambiente escolar, porém há diversas técnicas que podem ser empregadas e essas tem nomes oriundos do japonês.

O tópico *construção de valores* traz como subtópico a seguinte indagação: *toda luta deve ser violenta?* Esse tópico tem o objetivo “refletir sobre a violência controlada nas lutas e as estratégias utilizadas” (DARIDO *et al.*, 2018, p. 230). Dentro do aspecto da violência controlada, compreende-se esse controle como uma forma de governo, governo do próprio corpo, das próprias ações que não seja desclassificado em uma competição. Hennigen e Guareschi (2006), embasados pelos estudos foucaultianos, afirmam que as estratégias utilizadas para conduzir condutas realizam-se por meio da tentativa de moldar as tecnologias do eu, nas quais estão atreladas aos mecanismos de auto-orientação, as formas pelos quais os sujeitos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos.

Na realização dos procedimentos é instruído ao professor que organize uma roda de conversa com os alunos e questione-os se eles consideraram a luta de imobilização violenta. De acordo com as respostas dos alunos, o professor deve direcionar o debate sobre as situações vivenciadas em lutas de Jiu-jitsu, MMA, Judô,

entre outras, reforçando a preocupação que se deve ter em preservar a integridade física dos colegas. O professor deve levar os alunos a refletirem sobre o respeito que existe entre os lutadores profissionais, apesar da violência nos combates. Além disso, o professor deve expor alguns valores éticos presentes nas artes marciais, como justiça, coragem, compaixão, sinceridade, lealdade, dentre outros (DARIDO *et al.*, 2018).

Nessa roda de conversa consegue-se visualizar o processo de subjetivação dos alunos, ao passo que o discurso do professor gira em torno da não violência das artes marciais e dos valores presentes nelas. O último tópico é a *avaliação e registro*, no qual o professor é orientado a fazer os seguintes questionamentos para os alunos: “quem desenvolveu o jiu-jitsu brasileiro?; o que os lutadores devem fazer antes e depois de um combate?; qual a principal diferença entre o jiu-jitsu e o muay thai?; qual evento projetou o jiu-jitsu brasileiro na mídia mundial?” (DARIDO *et al.*, 2018).

Em síntese, esses questionamentos servem como uma forma de os alunos estarem fixando os conhecimentos trabalhados na unidade temática, mas, como citado anteriormente, também é uma forma de verificar se as estratégias de subjetivação foram eficazes, uma vez que os alunos foram submetidos a esse processo por meio do desenvolvimento das atividades nessa unidade temática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de material didático para a disciplina de Educação Física ainda é algo muito recente, essa questão só veio ocorrer em meados de 2018, desencadeada pelo fato de a disciplina aqui citada ter sido inserida no PNLD no ano anterior e devido à elaboração da BNCC.

Com a publicação da BNCC e a inserção da disciplina de Educação Física no PNLD surgiu a necessidade de se ter materiais que pudessem dar subsídios teórico-metodológicos para os professores na educação básica. A coleção *Práticas Corporais em Educação Física* foi submetida e aprovada pelo PNLD para ser utilizada na sala de aula, contudo esse material foi disponibilizado apenas como manual do professor, não tendo ainda livros disponíveis para os alunos. A inserção da EFE no PNLD é um fato que merece destaque, porquanto afirma a importância dela, bem como das outras disciplinas, pois, muitas vezes, a Educação Física ficou marginalizada se comparada a outros componentes curriculares.

Na Educação Física, o conteúdo *lutas*, por muito tempo, foi marginalizado por diversos fatores, como a falta de preparo dos professores para atuarem com esse conteúdo, tendo em vista que a formação acadêmica pode não trazer subsídios para se trabalhar com alguma modalidade, o que traz como consequência a falta de confiança por partes dos professores, assim como a marginalização das lutas devido aos discursos que associam essa prática corporal a atos de violências, brigas e badernas e a valorização do ensino dos esportes coletivos. Fatos como esses contribuem para que o ensino das lutas não aconteça de forma efetiva no ambiente escolar, porém vale ressaltar que tal conteúdo é de grande importância para a formação do sujeito.

Levando em consideração os paradigmas e os estereótipos que giram em torno dessa prática corporal, utilizou-se aqui, como subsídio teórico, os escritos de Foucault para analisar os discursos sobre as lutas na coleção didática *Práticas Corporais*, com o intuito de investigar as formas de governo do corpo e da subjetividade dos educandos, além do ensino das lutas na EFE.

