

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ERIC DAROS COELHO**

**JUDÔ: RELAÇÕES CONCEITUAIS E INDICAÇÕES PARA A  
ORGANIZAÇÃO DO SEU ENSINO NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Damazio

**CRICIÚMA  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C672j Coelho, Eric Daros.

Judô : relações conceituais e indicações para a organização do seu ensino na perspectiva histórico-cultural / Eric Daros Coelho. - 2019.

114 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Ademir Damazio.

1. Judô. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Ensino desenvolvimental. I. Título.

CDD 23. ed. 796.8152

**ERIC DAROS COELHO**

**JUDÔ: RELAÇÕES CONCEITUAIS E INDICAÇÕES PARA A  
ORGANIZAÇÃO DO SEU ENSINO NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Criciúma, 28 de outubro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Ademir Damazio - Doutorado - (UNESC) - Orientador

Prof. Carlos Augusto Euzébio - Doutorado - (UFPR – Campus  
Matinhos)

Prof. Vidalcir Ortigara - Doutorado - (UNESC)

Prof. Alex Sander da Silva - Doutorado - (UNESC) - Suplente

Eric Daros Coelho  
Mestrando



## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é a objetivação de um sonho, pois eu sou um homem de origem humilde e da primeira geração da minha família a cursar o ensino superior. Sonhei junto com aqueles próximos de mim. É resultado do investimento de muito tempo e dedicação. Por ele, abri mão de muitas coisas, festejar com os amigos, noites de sono, até ganhos financeiros. Sei que sou privilegiado e, também, a exceção por ocupar este espaço, pois infelizmente o acesso à pós-graduação, em nosso país, não é algo simples e irrestrito. Este é um espaço de disputas, permeado por inúmeras relações de poder, sendo a principal delas a relação de classe.

Considero que minha participação no processo seletivo de ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação 2016/2 resulta de um esforço de quatro anos de preparação na graduação (Educação Física), com desenvolvimento de projeto de pesquisa, que proporcionou as condições para que, enfim, estivesse, hoje, em processo de defesa desta dissertação. Para realizar esse sonho, busquei forças em muitas pessoas, às quais gostaria de agradecer. Não vou listá-las em um ranking, pois todas elas, com suas respectivas subjetividades, foram igualmente importantes e fundamentais para que eu conseguisse concluir esse longo percurso.

Menciono o Professor Kabuki, que foi meu professor, acompanhando-me ao longo de minha formação inicial em Licenciatura em Educação Física. Ele me ajudou na preparação, durante o período anterior ao meu ingresso no mestrado. Agora, no mestrado, apontou caminhos na banca de qualificação e está comigo na linha de chegada, como membro da banca de defesa.

Além daqueles que sempre me ampararam, agradeço àqueles que me apresentaram a oportunidade de seguir a carreira acadêmica, bem como uma nova forma de ver o mundo. Dito de outro modo, mostraram a existência desse mundo de oportunidades desiguais e me ajudaram a perceber que nada disso é natural. Portanto, contribuíram para a consolidação de minha visão de mundo e me fizeram refletir e compreender a importância da educação. Por isso, gostaria de agradecer a todos os meus companheiros de GEPEFE, que foram fundamentais para meu desenvolvimento intelectual, e aos integrantes do GPMAHC por seu acolhimento nas reuniões de estudo.

Não poderia deixar de mencionar o Professor Ademir Damazio, que aceitou a tarefa de orientação, no mestrado, e esteve comigo durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Auxiliou-me na compreensão

daquilo que parecia além de minha capacidade, corrigindo minha escrita, muitas vezes desleixada, e chamando minha atenção quando esquecia minhas prioridades. Ao mesmo tempo, estendeu-me a mão quando fraquejei ao conciliar o trabalho exaustivo da sala de aula com a pesquisa acadêmica. Para meu auxílio, encarou um campo de conhecimento por ele ainda desconhecido, o Judô.

Agradeço à minha família, no sentido afetivo do termo, considerando como parte dela todos aqueles e aquelas com quem possuo profundos vínculos de afeto, respeito e, especialmente, amor. Nesse grupo, referencio duas pessoas sem as quais eu nem se quer existiria: Antônio Coelho, meu pai, e Edna Maria Daros Coelho, minha mãe; também, minha avó materna Dona Maria. Devo a eles boa parte do que sou, pois sempre estiveram ao meu lado, muitas vezes não entendendo os meus anseios e minhas angústias, mas sempre me apoiando das formas que podiam. Quando precisei conversar, sempre ouviram minhas angústias; quando precisei de recursos, sempre me ampararam.

Vale registrar o agradecimento ao meu sobrinho recém-nascido, Théo Modolon Venson, que esteve em tratamento hospitalar. Os momentos de visita a ele tornaram meus dias melhores. Esses momentos deram fôlego para concluir esta etapa da minha vida.

Muito obrigado a todos que, de forma direta ou indireta, me acompanharam durante esse percurso. Dedico esta pesquisa a vocês, leitores, e a todas aquelas crianças e jovens que passam pela escola e têm nela uma oportunidade de entender a alienação na qual estão imersos.

Também expresso agradecimentos à Secretaria Estadual de Educação – por meio de programa FUMDES – pela concessão da bolsa de estudo.



## RESUMO

Os debates emergentes no período de formação profissional – Educação Física – e no contexto da pós-graduação – mestrado – proporcionaram o surgimento de dúvidas em relação ao modo de organização do ensino de Judô que priorizasse o seu conteúdo teórico, em conformidade com as teorias Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental. Nesse âmbito, o objeto principal do presente estudo é o conceito teórico do Judô e indicações para o seu ensino que atenda tal especificidade conceitual. A pergunta científica é: quais são os elementos característicos que compõem a relação essencial do conceito de conteúdo teórico de Judô a ser referência para uma organização de ensino numa perspectiva desenvolvimental? Decorrentemente, o objetivo geral é investigar, no contexto da literatura e do referencial teórico, os elementos característicos do Judô que compõem a relação essencial do seu conceito de conteúdo teórico incidente em uma organização de ensino numa perspectiva desenvolvimental. Trata-se de um estudo bibliográfico que preservou a seguinte essencialidade: os elementos característicos do Judô que compõem a relação essencial do seu conceito de conteúdo teórico, com perspectiva de anúncios para uma organização de ensino. Para tanto, toma por base fontes bibliográficas relativas ao conceito de Judô e manifestações no ensino e aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental como referência para a indicação de uma organização do ensino do Judô que promova o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. O estudo foi conduzido por um movimento de exposição, traduzido em dois momentos, que transitou pela origem e desenvolvimento do Judô com base em três modalidades de literatura que tratam: das peculiaridades do referido conceito, do seu ensino e de fundamentos para pensar a organização do ensino em uma perspectiva desenvolvimental. A análise é movida pela necessidade de compreensão do conceito de Judô com suas inter-relações internas e peculiares que produzem a sua estrutura e características que revelam a relação essencial dessa específica atividade de luta, a serem consideradas na organização do ensino. O estudo mostra que o Judô, na atualidade, é uma especificidade de luta e, como tal, uma manifestação da cultura corporal. Tem como **objeto primário** o controle da ação corporal do outro e **relação essencial** os objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo, cujos elementos constituintes são o ritmo, a distância, a base de apoio e a forma de contato.

Palavras-chave: Judô. Conceito Teórico. Histórico-Cultural. Ensino Desenvolvimental.



## **ABSTRACT**

The emerging debates in the period of professional formation - Physical Education - and in the context of postgraduate - masters provided the emergence of doubts regarding the method of organization of Judo teaching that prioritizes its theoretical content, in accordance with the Historical-Cultural theories. and Developmental Education. In this context the main object of this study is: the theoretical concept of Judo and indications for its teaching that meets such conceptual specificity. With defined scientific question: What are the characteristic elements that make up the essential relation of the concept of theoretical content of Judo to be reference for a teaching organization in a developmental perspective? Therefore, the general objective is: to investigate, in the context of literature and theoretical framework, the characteristic elements of Judo that make up the essential relation of its concept of theoretical content incident in a teaching organization from a developmental perspective. This is a bibliographical study that has preserved the following essentiality: the characteristic elements of Judo that make up the essential relation of its concept of theoretical content, with the perspective of advertisements for a teaching organization. To this end, it is based on bibliographic sources referring to the concept of Judo and manifestations in teaching and the assumptions of the Historical-Cultural Theory and Developmental Teaching as a reference for the indication of an organization of Judo teaching that promotes the development of the theoretical thinking of the Judo. students. With this direction, the study was conducted by an exposition movement, translated in two chapters, that went through the origin and development of Judo, based on three types of literature that deal with: the peculiarities of the referred concept, its teaching and fundamentals. to think about the organization of teaching from a developmental perspective. The analysis is driven by the need to understand the concept of Judo with its internal and peculiar interrelations that produce its structure and characteristics that reveal the essential relation of this specific fighting activity to be considered in the teaching organization. The study shows that Judo today is a specificity of struggle and as such a manifestation of body culture. Its main object is the control of the body action of the other; essential relationship are mutually opposite objectives directed at the same target, the constituent elements of which are rhythm, distance, support base and contact form.

Keywords: Judo. Theoretical concept. Historical-Cultural. Developmental Teaching.



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Classificação das categorias de luta pela distância de combate .....	46
---	----



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Esquema da Organização do Estudo .....	36
Figura 2: Modelação da relação geral em forma gráfica e literal.....	102
Figura 3: Transformação do modelo de modo que proporcione o estudo de suas propriedades em forma pura.....	103



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

FUMDES	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção
GPEMAHC	Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma abordagem Histórico-Cultural
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1 PROBLEMATIZAÇÃO E ANÚNCIO METODOLÓGICO.....</b>	<b>25</b>
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO .....	25
1.2 ANÚNCIO METODOLÓGICO .....	33
<b>2 EM BUSCA DAS ESPECIFICIDADES E CARACTERIZAÇÕES DA RELAÇÃO ESSENCIAL DO CONCEITO DE JUDÔ .....</b>	<b>38</b>
2.1 O JUDÔ: DAS ORIGENS E SUA PRESENÇA NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	39
2.2 O JUDÔ: IDEIAS QUE SE APRESENTAM NA LITERATURA	44
2.3 O JUDÔ NA PERSPECTIVA DE QUEM DISCUTE O ENSINO	55
2.4 UMA SÍNTESE: O CONCEITO TEÓRICO DO JUDÔ, SEU OBJETO, RELAÇÃO ESSENCIAL E COMPONENTES.....	84
<b>3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO BASE PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE JUDÔ.....</b>	<b>89</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>





## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa vem sendo pensada desde o curso de graduação, em que fiz o levantamento das bibliografias que tratam das lutas nos cursos de Educação Física da região sul de Santa Catarina. Foi essa a temática que trouxe no processo seletivo para acesso ao mestrado. Com o ingresso no PPGE, inicialmente, as lutas ainda se constituíram em tema de investigação com carências de delimitações. Contudo, no decorrer da pesquisa, observou-se a sua abrangência e evidenciou-se a necessidade de estudar uma de suas especificidades que, por sinal, tem certo vínculo com um dos meus campos de atuação: o Judô.

Uma justificativa é que, durante a graduação – licenciatura em Educação Física –, ainda que se estude o Judô como uma das especificidades das lutas, como componente curricular, falta a compreensão da relação essencial que o permeia, bem como dos seus elementos. Os argumentos para os contornos referentes à definição do objeto e problema de pesquisa são encontrados desde a participação, inicialmente, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola (GEPEFE-UNESC), em projetos de iniciação científica e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), como também durante o mestrado como membro do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma abordagem Histórico-Cultural (GPEMAHC). Esse envolvimento colocou-me em estudo e discussão relacionados às Teorias Histórico-Cultural, da Atividade e do Ensino Desenvolvimental. Foi então que comecei a ter maior compreensão dos seus pressupostos, suas características e objetivos. Acima de tudo, foi decisivo para a percepção do quão pouco se havia estudado sobre as lutas a partir dessas teorias. Por consequência, surgiram dúvidas e reflexões de suas aplicações no objeto de estudo, as lutas, que estão aqui representadas pelo Judô.

No decorrer dos estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, surgidos de um estudo de Davýdov que se fundamenta na referida teoria, passei a cogitar como ela se apresentaria na organização do ensino de Judô. Ao ter acesso à escola pública de Educação Básica como professor de Educação Física, comecei a pensar minhas aulas a partir do conhecimento que tinha do referido modo de organizar o ensino. Foi então que comecei a refletir sobre ele, e ainda de modo muito inicial a reproduzi-lo nas lutas, conseqüentemente no Judô, do qual, aparentemente, possuía certo domínio conceitual. Por não conseguir tal intento, isto é, compreender como executar tal tarefa,

busquei fontes de estudos. Durante essa busca, surgiram outros questionamentos.

A preocupação foi com a identificação de qual seria o conteúdo do conceito científico de Judô e como possibilitar que os estudantes se apropriassem deste conceito. Fui à literatura para identificar as características do Judô e como elas são representativas do conteúdo teórico de seu conceito para vislumbrar uma organização de ensino. Este é, pois, o objeto estudo, cuja exposição, decorrente do que investiguei a respeito, está dividida em quatro capítulos.

No primeiro, apresento as motivações que me levaram à realização da pesquisa e o método adotado. O segundo capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção – gênese e desenvolvimento do Judô – trata dos seus primórdios e sua inserção no contexto brasileiro. Na segunda seção, apresento o que a literatura expressa como sendo as características específicas do Judô, com o objetivo de revelar os elementos que constituem o conteúdo de seu conceito. Com o mesmo objetivo, a terceira seção destaca o que a literatura ligada ao ensino apresenta sobre o Judô. A quarta seção faz a síntese das anteriores para revelar a caracterização do conceito teórico do Judô. O capítulo três apresenta uma reflexão referente às possibilidades de uma organização de ensino de Judô nas perspectivas teóricas mencionadas anteriormente. Basicamente, recorre a Davydov (2017) com a exposição dos princípios dos métodos de ensino tradicionais contrapondo-os com os princípios que possibilitam a apropriação teórica do conhecimento. Por fim, o último capítulo traz as considerações finais com algumas sínteses pertinentes ao desdobramento da pesquisa.

## 1 PROBLEMATIZAÇÃO E ANÚNCIO METODOLÓGICO

No presente capítulo, trato do processo de elaboração do contexto gerador do objeto, problema e objetivos da pesquisa, que constitui a sua primeira seção. Posteriormente, a segunda seção foca as orientações de ordem metodológica que direcionaram a exposição da desta investigação.

### 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Como praticante de uma modalidade de luta, mais diretamente o Judô, ingressei no curso superior de licenciatura em Educação Física motivado por esse envolvimento com tal especificidade da “cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992; NASCIMENTO, 2014). Trazia uma ideia estritamente caracterizada por questões técnicas, ligadas ao desempenho pessoal e, até certo ponto, voltada para a competição e às conquistas que levam a sobressair um praticante em relação aos demais. Também era movido por outro motivo: a aquisição de uma habilitação profissional que desse o direito de atuação, conforme exigência do Conselho Regional de Educação Física.

No entanto, por consequência dos debates gerados no processo de formação profissional inicial, surgiram várias dúvidas sobre as lutas, mais especificamente o Judô, referentes aos seus conceitos, significados e sentidos. Essas dubiedades se converteram em preocupações e incentivo para a busca por compreensões do referido conceito, com base nos estudos mais atuais que se apresentaram durante este processo de formação (professor de Educação Física). Constantemente, as questões que apareciam juntamente à necessidade de aprofundamento de conhecimento eram: o que são lutas, em especial o Judô, quais seus conceitos/conteúdos e qual a sua importância para a Educação Física Escolar e, conseqüentemente, para a formação do homem?

Nesse processo, deparei-me com a concepção de que as lutas, por extensão o Judô, fazem parte da cultura corporal. Isso se explicita na afirmação do Coletivo de Autores (1992), ao se referir à Educação Física escolar como sendo a área de conhecimento que: “expõe e discute questões teórico-metodológicas da educação física”; aborda “pedagogicamente temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, *as lutas*, as acrobacias, a mímica, o esporte, e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.18, grifo meu). Assim sendo, afirma-se a importância do tema no âmbito da Educação Física Escolar.

Movido por essa necessidade, fui em busca das bibliografias apontadas em cursos de Educação Física da região sul de Santa Catarina, com a expectativa de que nelas estaria uma possibilidade de entendimento dos conceitos de lutas. Porém, com interesse especial para uma de suas especificidades, o Judô.

Nessa busca, deparei-me com algumas bibliografias que fazem referência ao ensino desses conceitos. Por exemplo, Cartaxo (2011) propõe métodos de ensino do conceito de lutas com divisão em categorias, quais sejam: artes marciais, ginástica, combate e dança. Ao tratar o conceito de artes marciais, faz referência ao deus Marte, da guerra e da arte. Também alude à técnica elaborada, à eficiência da luta, “a guerra pela sobrevivência, à guerra interior em busca do aprimoramento do ser” (CARTAXO, 2011, p.172).

O autor não apresenta uma deferência específica ao Judô. Ele o coloca no âmbito da arte marcial, isto é, entre as lutas que se utilizam da filosofia para educar, adotando-o como exemplo, assim como o Karatê, o Taekwondô e o Aikido. Desse modo o Judô, em sua gênese, se caracteriza como um meio de educação das pessoas, galgado nos princípios do desenvolvimento. Além disso, como veremos no segundo capítulo, trata-se de uma perspectiva de superação, dada a necessidade emergente de buscar um meio de lutar sem uso de armas brancas.

O mesmo autor divide os conceitos escolares, referentes às lutas, em: conceituais, procedimentais e atitudinais. “Os **conceitos** são estabelecidos em determinados temas de cada aula. Os **procedimentos** são os tipos de lutas a serem desenvolvidas em cada aula, e as **atitudes** é o que se espera do aluno com o aprendizado da luta” (CARTAXO, 2011, p. 173).

Outra obra para a qual se dedicou um tempo de estudo foi *Metodologia de Ensino da Educação Física*, produzida por um coletivo de autores. Segundo eles (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38), a obra busca

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Esses autores apresentam as lutas entre as diversas formas de *expressão corporal*. A obra permite o entendimento de que as lutas, em um determinado momento histórico, foram concebidas como forma de ginástica. Nas palavras dos autores, “A ginástica, desde suas origens como a "arte de exercitar o corpo nu", englobando atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas, tem evoluído para formas esportivas claramente influenciadas pelas diferentes culturas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.76). Vale esclarecer que os referidos autores não apresentam uma conceituação específica do Judô e, por consequência, não expõem algo orientador para o seu ensino.

Consideramos que, dentre as obras até o momento referenciadas, o Coletivo de Autores é a que traz uma discussão sobre o ensino de Educação Física e, por extensão, o estudo das lutas. Se essas obras não trazem uma contribuição específica para o ensino do Judô, então uma alternativa necessária foi buscá-la em um documento oficial: a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), que aponta como sendo de suma importância o conceito de Luta na disciplina de Educação Física (SANTA CATARINA, 1998). A PCSC não apenas mostra as lutas como um conceito curricular, como também indica caminhos metodológicos a serem adotados pelo professor, considerados como elementos que fundamentam sua prática. Nesse sentido, expressa a concepção de que

A Educação Física escolar, por ser parte do conhecimento historicamente produzido, acumulado e transmitido às novas gerações, deve reunir o que for mais significativo ligado ao movimento humano, para ser vivida, compreendida e, via reelaboração, contribuir na formação do cidadão (SANTA CATARINA, 1998, p. 212).

Nesse contexto, as lutas, entre as quais se inclui o Judô, são entendidas como prática corporal que tem múltiplas ligações com a sociedade, razão pela qual são inseridas como um componente curricular da disciplina de Educação Física. Como um conceito, formará o rol daqueles a serem desenvolvidos nas aulas, de modo que permite aos escolares compreenderem a gama das práticas sociais, suas impossibilidades e possibilidades. Isso significa que o modo de organização do seu ensino dará condições para a compreensão dessa

temática tão contemporânea, que se manifesta na mídia global, com diferentes concepções com o predomínio do teor competitivo. Isso, para Carvalho (2007), caracteriza uma ideologia predominantemente alienante.

Para Rizzo (2011), as lutas são uma temática clássica da cultura corporal. Entretanto, para incluir e legitimar esse conceito nas escolas brasileiras, a melhor forma é adotar uma perspectiva que não priorize somente o saber fazer, mas sim uma *metodologia* lastreada na ciência histórica, em que teoria e prática confluem. Tal metodologia tem a função de compreender o desenvolvimento histórico da sociedade e apontar caminhos para a construção de um novo tipo de sociabilidade, que não zele pela produção de bens materiais e intelectuais com base na exploração do homem pelo homem.

Referindo-se à legitimação desse conceito nas aulas de Educação Física, Rizzo (2011) apresenta como justificativa o fato de que as lutas possibilitam a leitura da realidade complexa da sociedade. Além disso, trata de um conhecimento que permite, paradoxalmente, ao que se concebe no senso comum ou em outras perspectivas, uma formação mais humana dos alunos.

Um recente estudo – que considero um salto qualitativo na compreensão do objeto de ensino da Educação Física e, conseqüentemente das lutas, possibilitando inferências para o Judô – é a tese de Carolina Picchetti Nascimento (2014). Segundo a autora, a Dança, a Mímica, o Jogo, a Luta, a Ginástica e o Atletismo são exemplos de manifestações da cultura corporal. Nesse sentido, entende que “a estrutura particular de qualquer atividade e concreta da cultura corporal é composta por um sistema de objetos. Contudo, um desses objetos ocupará o seu *centro* e será, para essa atividade, seu objeto e suas relações essenciais” (NASCIMENTO, 2014, p. 128, grifo do autor).