As análises foram feitas considerando cada ano escolar do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), em que cada ano abordava uma modalidade de luta diferente, indo ao encontro do que estava indicado na BNCC, visto que a produção desse material didático a tomou como aporte para a sua realização. No 6º e 7º anos foram abordadas

lutas do Brasil, elencando, respectivamente, a luta huka-huka, de origem indígena, e a capoeira, de origem afro-brasileira, considerando a contribuição histórica e social que esses povos tiveram para a formação do Brasil; e no 8º e 9º anos abordou-se as lutas ao redor do mundo, com as modalidades do Muay Thai e o Jiu-jitsu, respectivamente.

Nas análises realizadas, pôde-se constatar que o processo de ensino-aprendizagem das lutas no ensino fundamental II, apresentado pela coleção didática *Práticas Corporais*, acontece de forma a disciplinar os alunos a partir do momento que estes são submetidos a um processo de governo de seus corpos e de suas ações por meio de estratégias para que sejam realizadas as atividades propostas, sendo tais discentes atravessados por uma relação de poder, a qual é estabelecida entre eles e o professor.

Nesse sentido, os corpos e as condutas dos educandos são governados pelo professor ao ponto que os disciplina a agirem de determinada forma, a se organizarem e a realizarem determinados movimentos das lutas, assim como acontece o governo de si e o governo do outro, por parte dos alunos no momento que estes têm de governar o seu corpo para realizar as ações de ataque e de defesa, assim como governar o seu corpo para não machucar os colegas. O respeito para com o colega, o cuidado de si e o cuidado com o outro foram aspectos que ficaram mais evidentes e, para além disso, a valorização e o respeito das práticas corporais (sobretudo, da huka-huka e da copeira), valorizando a diversidade cultural.

Ademais, a vivência das lutas apresentadas favorece o processo de construção do conhecimento a partir do movimento, mas não presa apenas pelo gesto técnico, presa também pela formação da subjetividade dos educandos no sentido de desenvolver condutas respeitosas e valores sociais, como a empatia, a solidariedade, a colaboração e as ações não violentas, tendo em vista a filosofia pregada por essa prática corporal a qual valoriza a geração e a paz. Pressupõe-se que esses valores não fiquem apenas no âmbito escolar no momento da realização das práticas, mas que seja interiorizado e que faça parte da conduta cidadã dos educandos.

Referente à análise dos corpos dos alunos, os discursos presentes na coleção didática, em sua maioria, estão atrelados ao corpo tido como “normal”, sem limitações, em que se pode realizar as atividades sem dificuldades. Apenas no 7º ano há a discussão de inclusão da pessoa com deficiência, trazendo uma atividade que propõe que os alunos sintam “na pele” as dificuldades e as limitações que essas pessoas

passam para serem inseridas na sociedade e para realizarem algumas atividades que não são adaptadas, porém não traz nenhuma sugestão de atividade adaptada para que todos possam participar. Ou seja, há um debate sobre o corpo da pessoa com deficiência, todavia não é dada a ênfase ao aspecto da inclusão no que se refere ao desenvolvimento de atividades que envolvam a todos.

Nesse sentido, há a necessidade de mais reflexões sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos manuais de professores de Educação Física, como é o caso da coleção didática em questão. Dado o fato da produção de material didático da disciplina de EFE ser algo recente, trabalhos como este se tornam relevantes por serem inéditos e por analisarem como acontece o processo de formação de subjetividade, de governo, e como os corpos são vistos no processo de ensino-aprendizagem da EFE em manuais de professores, sendo tais trabalhos necessários para instigar reflexões sobre o processo de organização e de sistematização dos conhecimentos relativos a lutas e as demais práticas corporais da Educação Física.

Por fim, salienta-se que há a necessidade de mais estudos com esse foco a fim de alongar os horizontes de reflexão sobre os corpos, as formas de governo e as subjetividade para além do ensino das lutas, mas também para o ensino dos outros conteúdos da EFE, como dança, esportes, jogos e brincadeiras, ginástica e práticas corporais de aventura, o que poderá ser desenvolvido em pesquisas futuras, assim como o aprofundamento das análises dos discursos sobre os corpos das pessoas com deficiência no livro didático, especificamente em manuais de professores.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, A. S. S.; SILVA, F. V. da. Arqueogenealogia foucaultiana no ensino de história: o discurso negativo da extrema direita brasileira sobre a Ditadura Militar do Brasil em uma proposta didática. **Paradigma**, v. 42, 2021.

ANJOS, R. C. dos; RUFFONI, R. A luta como conteúdo da Educação Física na educação básica e a formação do profissional. *In*: VIANA, J. A. **Lutas**. Rio de Janeiro: Fontoura, 2015.

ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol. 33, p. 1-7, 2016.

BARROSO, M. L. *et al.* Abordagem Sistêmica: um modelo sociológico para a Educação Física Escolar. *In*: FERREIRA, H. S. (Org.), **Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria à prática**. Ceará: EdUECE, 2019.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.