A autora considera como sistemas de objetos e suas relações essenciais da Educação Física, no âmbito das suas finalidades: 1) *controle da ação corporal do outro*, peculiaridade dos jogos e lutas; 2) *o domínio da própria ação corporal*, próprio do atletismo e ginástica; 3) *a criação de uma imagem artística com as ações corporais*, especificidade da mímica e da dança (NASCIMENTO, 2014).

Nesse contexto, as lutas são consideradas como atividades particulares da cultura corporal. De acordo com a autora,

Quando consideramos, por exemplo, a Luta ou o Jogo coletivo como *atividades particulares*,

significa que precisamos explicá-los como uma síntese entre as relações de controle da ação corporal do outro (seu objeto central) e as relações de domínio da própria ação e criação de uma imagem artística (seus objetos secundários). Ao mesmo tempo, uma manifestação específica de Luta ou Jogo (o judô, o sumô, o futebol, o rúgbi etc.) pode formar um novo sistema de análise, no qual as atividades de *Luta* e *Jogo* – que para a Cultura Corporal representam *manifestações particulares* – podem assumir a condição de uma atividade *geral* para a análise de *uma* luta ou *um* jogo específico (NASCIMENTO, 2014, p. 128, grifo do autor).

O estudo de Nascimento (2014) traz como contribuição a inserção fundamentada do conceito de lutas no âmbito dos objetos de ensino da Educação Física, bem como as considera como uma das atividades da cultura corporal. É nesse contexto que o Judô se apresenta como uma especificidade da atividade particular Luta. Isso é anunciativo de que ainda há muitas investigações a realizar, principalmente no que diz respeito ao modo de organização do seu ensino numa perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Ensino Desenvolvimental.

Portanto, é nesse cenário que se apresenta a possibilidade de aprofundamento, por meio de pesquisa científica, das questões relacionadas ao Judô no âmbito escolar, do que Nascimento (2014) denomina de objeto da cultura corporal. Dito de outro modo, o Judô é uma especificidade da atividade particular da cultura corporal Luta.

Isso se constitui em argumento para, neste estudo, assumir, em conformidade com a autora, o objeto do Judô como sendo a síntese entre as relações do controle da ação corporal do outro, e como objetos secundários o domínio da própria ação corporal e a criação de uma imagem artística. A autora também entende que em cada uma das especificidades é possível a formação de um sistema de análise em que elas se tornem uma atividade geral.

É na confluência dessas relações que está a centralidade do presente estudo. Vale acrescentar que, ao se propor uma pesquisa referente o teor teórico do conceito de Judô em uma perspectiva Histórico-Cultural, é impossível não o considerá-lo como carregado de ideologias, pois se atrela a determinadas condições de cada momento histórico vinculado às determinações das relações de produção (CARVALHO, 2007). Nesse processo, o homem produz possibilidades

frente ao mundo, para que solucione as adversidades do cotidiano. De acordo com Virgilio (1986, p. 25), para entender as suas possibilidades no mundo e reagir diante de situações que lhe exigem ação e soluções, os homens precisam conhecer a si próprios, “saber quais as suas qualidades e deficiências que possuem para então, harmoniosamente, apresentar ou utilizar atitudes ou soluções mais adequadas à necessidade”.

Desse modo, o Judô, tratado de forma crítica, entra no contexto em que ocorre a possibilidade do desenvolvimento da postura intelectual decorrente da produção de condições e do reconhecimento de um possível projeto de mudança estrutural de classe social. Para tanto, requer o enfrentamento das contradições reais sob as quais também se materializam os problemas da Educação/Educação Física/Luta/Judô. Ademais, postula uma atividade pedagógica galgada em princípios de uma prática social coletiva (DAVÍDOV, 1988). Significa dizer que as formas metodológicas que assume a atividade pedagógica têm relação direta com as formas de organização social. Em outras palavras, que explicita as contradições entre as relações da sociedade atual e as de outras possibilidades (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Outra preocupação do presente estudo é a consonância com os autores citados, ao conclamarem que:

[...] cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Além desses questionamentos, outro se apresenta: qual concepção do conceito de Judô a ser desenvolvido na escola possibilitaria, aos estudantes, o entendimento dessas relações ideológicas? Diante disso, recorremos a Davídov (1988), ao se referir a Vigotsky de que é papel da escola desenvolver as máximas capacidades dos estudantes. No caso Judô, a questão é: o que de mais atual a humanidade já produziu referente ao seu conceito?

Tais questionamentos conduzem ao pressuposto de que o professor de Educação Física escolar assume o compromisso de formar estudantes críticos diante das diferentes possibilidades de oportunidades produzidas pelas relações sociais que privilegiam uma minoria em

detrimento da maioria. Além disso, de que se dispõe, via organização do ensino, a auxiliar na desmistificação de ações – presentes no contexto escolar e na sociedade como todo – que caracterizam a luta - Judô ligada à concepção de violência. O afixo do conceito de Judô, nas aulas de Educação Física, traz um compromisso a ser assumido pelo professor: desenvolver a vontade de organização do ensino que vislumbre possíveis transformações no entendimento do conceito e das relações sociais. Isso nos remete, novamente, à tese de Nascimento (2014) – que discute os objetos da Educação Física e de seu ensino – ao afirmar que objetos de ensino da Educação Física são, “em primeiro lugar, *os próprios objetos das atividades da cultura corporal*” (NASCIMENTO, 2014, p. 244, grifo do autor).

Por ser o conceito de Judô a referência desta pesquisa, a sua relação essencial será aprofundada em momento posterior. Mesmo assim, vale adiantar que Nascimento (2014) o coloca como uma especificidade de lutas. No entanto, não são esses os referenciais teóricos de tendências críticas que predominam no ensino da disciplina de Educação Física, conforme apontam algumas pesquisas (NASCIMENTO, 2014; ROSA, 2018; MILAK, 2018; entre outros). Por extensão, o mesmo ocorre na especificidade do ensino do Judô, o que ainda dá margem para muitas dúvidas acerca do conteúdo do seu conceito. E, por consequência, é questionável o seu modelo didático/pedagógico em relação às possibilidades para o desenvolvimento do pensamento conceitual teórico dos escolares, conforme Rizzo (2011).

Como visto anteriormente, há autores que sugerem formas diferentes de ensino dos conceitos, entre os quais o de lutas e o de Judô. No entanto, a dúvida que se apresenta é: qual o conteúdo do conceito? Trata-se de conteúdo pragmático/empírico ou teórico (DAVÍDOV, 1988)? De qual forma devemos ensinar o Judô aos escolares para que se apropriem dele em nível teórico, como propõe a Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental?

A exposição até o momento dá subsídios para dizer que dois fatores justificam o presente estudo. Um deles é o contexto da Educação Física escolar no que diz respeito ao conceito de Judô e de seu ensino, que deixa margem para dúvidas quanto ao seu conteúdo e ao modo de organização do ensino. O outro se refere às condições objetivas – por exemplo, escassez de material nas escolas públicas e concepções reinantes de luta, consequentemente do Judô, como exclusivamente competitivas.

Mas, ao se falar em organização de ensino, uma importante questão se apresenta: que base teórica seria a mais coerente para fundamentá-la? Nesse sentido, outros dois argumentos justificam um posicionamento aqui assumido pela Teoria Histórico-Cultural e por uma opção metodológica Crítico-Superadora. Um deles é a Proposta Curricular de Santa Catarina, que explicita a adoção deste mesmo referencial. Contudo, há dúvida se as suas últimas atualizações (SANTA CATARINA, 2014 e 2019), na especificidade da Educação Física, seguem esse referencial teórico. Como é este o espaço de possibilidade do exercício profissional, seria coerente uma postura teórica de mesma identidade. Um segundo argumento é a compreensão de que o referido posicionamento teórico traz uma melhor explicação para as múltiplas determinações que se estabelecem na sociedade para a formação do ser humano. Portanto, também é o que oferece mais possibilidades de superação da sociedade como ela é atualmente.

Cumprido esclarecer que não é intenção deste estudo apresentar uma proposta de organização do ensino de Judô referendada por tal base teórica. O foco será a discussão sobre o conteúdo teórico do conceito (Judô), que se constitui como a finalidade de qualquer proposição de ensino da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (DAVÍDOV, 1988; VIGOTSKI 2001). Por sinal, trata-se de uma carência, uma vez que nem a Proposta Curricular de Santa Catarina explicita qual seja esse conteúdo e os elementos de sua relação essencial.

Nesse âmbito é que se apresenta o **problema desta pesquisa**: quais são os elementos característicos que compõem a relação essencial do conceito de conteúdo teórico de Judô a ser referência para uma organização de ensino numa perspectiva desenvolvimental?

Desse problema, decorrem três **questões auxiliares**: 1) Quais elementos do Judô são comumente apontados por diferentes literaturas? 2) Esses elementos comuns caracterizam a relação essencial do conceito teórico de Judô? 3) A partir do entendimento da relação essencial do conteúdo teórico do conceito de Judô, quais contribuições se vislumbram para a organização do seu ensino nas aulas de Educação Física?

Arelado ao problema de pesquisa é estabelecido o seguinte **objetivo geral**: investigar, no contexto da literatura e referencial teórico, os elementos característicos do Judô que compõem a relação essencial do seu conceito de conteúdo teórico incidente em uma organização de ensino numa perspectiva desenvolvimental.

Por sua vez, as questões auxiliares são referências para o estabelecimento de dois **objetivos específicos**: 1) identificar – de modo

analítico –, na literatura, os elementos constitutivos do conceito de Judô e suas vinculações com a relação essencial do seu conceito teórico; 2) refletir sobre a organização do ensino do Judô tendo por base a relação essencial do conteúdo teórico de seu conceito.

A expectativa é de que o alcance desses objetivos contribua com subsídios aos professores de Educação Física para a organização do ensino do conceito teórico do Judô, uma vez que, raramente, ele é desenvolvido no âmbito escolar.

Para tratar do objeto de estudo explícito, na seção a seguir, a concepção do método e procedimento da pesquisa.

## 1.2 ANÚNCIO METODOLÓGICO

Nesta seção, preocupo-me com a explicitação de algumas concepções assumidas neste estudo no que diz respeito ao contexto de seu desenvolvimento metodológico. O método e sua base teórica adotados numa pesquisa são vitais para o seu desenvolvimento. Dessa forma, faz-se necessário explicitá-los, pois parto do pressuposto que, por meio dele, o pesquisador deixa claro a sua compreensão de mundo, de ser humano e da própria pesquisa.

A presente pesquisa prima pela compreensão de Educação Física e de seu ensino – especificamente do Judô – que seja capaz de desenvolver uma compreensão teórica desse objeto de estudo por parte dos estudantes. Tal finalidade é a que se propõe a Teoria Histórico-Cultural, que tem como base filosófica e método o materialismo histórico-dialético.

Com o foco no Judô, para o seu desenvolvimento nas aulas de Educação Física, o pressuposto é de que não existe um pensamento crítico e revolucionário no ensino clássico de Judô “voltado para a formação de personalidades multifacetadas e direcionadas à luta social, buscando a edificação de uma sociedade sem classes” (CARVALHO, 2007, p. 199). Faz-se ainda necessária uma perspectiva de ensino, nas aulas de Educação Física, para uma formação crítica do sujeito.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende que todo ser humano cresce, aprende e se desenvolve como um ser social. Como afirma Leontiev (1978a, p. 279, grifo do autor), “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. Essa é uma compreensão dialética de homem, pois, Segundo KOPNIN (1978, p. 53),

A dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento segundo leis objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra e, após concretizar-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações.

Um estudo científico com tais fundamentos, segundo Milak (2018), tem como uma de suas compreensões centrais que a realidade objetiva é proveniente das relações estabelecidas historicamente pelas práticas sociais e, por sua vez, determina a consciência do ser. A adoção desses pressupostos traz a premissa de que seu ponto de partida e de chegada é a prática social e, no caso deste estudo, é concebida como os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade.

Na visão de Davídov (1988), a prática social historicamente produzida pelo homem não é apenas ponto de partida e de chegada ao método de pesquisa. Trata-se, também, de referência do método de ensino e estudo, quando a finalidade é a apropriação teórica dos conceitos, neste caso, o de Judô. Em outros termos, de uma forma ou de outra ela dá a base para o processo de investigação e de exposição alusivos ao ensino em uma perspectiva desenvolvimental. Ao se ter a prática social como referência, admite-se que os seres humanos – professor, o aluno – são seres em atividade (LEONTIEV, 1978). Por isso, nesta pesquisa, a prática social, ponto de partida e ponto de chegada, é o conteúdo do conceito de Judô, o que requer mediações com a literatura já produzida socialmente que faz referência ao Judô, com vistas a contribuir para a organização do ensino no contexto escolar. Nesse sentido, a inspiração é o modo de organização do ensino desenvolvente (DAVÍDOV, 1988), o que exige o entendimento do processo histórico referente ao conceito teórico de Judô.

Nessa linha de pensamento, tornou-se direcionadora, para o presente estudo, a afirmação do Coletivo de Autores (1992) de que o objeto da Educação Física é a cultura corporal. E, entre seus conceitos de ensino e estudo estão as lutas, por consequência, o Judô. Outra literatura importante para o processo de análise é Nascimento (2014). A autora passa a ser a referência uma vez que, nessa perspectiva teórica, é quem discute qual é o objeto da Educação Física e de seu ensino capaz de promover o desenvolvimento dos estudantes em uma perspectiva

teórica e não empírica. No entanto, a autora não teve condições de entrar nas minúcias para as articulações necessárias referentes ao conceito de Judô. É justamente a busca dessas especificidades que é o foco da presente pesquisa. Isso criou a necessidade de ir à literatura pertinente ao Judô, a fim de buscar a gênese e o desenvolvimento de seu conceito para revelar os fundamentos caracterizadores deste conceito.

O exposto dá indicação de que o objeto será tratado no âmbito de um estudo bibliográfico. Para tanto, considero a pesquisa bibliográfica como aquela que "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002 p. 44).

No entanto, ao assumi-la no contexto da perspectiva dialética, trago a preocupação apontada por Garcia (2016) de não confundir *pesquisa bibliográfica* com *revisão bibliográfica*. Esta, para o autor, é uma ação de qualquer modalidade de pesquisa,

[...] a pesquisa, quando classificada como bibliográfica, deve ter como escopo tudo o que já foi publicado em relação ao tema de estudo, pois só assim o pesquisador poderá formular uma nova teoria ou hipótese ou contribuição sobre o assunto, caso contrário, ele estará apenas fundamentando alguns conceitos escolhidos, que devem ser considerados para suportar uma pesquisa de laboratório ou uma *survey*, talvez (GARCIA, 2016, p. 293).

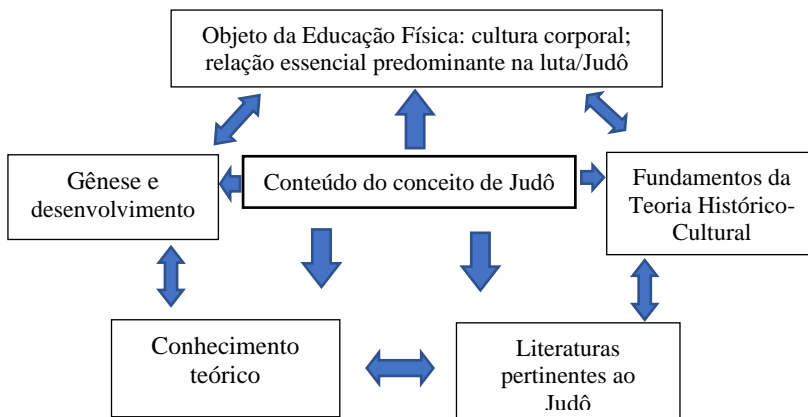
A seguir, destaco os principais autores adotados para tratar do objeto de estudo. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as referências essenciais são: Vigotski (2000); Davýdov (1982); Davýdov (1988); Davidov (1999); Davydov, Márkova (1987b); Davýdov, Slobódchikov (1991); Davydov (1988); entre outros. Na especificidade do Judô, os principais autores são: Arpin (1970); Baptista (2003); Carvalho (2007); Cordeiro Junior (2015); Kudo (1972); Santos (2009); Virgílio (1994), assim como o histórico foi buscado na Confederação Brasileira de Judô. Por fim, as bibliografias que tratam do ensino nas aulas de Educação Física: Rizzo (2011); Coletivo de Autores (1992); Cartaxo (2007); Nascimento (2014).

A pretensão não é formular uma exaustiva teoria, dadas as condições objetivas. Contudo, parafraseando Garcia (2016), apresentar uma contribuição para a reflexão do ensino do Judô em concordância

com a Teoria Histórico-Cultural e em discordância ao que está posto por outras correntes teóricas. Embora não seja a centralidade, não é possível esquecer que a busca da explicitação do conceito teórico de Judô só se justifica pela necessidade de uma organização de ensino.

Sintetizo, a seguir (Figura 1), o processo de exposição do estudo, tendo como referência o problema de pesquisa e sua articulação com as duas essencialidades apresentadas anteriormente.

Figura 1: Esquema da Organização do Estudo



Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se, no esquema, uma centralidade, um objeto de estudo, *o conteúdo do conceito de Judô*, que se insere no objeto de estudo da Educação Física cultura corporal. Seu estudo ocorre com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o que requer a busca da gênese e de seu desenvolvimento nas literaturas relacionadas ao Judô, a fim de caracterizar o conhecimento teórico.

Mesmo se tratando de um estudo bibliográfico, há uma essencialidade a ser preservada: os elementos característicos do Judô que compõem a relação essencial do seu conceito de conteúdo teórico, com perspectiva de anúncios para uma organização de ensino. Por isso, entendo que são necessárias fontes bibliográficas referentes: ao conceito de Judô e suas manifestações no ensino e aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural como referência para a indicação de uma organização do ensino do Judô que promova o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. A seguir, no capítulo 2, apresento o entendimento do conceito de Judô expresso na literatura, com a

finalidade de extrair a relação essencial do referido conceito. Concomitantemente, anuncio algumas ações pedagógicas para o desenvolvimento e apropriação desses conceitos estabelecidos nas bibliografias.

## 2 EM BUSCA DAS ESPECIFICIDADES E CARACTERIZAÇÕES DA RELAÇÃO ESSENCIAL DO CONCEITO DE JUDÔ

No presente capítulo, o esforço foi focar, na literatura pertinente, o processo de caracterização das especificidades do conceito de Judô. Nela, busco justificativa e argumentos de estabelecimento das relações essenciais do referido conceito.

No entanto, vale reafirmar algumas compreensões prévias, como anunciadas no capítulo anterior, com base em Nascimento (2014), que direcionaram o processo investigativo. Uma delas é de que, para estudar as relações essenciais do conteúdo de qualquer conceito, é necessário inseri-las no contexto do objeto de estudo da área científica. Isso significa que o conceito de Judô se apresenta no âmbito do objeto de estudo da Educação Física, que, segundo o entendimento da autora – quando a base teórica for o materialismo histórico e dialético –, é a *cultura corporal*. O estabelecimento desse objeto só se apresentou no século XX, proporcionado pelas influências das teorias críticas. Estas diferem das compreensões de natureza biologizantes, predominantes a partir de meados do século XVIII, que entendiam como *objeto* da Educação Física *motricidade, movimento humano, atividade física*.

Ao admitir a cultura corporal como objeto da Educação Física, é necessário estabelecer o lugar do Judô nesse contexto. Para tanto, Nascimento (2014) traz a contribuição que se constitui como foco para a explicitação do objeto de estudo desta pesquisa com a afirmação de que o jogo e as lutas se caracterizam pelas suas finalidades proíficas de *controle da ação corporal do outro* e, secundariamente, o domínio da própria ação corporal e a criação das imagens artísticas com as ações corporais. Mas, essa objetividade (controle da ação corporal do outro) está vinculada a objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo.

Nascimento (2014) considera o Judô como uma das especificidades das lutas, sendo este o posicionamento também assumido no presente estudo. Então, a questão que se apresenta é: o que caracteriza os objetivos mutuamente opostos – como relação essencial – e seus componentes referentes à especificidade do conceito de Judô?

Para tratar dessa questão, recorri à literatura referente ao Judô que, para efeito desta investigação, foi caracterizada em três especificidades, as quais denominam as seções constitutivas do capítulo em questão: das origens e sua presença no contexto brasileiro; ideias que se apresentam na literatura; e a perspectiva de quem discute o ensino.

## 2.1 O JUDÔ: DAS ORIGENS E SUA PRESENÇA NO CONTEXTO BRASILEIRO

De início, a referência é o *site* da Confederação Brasileira de Judô (CBJ), por considerar que ali está um entendimento generalizado, na atualidade, sobre o conceito em destaque no presente estudo. Para essa entidade, o Judô é uma modalidade de combate, criada por Jigoro Kano (1860-1938), professor de Educação Física e pedagogo. Foi desenvolvido no final dos anos 1880, a partir de outros estilos de luta em processo de decadência. Nesse contexto surgiram novas necessidades, principalmente com intuits educacionais e de formação humana. Ele é proveniente do Ju-Jutsu que, por sua vez, tem origem no estilo Takenouchi-ryu, fundado em 1532, considerado a sua gênese, no estilo japonês. Trata-se de “uma arte que serve tanto para atacar quanto para defender usando nada mais que o seu próprio corpo.” (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ, 2019).

A mesma fonte – Confederação Brasileira de Judô – destaca a dedicação de Jigoro Kano no estudo que colocou o Judô como uma nova modalidade de luta. Para tanto, centrou-se na investigação de antigas formas de autodefesa, com vistas a explicações científicas referentes aos golpes. Baseou-se em leis de dinâmica, ação e reação. Além disso, selecionou e classificou as melhores técnicas dos vários sistemas de Ju-jutsu e compôs um novo estilo: Judô, que etimologicamente significa "caminho suave" - Ju (suave) e Do (caminho ou via).