BORGES, L. N.; NOGUEIRA, P. H. S.; SOUZA, S. T. D. de. Dialogando com a abordagem crítico-emancipatória: possibilidades práticas de ensino na Educação Física. *In*: FERREIRA, H. S. (Org.), **Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria à prática**. Ceará: EdUECE, 2019.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental: 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CAZETTO, F. F.; MONTAGNER, P. C. As influências do esporte espetáculo na competição de jovens: as lutas em estudo. *In*: REVERTIDO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. (Org.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, p. 147-192, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Carta brasileira de prevenção integrada à saúde**. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/30>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

CUNHA, N. V. S. *et al.* Abordagem Crítico Superadora: conceitos e práticas pedagógicas, *In*: FERREIRA, H. S. (Org.), **Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria à prática**. Ceará: EdUECE, 2019.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Papirus Editora, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura: polêmicas do nosso tempo**. Autores associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Para ensinar Educação Física**. 6ª. ed. Papirus Editora, 2010a.

DARIDO, S. C. *et al.* Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p. 450-457, abr./jun. 2010b.

DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas Corporais: Educação Física 6º ao 9º ano**, São Paulo: Moderna, 2018.

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, Artes Marciais e Esportes de combate: Possibilidades, Experiências e Abordagens no Currículo da Educação Física. *In*: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro. Biblioética. 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

FERREIRA, H. S.; NASCIMENTO, K. F. Abordagens da Educação Física Escolar: conceitos, surgimento e possibilidades de aplicação na prática pedagógica. *In*: FERREIRA, H. S. (Org.), **Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria à prática**. Ceará: EdUECE, 2019.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Educação Física Escolar e Saúde em Escolas Públicas Municipais de Fortaleza: proposta de ensino para saúde**. 2011. 191 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Associação Ampla (UECE/UFC/UNIFOR), Fortaleza.

FERREIRA, L. F.; CARDOSO, A. L. O conhecimento dos professores de Educação Física do município de Turvo/SC acerca das tendências pedagógicas críticas. **Kinesis**, v. 37, 2019.

FIORANTE, F. B *et al.* Educação física na educação infantil: um estudo das escolas municipais da cidade de Limeira/SP. **Temas em Educação e Saúde**, p. 198-210, 2018.

FONSECA, M. A da. Entre a vida governada e o governo de si. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M de; VEIGA-NETO, A; SOUZA FILHO, A de (Orgs.), **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8ª. ed. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. Ed. M. J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2014^a.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no *Collège de France*, 1975-1976. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11^a. ed. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 231-250.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981); tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalheite. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. AMGH Editora, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista**. Edições Loyola, São Paulo: 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. V. L.; SILVA, M. R. S da. Artes Marciais e Lutas: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da Educação Física Brasileira. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 657-671, jul./set. 2013.

HENNIGEN, I; GUARESCHI, F, N. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicologia da Educação**, n. 23, 2006.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6^a. ed. Unijuí, 2004.

MORAIS, H, A de. Michel Foucault e o discurso: as implicações teórico-metodológicas da Análise do Discurso a partir das perspectivas da arqueologia do saber e da genealogia do poder. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 6, n. 2, p. 183-196, 2017.

NAVARRO, P. Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos, **Moara**, Belém, v.1, n. 57, p. 8-33, 2020.

OLIVEIRA, S. B.; REIS FILHO, A. Ensino de lutas na escola: elemento pedagógico ou estímulo à violência. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 18, n. 180, 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd180/ensino-de-lutas-na-escola.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

PINTO, A. G. A. *et al.* Abordagem saúde renovada: proposições didáticas para a Educação Física no contexto escolar. *In*: FERREIRA, H. S. (Org.), **Abordagens da Educação Física Escolar**: da teoria à prática. Ceará: EdUECE, 2019.

RUFINO, L. G. B. **A Pedagogia das Lutas**: caminhos e possibilidades. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a Educação Física Escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**, v. 11, n. 1, p. 144-170, 2013.

SANTOS, M. A. B. *et al.* Abordagem psicomotora na Educação Física Escolar: o que considerar?. *In*: FERREIRA, H. S. (Org.), **Abordagens da Educação Física Escolar**: da teoria à prática. Ceará: EdUECE, 2019.

SILVA, M. S. O livro didático de Educação Física: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular, **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2ª. ed. Autêntica Editora, 2007.

VIANA, G. C. *et al.* Abordagem construtivista na educação física escolar: contribuições da obra de João Batista Freire. *In*: FERREIRA, H. S. (Org.), **Abordagens da Educação Física Escolar**: da teoria à prática. Ceará: EdUECE, 2019.