Para a divulgação e aceitação dessa nova modalidade de lutas, Kano fundou, em 1882, o Instituto Kodokan (*ko* = palestra, estudo, método; *do* = caminho ou via; *kan* = Instituto). Significa, pois, "um lugar para estudar o caminho". Além de tornar o ensino da arte marcial como um esporte, Jigoro Kano desenvolveu uma linha filosófica baseada no conceito Ippon-shobu (luta pelo ponto perfeito) e um código moral. Sua preocupação central era que a prática do Judô se fundamentasse no fortalecimento integral do físico, da mente e do espírito.

Ele foi o primeiro asiático a compor o Comitê Olímpico Internacional, em 1909, o que lhe possibilitou a continuidade da organização da Kodokan, bem como a aprovação dos regulamentos do Judô e sua propagação no mundo todo. Contudo, o Judô só foi inserido oficialmente no programa olímpico quando da realização dos Jogos de Tóquio, em 1964. Por sua contribuição – não só na constituição do Judô, mas também em garantir o desenvolvimento do atletismo e do esporte

japonês de uma maneira em geral – Jigoro Kano recebeu honrarias, entre elas uma graduação equivalente ao 12º Dan, honraria concedida pela criação do esporte; e "Pai dos Esportes Japoneses". Em 1935 recebe o prêmio Asahi.

Também foi tributo importante dessa sua criação de modalidade de luta a de não se restringir a homens com vigor físico, pois se estendeu às mulheres, às crianças e aos idosos, independentemente de altura e peso. O objetivo foi de conceder, ao Judô, uma concepção que extrapolasse a ideia de apenas mais uma forma de combate, mas, também, um modo de educação dos seus praticantes. Nesse sentido, desenvolveu um sistema de moral e filosófico – a fim de que os praticantes crescessem como pessoas –, qual seja:

- Cortesia, para ser educado no trato com os outros; coragem, para enfrentar as dificuldades com bravura;
- Honestidade, para ser verdadeiro em seus pensamentos e ações;
- Honra, para fazer o que é certo e se manter de acordo com seus princípios;
- Modéstia, para não agir e pensar de maneira egoísta;
- Respeito, para conviver harmoniosamente com os outros;
- Autocontrole, para estar no comando das suas emoções;
- Amizade, para ser um bom companheiro e amigo. (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ, 2019).

Uma análise desse sistema de moral e filosófico, com toda a sua característica de harmonia, é, no olhar do senso comum, revelador de contradições, pois o Judô – como uma modalidade de luta – traz consigo o estigma de algo violento, isto é, uma tendência à agressividade. Também é motivo de preconceito, principalmente, quando ocorre no envolvimento direto de praticantes de sexos diferentes, justificado pelo contato direto do corpo entre ambos (CORDEIRO JÚNIOR, 2015). De acordo com o autor, essa contradição é superada quando o ensino do Judô é organizado em uma perspectiva educacional materialista histórico e dialética. Propõe, inclusive, que o ensino de tal conceito se apresenta como possibilidade pedagógica de se constituir como

diagnóstico, prevenção e minimização da violência física praticada entre alunos.

Vale acentuar o tom pacífico e de bem-estar que permeia o Judô, como reconhece Pierre Elliott Trudeau, primeiro ministro do Canadá (anos 1970): “Uma das características mais marcantes do Judô é que ele rejeita a violência e que à força ele opõe a flexibilidade, a rapidez e a inteligência. Ele exige um domínio perfeito de si; ele ensina o respeito e a estima pelo adversário”<sup>1</sup>.

Isso significa dizer que uma leitura do processo histórico do desenvolvimento do Judô requer atenção não somente à evolução de seus aspectos internos – que podem caracterizar os elementos da relação essencial do seu conceito teórico –, mas também a seus componentes éticos que contribuem para a formação de concepções influenciadoras para a formação de um determinado tipo de desenvolvimento humano. Portanto, nesse âmbito, o ensino do conceito de Judô requer superação de compreensões relacionadas a guerras, artes marciais. Esse é apenas um de seus sentidos produzidos historicamente pela humanidade. Por isso, ele está envolto de relações de costumes e hábitos culturais que se desdobram desde as atividades primitivas, religiosas, sagradas, bélicas, profanas, utilitaristas e simbólicas (PIO, 2013). Sendo assim, é produzido em contextos de “contradições sociais do homem consigo mesmo, com outros homens e com a natureza, caracterizando-se pelas implicações corporais, explicadas nas necessidades históricas e ampliadas de geração para geração” (PIO, 2013, p. 67).

Nesse contexto, o Judô, ao chegar ao Brasil com os imigrantes japoneses, é movido por entendimentos culturais e seus componentes ideológicos. Acresce-se, ainda, a influência dos lutadores profissionais representantes de diversas escolas de Ju-jutsu japonês. Inicialmente, sua prática acontece sem intervenções de instituições organizadoras. Isso só ocorre na década de 1920 e início dos anos 1930, momento em que os imigrantes organizaram a prática do Judô e kendô. A referência geográfica é São Paulo, com destaque para: Tatsuo Okoshi (1924), Katsutoshi Naito (1929), Tokuzo Terazaki (1929 em Belém e 1933 em São Paulo), Yassuishi Ono (1928), Sobei Tani (1931) e Ryuzo Ogawa (1934). Nesse tempo, Takaji Saigo e Geo Omori – ambos com vínculo na Kodokan – abriram academias em São Paulo, na década de 1920, porém, sem continuidade. Nos anos 1930, Omori foi instrutor na Associação Cristã de Moços, no Rio de Janeiro e, posteriormente, se radicou em Minas Gerais. No norte do Paraná – nas cidades de Assaí,

---

<sup>1</sup>Depoimento no prefácio de Arpin (1970).

Uraí e Londrina – o Judô deu seus primeiros passos com Sadai Ishihara (1932) e Shunzo Shimada (1935). Os primeiros professores a chegarem ao Rio de Janeiro foram: Masami Ogino (1934), Takeo Yano (1931), Yoshimasa Nagashima (1950, que esteve em São Paulo, 1936-6) e Geo Omori, vindo de São Paulo (1930, aproximadamente).

A chegada dos primeiros professores-lutadores deixa o seu legado para a constituição de um pensamento característico daquele momento. Dentre os pioneiros se destacaram: Mitsuyo Maeda e Soishiro (Shinjiro) Satake, alunos de Jigoro Kano; Eisei Maeda, também chamado Conde Koma, chegou ao Brasil em 14 de novembro de 1914, entrando no país por Porto Alegre. Junto com ele vieram Satake, Laku, Okura e Shimisu. Em 18 de dezembro de 1915, a trupe de lutadores chegou a Manaus, mas antes disso rodou o Brasil com apresentações de demonstrações e desafios. Conde Koma se radicou em Belém do Pará, em 1921, enquanto Satake ficou em Manaus, onde ministrou aulas no Bairro da Cachoeirinha, na década de 1920. Maeda fundou sua primeira academia de Judô em território brasileiro no Clube do Remo, bairro da cidade velha. Vale dizer que a participação dos imigrantes japoneses – que aqui divulgaram o Judô – teve maior relevância do que a contribuição de Conde Koma e seus companheiros lutadores. Desde a chegada do Kasato Maru – primeiro navio, em 1908, que trouxe o primeiro grupo de imigrantes japoneses – até a Segunda Guerra Mundial, os nomes e as práticas dessa cultural corporal se confundiam, uma vez que a literatura as designava por: Judô, Jiu-do, Jujutsu, Jiu-jitsu e ainda Jiu-jitsu Kano.

A institucionalização dessas lutas foi organizada, inicialmente, pela colônia japonesa, depois ficou sob o controle da Confederação Brasileira de Pugilismo e, finalmente, foi criada a Confederação Brasileira de Judô, o que se constituiu em “passos para a diferenciação das práticas de luta e a organização do Judô no país”. (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ, 2019).

Ao se institucionalizar como esporte, o Judô apresenta suas regras peculiares, que contribuíram para o seu desenvolvimento e sua globalização, o que contou com todo o apoio e empenho dos alunos de Kano, em sua divulgação. Tais regras, por ser importante para sua padronização, também exerceram influências no decorrer de sua trajetória como luta e esporte. Nesses quase dois séculos como esporte institucionalizado desde seu início, no Japão, elas foram atualizadas, outras extintas e novas foram criadas. Contudo, mudanças foram necessárias, principalmente no que diz respeito às técnicas e suas aplicações, às formas específicas (por exemplo, de segurar no quimono)

e, até mesmo, às suas pontuações como esporte. Elas não ocorreram de forma isolada em um determinado aspecto, mas de modo inter-relacionado. Por exemplo, outrora eram permitidas técnicas de segurar a calça e a perna do adversário. Atualmente, esses procedimentos foram extintos e, caso se recorra a eles, a consequência é uma punição que pode desclassificar o praticante, pois o número máximo de repressões permitidas é quatro.

Tais mudanças ocorrem, principalmente, por influência da lógica das relações sociais capitalistas, caracterizadas tanto pelo intuito de tornar o esporte mais agradável aos olhos dos telespectadores, como por questões de comercialização de produtos ligados a tal especificidade de lutas (NASCIMENTO, 2014).

Portanto, as discussões referentes à prática social do Judô também se sustentam em questões ideológicas. Nesse sentido, Carvalho (2007, p. 19-20, grifo do autor) assim se expõe:

Sobre esse desiderato, não tratamos de explicar a prática social do Judô a partir da ideia que temos desta ‘arte de combate’, mas de explicar as *formações ideológicas* – ideias, pensamentos, teorias sobre o Judô – a partir da prática social e material dos homens, fazendo Judô

O autor entende que a globalização esportiva do Judô fez que com que muitos senseis (professor em japonês) o tratem como um produto comercializado. Por conseguinte, em suas aulas essa modalidade de combate perde sua essência e sua prioridade passa ser o lucro com seus ensinamentos.

Perpassados pelo ridículo doutrinário do discurso dominante sobre a diversidade ideológica ou a pluralidade de ideias e de métodos, pelo ecletismo, a grande maioria de professores de Judô que conhecemos (I) prefere não “escovar a fera a contrapelo”; (II) pratica gestos civilizados e conservadores enquanto são intransigentes e intolerantes com a crítica ortodoxa; (III) segue em suas caminhadas como aprendizes dos “profetas” de dez centavos, reproduzindo estúpidas atitudes vazias de sentido pedagógico (CARVALHO, 2007, p. 20).

Em virtude das atitudes paradoxais – apontadas na citação anterior, por decorrência da lógica capitalista dos meios de produção – é possível que tenha se perdido algo da essência do Judô, da sua gênese e desenvolvimento. Por decorrência, pode ocorrer que outros componentes sejam produzidos e que se somem aos elementos que permanecem intactos, muitos dos quais – e as relações entre eles – continuam presentes em suas aulas, ainda que desconhecidos daqueles que o ensinam e aprendem.

Por isso, a próxima seção retrata o que a literatura apresenta como componentes indispensáveis do Judô e as relações que se estabelecem entre eles. Entretanto, alguns elementos que implícita ou explicitamente se apresentaram até o momento, nesta exposição, são passíveis de serem inferidos como constituintes do conceito, quais sejam: um *espaço* de sua manifestação, as *regras* e as *técnicas*, bem como o domínio perfeito de si.

## 2.2 O JUDÔ: IDEIAS QUE SE APRESENTAM NA LITERATURA

Na presente seção, o propósito é explicitar as características do Judô, isto é, os elementos que a literatura indica como suas peculiaridades. Ou seja, trazer outros componentes, além daqueles mencionados no final da seção anterior: *espaço* de sua prática, as *regras* e as *técnicas*.

De início, apresento as compreensões de Cartaxo (2011), que divide as lutas em categorias, quais sejam: artes marciais, ginástica, combate e dança. O autor, ao tratar das artes marciais, faz referência à sua origem etimológica ligada ao deus da guerra, Marte. O termo arte é considerado como a técnica elaborada, a eficiência da luta, “a guerra pela sobrevivência, a guerra interior em busca do aprimoramento do ser” (CARTAXO, 2011, p. 172). A arte marcial é a luta que se utiliza da filosofia para educar. É nesse âmbito que coloca o **Judô**, o Karatê, o Taekwondô e o Aikido.

Diferentemente das artes marciais, nas quais se insere o Judô, o combate é uma das lutas “treinadas com objetivo de competição” (CARTAXO, 2011, p. 172). Logo, não fica atrelado à educação pela filosofia da luta, como por exemplo, o Boxe e o Full-Contact.

Para o autor, as artes marciais – e por extensão o Judô – também se diferenciam da ginástica, que é uma modalidade na qual se misturam as técnicas das lutas na aeróbica com o objetivo de melhorar as condições físicas do participante. Nela, não se tem um oponente e não

existe uma disputa interna. Por esse motivo é utilizada unicamente “como meio de exercitar sem prevalecer a performance técnica do lutador” (CARTAXO, 2011, p. 172). Cita como exemplo o Tai-chi-chuan e o Body Combat.

Pela leitura de Cartaxo (2001), também é possível a inferência de que o Judô se diferencia da dança, mesmo que ela tenha dado origem às lutas. Estas se iniciaram “a partir da dança praticada pelos monges indianos, em que os movimentos eram ritmados pela música” (CARTAXO, 2011, p. 172).

Portanto, nessa divisão das especificidades conceituais da Educação Física, Cartaxo (2011) concebe o Judô no âmbito das lutas como arte marcial, isto é, que adota a filosofia como uma forma para se educar.

Santos (2009) trata especificamente do Judô, concebido como um esporte. Isso fica evidente quando diz: “pode ser considerado um dos esportes mais completos, já que integra arte e filosofia” (SANTOS, 2009, p. 17). Como tal, não perde a sua essência filosófica, o que é argumentado ao se referir, na mesma obra, aos *Katas*<sup>2</sup> do Judô. Em suma, a autora, assim como Cartaxo (2011), concebe o Judô como um esporte que tem a essência filosófica de uma arte marcial.

Essas são algumas obras que versam sobre as lutas no âmbito escolar e que, pressuponho, dão suporte ao professor para que desenvolva o referido conceito com os estudantes. Ou, no mínimo, oferecem um suporte bibliográfico para a apropriação conceitual, quer na Educação Básica ou nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Esses autores apresentam o conceito de lutas – que também contempla o Judô –, ainda que empírico, além de classificá-las de formas distintas. Cartaxo (2011) aponta diversas categorias: arte marcial, combate ou luta esportiva, ginástica e dança. Essa categorização se distingue do interesse, na presente pesquisa, que é a possibilidade de apropriação do conceito teórico de Judô ou, como define Davýdov (1982), simplesmente *conceito*.

Dois argumentos contribuem para a afirmação de que a categorização de Cartaxo (2011) é incoerente com a perspectiva Histórico-Cultural. Um deles são essas definições de conceito teórico. O outro, como foi afirmado no capítulo anterior, é que, segundo

---

<sup>2</sup> “Kata, forma clássica de execução do movimento das técnicas, bem como diversas variações das técnicas introduzidas, para efeito de combate” (SANTOS, 2009, p.18). A tradução literal de Kata é “forma ou modelo”.

Nascimento (2014), as lutas têm como relação essencial o *controle da ação corporal do outro/objetivos mutuamente opostos entre si, dirigidos ao mesmo alvo*. Desse modo, o equívoco de Cartaxo (2011) está em classificar a ginástica e a dança no patamar de lutas, uma vez que, na perspectiva de Nascimento (2014), elas não se caracterizam pela mesma relação essencial pertinente às lutas. A dança, conforme Nascimento (2014), tem como relação essencial *a criação de uma imagem artística com as ações corporais*. Cartaxo (2011) entende a ginástica, considerando seus exemplos, como categoria de luta com a função de exercitar o corpo. Isso, de acordo com Nascimento (2014), tem como relação essencial o *domínio da própria ação corporal*, que é uma peculiaridade. O objetivo da ginástica é a meta com vistas a uma melhora das condições corporais. Esta finalidade da *“ação corporal é tomada como tal na sua relação com um ou outro objetivo ao qual ela está direcionada”* (NASCIMENTO, 2014 p. 129, grifo do autor).

Santos (2009), outro autor referenciado, afirma que houve uma transformação histórica do Judô, que o coloca em duas categorias apontadas por Cartaxo (2011): arte marcial e combate ou luta. Para Santos (2009), o Judô possui características das artes marciais quando se vincula à filosofia e à arte, o que, de certa forma, indica a mesma relação essencial apontada por Nascimento (2014).

Gomes et al (2010, p. 221) conceituam as lutas como

Prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente.

Os autores estabelecem, ainda, uma classificação das lutas por distâncias de combates, que são: Curta, Média e Longa. Também são definidas pelas formas de contato que, segundo Nascimento (2014), é um dos elementos constituintes da luta. A Tabela 1, a seguir, apresenta os tipos de distâncias, nas lutas, e as respectivas situações de suas manifestações.

Tabela 1: Classificação das categorias de luta pela distância de combate

Situa	Curta Distância	Média Distância	Longa Distância
	Desequilibrar;	Tocar	Tocar (Intermédio de um

Rolar; Projetar; Cair; Controlar; Excluir	Golpear Mãos, braços, cotovelos Pernas, joelhos, pés	implemento) Manipular (Implemento)
---	--	--

Fonte: Gomes et al (2010, p. 221).

Com base nas características que serão a seguir apresentadas e apoiado nas divisões trazidas por Gomes et al (2010), posso dizer que o Judô se caracteriza na categoria de lutas de curta distância. A síntese que se pode fazer a respeito dos componentes do conceito de Judô expressos pelos autores é que se trata de uma modalidade de luta e, como tal, uma prática corporal movida por imprevisibilidade envolvendo duas pessoas que realizam ações de mesma finalidade, porém de cunho ofensivo e defensivo, em um estado de contato, determinado por regras específicas, dirigidas a um objetivo mútuo em um alvo móvel, o corpo do oponente. É considerado uma das lutas de curta distância, o que requer ações de: desequilibrar, rolar, projetar, cair, controlar, excluir.

No entanto, ainda não é possível afirmar que tal caracterização conceitual desses autores revela os elementos constituintes da relação essencial do conceito de Judô. Para que se possam extrair os componentes da relação pertinente ao conteúdo teórico do conceito em foco, é necessário dialogar com outros autores.

Virgilio (1994) aponta como especificidades do Judô: o Shissei (postura)<sup>3</sup>, o Shizen-Tai (posição fundamental), o Shintai (andar), o Ukemi (quedas e rolamentos), o Kumi-Kata (pegada), e o Kuzushi – Tskuri – Kake (preparação – posicionamento – arremesso). As três últimas atuam concomitantemente para que, com as demais, possibilitem o Nage-waza (técnica de arremesso). Na sequência, trato de cada um desses componentes.

Sobre a postura, Virgilio (1994) e Kudo (1972) apresentam a seguinte divisão: sentado (Zai), ajoelhado (Sei-za), ajoelhado em uma perna só (Kioshi), agachado (Tyu-goshi), em posição de sentido (Tyokuritsu) ou em pé (Ritsu).

No que diz respeito ao Shizen-tai, os mesmos autores consideram-na como a *posição natural* do judoca combater seu oponente. É dividida em seis formas diferentes: 1) frontal (Shizen-Hontai); 2) modificada para a direita (Migi-Shizentai); 3) modificada para a esquerda (Hidari-shizentai); 4) transformada em posição de defesa (Jigo-tai), que se caracteriza pela leve flexão dos joelhos; 5)

<sup>3</sup>As palavras entre parênteses antecedidas ou precedidas de itálicos significam a tradução para a língua estrangeira ou para o português.

também apresentando suas modificações para a direita (Migi-jigotai) e; 6) para a esquerda (Hidari-jigotai).

O *andar*, para Virgilio (1994), é a movimentação que o judoca tem no tatame<sup>4</sup>. Trata-se de uma forma especial para diversas situações, seja no momento de se deslocar pelo tatame, como no treinamento, nos *Shiais* (lutas de competição) ou nos *Katas*. Para o autor, o deslocamento ocorre pelo *Ayumi-ashi*, um passo normal, apenas mais baixo, quase mantendo o contato com o tatame; ou *Suri-ashi*, passo mais arrastado, em que o peso do corpo fica concentrado em sua maior parte na ponta dos pés, que deslizam sem perder contato com o tatame. Outro tipo de passo é o *Tsugi-ashi*, mais formal, em que um pé nunca ultrapassa o outro no deslocamento, tanto para frente quanto para trás. Ele é comumente utilizado nas execuções dos *Katas*.

Sobre o andar, Kudo (1972) diz que são os movimentos fundamentais e vitais por meio dos quais o corpo se desloca para frente e para trás, o que implica, necessariamente, diretamente a aplicação facilitada de uma técnica perfeita. Para o autor, o controle dos movimentos exige seis características: a postura da cabeça, o uso dos olhos, o controle da respiração, o uso do torso, o movimento das mãos, o movimento dos pés.

No que diz respeito às quedas e rolamentos, Jigoro Kano deu uma atenção especial à preparação desses dois elementos do Judô que são fundamentais para o ensino desta forma de luta. Virgilio (1994) avalia que o criador do Judô deu uma atenção especial para o desenvolvimento das técnicas de amortecimento de queda por ser uma peculiaridade do Judô. Portanto, tratava-se de algo novo, isto é, não ser constituinte de outras modalidades de luta que se mostravam negligentes com a integridade física dos praticantes.

Há quatro tipos de quedas de amortecimento: frontal, lateral, de costas e rolamento por cima do ombro, como já afirmado anteriormente. Tais quedas receberam uma atenção especial no seu desenvolvimento, pois elas garantem a segurança do praticante de Judô. Desse modo, Kudo (1972) diz que os *Ukemis* (quedas e rolamentos) são essenciais, pois um judoca tem em mente que está diante de uma situação antagonica: tentar derrubar o oponente, mas correr o risco de ser derrubado. O autor explicita os quatro métodos de *Ukemi*. O primeiro é o de costas ou pela retaguarda, em que se cai para trás posicionado para cima, cujo foco primário é a proteção de impacto da nuca. Também se deve proteger a bacia e as costas, como consequência deve-se cair para

---

<sup>4</sup> O espaço onde é praticado o Judô.

trás com os olhos fixos para o nó da faixa. Outro desdobramento é encolher o queixo e curvar o tronco para frente, arredondado as costas “como o fundo de uma canoa, e aterrisse primeiro com a bacia, depois com o resto dos quadris e por fim as costas” (KUDO, 1972, p. 22). O cuidado é para suavizar ao máximo o impacto do corpo com o solo. Isso requer, no momento da queda, que se juntem as pernas e as levantem, bem como se deve colocar as mãos no chão ao exato momento da queda de modo que o ângulo formado pelos braços e o corpo seja de 30 a 40 graus.

O segundo método é o da queda frontal. Kudo (1972) diz que, nesse caso, deve-se proteger o rosto, o peito e o abdômen. Para tanto, apresenta três passos de execução dessa técnica. Um deles é colocar as mãos para frente, com os dedos unidos. O segundo é ficar nas pontas dos pés. O terceiro é cair para frente, com o cuidado para não bater com o rosto, o peito, ou o abdômen no chão.

O terceiro método o autor denomina rolamento frontal de cambalhota e queda, com a indicação de oito momentos para sua execução: 1) ficar na posição natural direita (posição já apresentada anteriormente); 2) inclinar o corpo para frente; 3) colocar a mão esquerda no chão, de modo que forme um triângulo juntamente com os dois pés; 4) ajeitar os quadris e levar a mão direita para cima do joelho; 5) respirar e manter a mão esquerda no chão, levantar os quadris, estender os joelhos, levantar os calcanhares e ficar na ponta dos pés; 6) nessa posição, levar a mão direita para perto da esquerda; 7) dar uma cambalhota para frente com naturalidade, de modo que o corpo toque o chão de acordo com a sequência: cotovelo, ombros, costas, quadris, pernas; 8) ao cair, aparar o corpo com a mão esquerda.

E, por fim, a queda lateral, que possibilita o amortecimento de impactos ocasionados por técnicas que projetam o judoca lateralmente. Kudo (1972) apresenta três posições com a indicação das respectivas ações para sua execução. A primeira posição é a sentada, cuja ação é virar o corpo para a direita e cair aparando-o na mão direita. A segunda, posição meio levantado, em que a mão direita seja levada para o lado, bem como o corpo torcido para a direita e a mão esquerda apoiada no joelho esquerdo. A ação dessa posição é: levantar o pé direito, torcer o corpo para a direita e aparar-se com a mão direita; o mesmo deve repetir-se para o lado esquerdo. A terceira posição é a de pé, na posição natural básica. Caracteriza-se pela seguinte ação: abrir o pé esquerdo para o lado, deslizar o pé direito para frente do pé esquerdo e inclinar-se para a direita. Posteriormente, torcer o tronco para direita e cair nessa direção. Assim como nas anteriores, deve-se praticar o lado esquerdo.

A *pegada*, um elemento do Judô, é o momento de contato direto com o oponente durante uma luta. Ela está presente em todos os momentos de uma prática de Judô, pois é necessária para o controle da luta e ao desenvolvimento das técnicas aplicadas. Virgílio (1994) afirma que a pegada pode ser pela direita ou pela esquerda. O que as diferencia é o braço que segura a gola do quimono do oponente, enquanto o outro braço fica por fora e segura o lado externo da manga do referido vestuário. É pela pegada que se pode dominar o adversário e preparar sua técnica, ou até mesmo dismantelar a técnica preparada pelo outro. Virgílio (1994, p. 73) argumenta que

Para uma boa pegada são necessárias base e força no braço, nos pulsos, nas mãos e nos dedos. A base é o posicionamento dos pés, pernas e tronco, que quando em posição de defesa tornam-se um bloco firme, coeso e resistente. Quanto à força dos dedos, das mãos, do pulso e dos braços, sua necessidade é óbvia, pois no transcorrer do combate (principalmente quando este não se define rapidamente) aquele que tiver melhor condicionamento físico sujeitará o adversário e o conduzirá para o kuzushi (desequilíbrio que possibilitará o tuskuri (posição para o golpe) e o kake (arremesso)).

Kudo (1972) – em vez de pegada, como trata Virgílio (1994) – traduz o termo Kumikata como sendo *confrontação*. Define-o como um momento em que todas as posições de luta já mencionadas aparecem juntas, mas ressalta que a posição natural é a principal, e a posição de autodefesa se apresenta de forma secundária. O autor considera muito importante que o judoca adapte sua posição em resposta a situações adversas durante uma luta. As posições básicas para confronto são:

- a. Confronto na posição natural;
- b. Confronto na posição de autodefesa.

Durante o confronto nas posições naturais, elas se dividem em duas bases, a esquerda e a direita. Kudo (1972) explica como se deve ficar na posição natural para a direita, pois para a esquerda basta inverter aqueles movimentos. Durante a posição natural para a direita, deve-se segurar a gola esquerda do adversário com a mão direita e com a mão esquerda segurar a manga direita do oponente. Na posição natural básica, devem-se segurar com ambas as mãos as duas golas ou as duas mangas do adversário. O autor ainda complementa que,

independentemente do local do quimono a ser segurado, deve-se iniciar pelo dedo mínimo e anular juntos e, posteriormente, colocar os outros dedos, até chegar ao polegar, que descansará sobre o quimono do adversário.

Sobre a etimologia do termo *Kumi-kata*, Virgilio (1994) e Arpin (1970) o definem como sendo o agarramento no quimono. Ou seja, a *pegada*, em que “comumente a mão esquerda segura a manga direita do adversário; o agarramento (*kumi-kata*) pode variar de acordo com os *waza* (técnica). Não mantenha os braços retesados e não fique sempre meio sentado em posição defensiva” (ARPIN, 1970, p. 29). Essa forma de *pegada*, explicitada pelo autor, já foi definida anteriormente como sendo a *pegada* de direita. Sendo assim, a *pegada* de esquerda acontece da mesma forma, porém invertida, ou seja, a mão direita segura a manga esquerda do adversário. É importante frisar que, ao se dizer que essa *pegada* pode variar dependendo da técnica a ser utilizada, está-se dizendo que tal forma de contato não é estática, mas sim dinâmica, está sempre em movimento e varia conforme a estratégia utilizada por ambos os judocas.

Sem desmerecer nem minimizar a importância de todas as características já apresentadas do Judô, a *pegada* é fundamental durante a prática do Judô para o desenvolvimento do que vem a seguir. Sem ela, fica impossível a realização da próxima etapa – preparação, posicionamento, arremesso –, o *Kuzushi* (*preparação*). Como diz Virgilio (1994, p. 73) “casa-se perfeita e harmoniosamente com a máxima de Jigoro Kano: um mínimo de força para o máximo de eficiência”. A nomeação, já citada, que Kano deu para as fases de uma projeção foi um passo importante, pois “isso teria possibilitado o aprimoramento das técnicas já existentes e a criação de outras tantas que viriam a enriquecer a arte.” (VIRGILIO, 1994, p. 74). Existem, durante uma luta de Judô, duas possibilidades de escolha na aplicação de um golpe. Segundo Virgilio (1994), a primeira é escolher um golpe para depois preparar o adversário para recebê-lo, o que pode ser feito pela movimentação, *pegada*, estratégia e da tática de luta. A segunda possibilidade é o aproveitamento de um eventual erro, que pode ser por desequilíbrio, para, assim, aplicar a técnica mais conveniente e eficiente. É essa quebra de equilíbrio, seja ela causada por uma ação de quem aplica a técnica ou por quem irá recebê-la, que é nomeada de *Kuzushi* (*preparação*).

A preparação, para Virgilio (1994), pode ocorrer em oito possibilidades de direção se se considerar os pontos cardeais ou colaterais. Isso deixa, na continuidade, o judoca em posição ideal para o

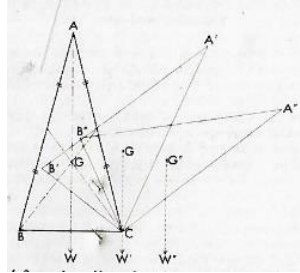
arremesso. É essa posição que se chama Tsukuri (posicionamento). A etapa final do arremesso, ou seja, “a execução final do golpe, é o kake” (VIRGILIO, 1994, p. 75). Essas são, pois, três etapas para a execução de uma técnica para um golpe de Judô. Alinhadas à pegada, as movimentações, as posturas, as posições de defesa e ataque formam a base de luta do Judô. São elas que subsidiam a projeção do adversário contra o solo e que têm como consequência a pontuação (Wazari, meio ponto) ou a vitória propriamente (Ippon, golpe perfeito).

Etimologicamente, Kudo (1972) traduz o termo Kuzushi como sendo “quebramento de postura”, isto é, a ação de deixar o adversário em uma posição ou postura que se torne mais fácil derrubá-lo e arremessá-lo.

Em relação ao Tsukuri, termo traduzido por Virgilio (1994) como posicionamento, Kudo (1972) o chama de “construção da postura”, que são os movimentos preparatórios para a aplicação de uma técnica de golpe. Segundo Kudo (1972, p. 16), Jigoro Kano – durante o estudo de outra luta, ju-jutsu, a qual serviu de base para o Judô – “desenvolveu a regra vital de “kuzushi”. Essa regra explica que desequilibrando ou quebrando a postura do oponente, pode-se derrubá-lo com o mínimo de esforço”. Para que se possa aplicar tal regra, é preciso alterar a base de apoio, isto é, mudar o centro de equilíbrio e deslocar a base de apoio do adversário. Portanto, “se ele tentar manter o equilíbrio retesando o corpo, ficará numa condição desvantajosa da qual não poderá nem avançar, nem recuar” (KUDO, 1972, p. 16).

Aqui se levantam algumas questões fundamentais. Como construir a postura para que o adversário fique em uma posição desfavorável, fora de seu centro de equilíbrio e de sua base de apoio? Como prepará-lo para receber o golpe? Em resumo, como desequilibrar o adversário? Kudo (1972, p. 16) responde com recursos geométricos:

Num triângulo isóscele, ABC (vide figura) de base horizontal BC, a linha de gravidade do Apex (incentro) G interceptando a base em ângulo reto (linha W). Deslocando o triângulo para a posição A'B'C', a linha de gravidade passa a ser W', dentro ainda do triângulo limitado pelo lado A'C. Se deslocarmos ainda mais o triângulo A''B''C'', a linha de gravidade W'' está fora do triângulo.



No caso  $A'B'C$ ,  $C$  é o único ponto que está sustentando o peso do corpo. Esta é uma situação perigosa, em que a menor aplicação de força poderá derrubá-lo. Quando o triângulo estiver em  $A''B''C$  já não há possibilidade de recuperação e  $A''$  deve cair para se tornar a nova base  $CA''$ .

Comparando o triângulo ao corpo do oponente, vemos que  $A, A', A''$  representam a cabeça,  $B, B', B''$  o pé esquerdo e  $C, C', C''$  o pé direito.  $W, W', W''$  são a linha de gravidade. Com a quebra da postura (kuzushi), procuramos levá-lo do  $ABC$  estável para o  $A'B'C$  instável.

Com esse exemplo, o autor estabelece um parâmetro para a compreensão do que seria o Kuzushi e qual a sua importância para a aplicação de uma técnica, golpe. O autor em referência ainda afirma que, como o corpo humano é tridimensional divergindo de um triângulo de duas dimensões, é mais difícil deslocá-lo. Uma possibilidade de defesa para este desequilíbrio, por exemplo, é quando o oponente flexiona os joelhos, uma vez que muda o seu centro de gravidade. Isso oferece resistência ao movimento de desequilíbrio que lhe é causado. Kudo (1972, p.16) acrescenta: “um dos detalhes mais importantes para desequilibrar o oponente é não deixá-lo saber disso”. Para que o oponente não perceba que está sendo desequilibrado, é necessário aliar a aplicação da força, que o traciona para as direções de desequilíbrio, junto com a movimentação.

Em concordância, Arpin (1970), Virgilio (1994) e Kudo (1972) estabelecem as oito direções básicas para desequilibrar o adversário e permitir uma abertura para a aplicação da técnica.

De acordo com Kudo (1972), o movimento preparatório é necessário para que um judoca derrube o adversário que estiver em uma posição confortável, estável e segura, que dificulta realização objetiva. Caso isso não ocorra, o lutador conviverá com possibilidades de falha,

além disso, ficará exposto ao contra-ataque do adversário. É durante essa movimentação – antecedida pela preparação (Tsukuri) – que ocorre a aplicação de um golpe.

Para um ataque devemos, portanto, preparar duas coisas: a posição do próprio corpo e a do adversário. Disponha os corpos de tal forma que estejam propícios para a aplicação do golpe. A preparação só estará completa quando estiver tão ajustado quanto o do oponente. Caso contrário, o ataque falhará (KUDO, 1972, p. 20).

Segundo Arpin (1970), para derrubar o adversário é necessário colocá-lo em desequilíbrio, o Kuzushi. Trata-se, pois, do movimento inicial na aplicação de qualquer técnica, em que é necessário aplicar o princípio da não resistência. Por exemplo, se estiver sendo empurrado, aproveita-se esse movimento do adversário para puxá-lo.

Com o Kuzushi executado e o adversário preparado para a construção do movimento (Tskuri), inicia-se a projeção (Kake). Tal início “é muito importante. Há uma técnica bem definida a seguir. Esta é a diferença entre uma bela projeção e uma projeção infeliz.” (ARPIN, 1970, p. 31). A preparação, basicamente, está em colocar o corpo do adversário em uma posição que lhe dê vantagem, em um momento específico.

Vale ressaltar que, para a aplicação de um golpe, o primeiro procedimento a ser feito é desequilibrar o adversário com puxões e empurrões. Isso exige movimentos para colocá-lo na posição ideal de desequilíbrio, a fim de aplicar uma técnica.

Em relação às Nage-waza (técnicas de arremesso), elas são a grande maioria, a principal característica do Judô. Permitem que o adversário seja derrubado.

Tanto para Virgilio (1994) quanto para Kudo (1972), o Nage-waza constitui-se, principalmente, na aplicação dos golpes que compõem o Go-kyo (cinco princípios) formado por cinco grupos, cada qual composto por oito técnicas. Foi desenvolvido para que cada grupo possuísse técnicas de diferentes graus de dificuldade. Aqueles que não o constituem, mas que são aceitos e utilizados dentro das regras do Judô, são chamados de extra-go-kyo. Virgilio (1994) faz duas categorizações principais do Nage-waza: os Tachi-waza e os Sutemi-waza. A primeira se subdivide em Te-waza (técnicas de braço), Koshi-waza (técnicas de quadril) e Ashi-waza (técnicas de perna). A segunda são as técnicas de

sacrifício, que se subdividem em duas: Ma-sutemi-waza (técnica de sacrifício com projeção frontal) e o Yoko-sutemi-waza (técnica de sacrifício com projeção lateral). A técnica de sacrifício, como o próprio nome diz, exige de quem a aplica que se lance ao chão, para aproveitar deste movimento, a fim de projetar o adversário.

A operação de aplicar uma técnica deve ser de forma automatizada, pois não se tem tempo de pensar sobre o que será feito. Ela deve fluir, conforme as fases preparatórias anteriores. Mesmo que ela tenha sido previamente idealizada, a sua execução deve ser automática, pois “não se tem tempo para pensar nas variações: elas devem estar em seu cérebro, todas prontas a servir” (ARPIN, 1970, p. 39).

Foram apresentadas, no decorrer desta seção, manifestações que representam características do Judô com a intenção de revelar elementos que constituem o Judô e apresentem bases para análise do conteúdo do conceito. Com o mesmo objetivo, na próxima seção, a base bibliográfica é aquela que trata o Judô em uma perspectiva de ensino escolar.

### 2.3 O JUDÔ NA PERSPECTIVA DE QUEM DISCUTE O ENSINO

Na presente seção, o intuito é explicitar as pretensas orientações para a organização do ensino escolar de Judô como um conceito do Currículo da disciplina de Educação Física. Também dar atenção para possíveis elementos e suas especificidades que constituem a relação essencial do conceito. O pressuposto é de que essa base conceitual clareará ainda mais aquilo sintetizado nas seções anteriores, bem como dará suporte para expor, no terceiro capítulo, as possibilidades pedagógicas para que o estudante, em situação escolar, desenvolva o pensamento teórico, cenário no qual se insere o conceito em pauta.

Para tanto, a referência é, basicamente, duas fontes: os autores que propõem orientações para a organização do ensino do Judô (Arpin, 1970; Kudo 1972; Nascimento, 2014; Santos, 2009; Virgilio, 1994) e as propostas curriculares oficiais (nacional e estadual). No final do capítulo, há uma síntese com foco nas inter-relações entre elementos extraídos dessas fontes bibliográficas.

Essa busca, como enfatizado anteriormente, foi movida pelo olhar sobre a possibilidade de manifestação do conceito teórico em uma perspectiva Histórico-Cultural. Além disso, pelo esforço de não perder a ideia de Nascimento (2014), aqui assumida, de que o conceito teórico de lutas e, por extensão, de Judô, vincula-se a uma centralidade, isto é, os

objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo que se manifesta na finalidade de controlar a ação corporal do outro.

Diante dessa conjuntura, parece que uma questão ainda não foi tratada: se a preocupação maior, no presente estudo, é com a relação essencial do conceito científico de Judô, pois é ela o motor propulsor para uma organização de ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico, então, o que é um conceito? Em outras palavras, há necessidade de responder à pergunta: o que é um conceito?

Para tal, de início, a fonte é aquela a que normalmente se recorre quando se busca uma indicação primária do que se pretende saber: o dicionário. Conforme o Dicionário *Dicio Online* da Língua Portuguesa, (CONCEITO, 2018)<sup>5</sup>, o verbete conceito diz respeito à “Percepção que alguém possui sobre algo ou alguém; noção”; “Capacidade intelectual e cognitiva do ser humano; pensamento: seu comportamento não faz parte do meu conceito.”; “Ponto de vista sintetizado ou dito resumido”. Ainda, segundo o dicionário, para a filosofia conceito é “Imagem mental feita de um objeto (concreto ou abstrato) cujo conteúdo é de extrema importância para o pensamento; noção ou ideia abstrata”.

Mas, não é esse o entendimento que persegue esta investigação, uma vez que sua base é a Teoria Histórico-Cultural. Por isso, recorremos à compreensão de Vygotski, o precursor da Psicologia Pedagógica na antiga União Soviética.

As definições anteriores, em *Dicio Online*, apresentam, na visão de Vygotski (2000), características eminentemente de conceitos empíricos com base na lógica formal. Numa perspectiva dialética vigotskiana, a formação de um conceito ocorre não por meio do jogo mútuo das associações, mas pela operação intelectual em que entram em cena todas as funções mentais elementares, numa combinação específica.

Vygotski (2000, 1996 e 1993) apresenta dois estudos referentes ao desenvolvimento de conceito. No primeiro, teoriza dados de um estudo que revela três estágios do desenvolvimento do pensamento conceitual: sincrético, complexo e conceitos genuínos. No segundo estudo, trata dos movimentos de ascendência e descendência, respectivamente, do pensamento conceitual espontâneo e científico.

Nesse âmbito, afirma que

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conceitos/>. Acesso em: 22 de set. de 2018.

O conceito, como já temos dito, é o reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos; se forma como resultado da elaboração racional das representações, como resultado de haver descoberto os nexos e as relações de dito objeto com outros, inclusive ele próprio. Portanto, um longo processo de pensamento e conhecimento que, diria-se, está concentrado nele (VYGOTSKI, 1996, p. 81).

Para que emerja um conceito, a condição é a formação de uma série de abstrações de atributos que se tornam sínteses basilares de pensamento, pelo qual o indivíduo percebe e toma conhecimento da realidade circundante (VIGOTSKI, 2000).

O autor compreende que há diferenças extremas entre o desenvolvimento do conceito espontâneo e científico. O pensamento conceitual de base espontânea ocorre num movimento de baixo para cima rumo às propriedades superiores, tendo por fundamentos outras mais elementares e inferiores. Por sua vez, “os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, a partir de propriedades mais complexas e superiores em direção a outras mais elementares e inferiores” (VYGOTSKI, 1993, 22).

O conceito científico só descende se o sujeito, que o apropria, recorre a ele para explicar de forma consciente o real da vida cotidiana. Entretanto, o caráter consciente do conceito científico não é garantido pela mera indicação de suas características essenciais tais como seus atributos e sua definição. É preciso que os sujeitos as apliquem nas soluções de problemas que as exigem. Só assim os conceitos científicos cumprirão com um dos seus papéis, que é colocar em cheque as limitações e as fragilidades do conceito espontâneo.

Por sua vez, Davýdov (1982) entende o conceito como sendo a síntese de relações que expressam um fenômeno, isto é, as relações essenciais necessárias para a estruturação do entendimento do objeto. Além disso, constitui-se, simultaneamente, como um “reflexo do ser e um procedimento da operação mental” (DAVÍDOV, 1988, p. 174). Trata-se, pois, de uma “atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações que, em sua unidade, refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material.” (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Expostas essas rápidas noções de conceitos, na sequência dedico-me à revisão da literatura peculiar ao desenvolvimento da presente

seção. Observa-se, a partir da literatura referenciada nas seções anteriores deste capítulo, que o Judô é considerado como uma modalidade específica de esporte, de luta ou de arte marcial. Na categorização de Cartaxo (2011), por exemplo, ele aparece como uma modalidade de luta. Agora, a preocupação é revelar o que é indicado para a organização do ensino. Para tanto, inicialmente, a referência são as propostas ou orientações dos órgãos oficiais de nível federal e estadual: os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC).

Importa justificar a menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física – que, à primeira vista, parece desnecessária, pois eles estão sendo substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua inserção nos documentos oficiais – pelo entendimento de que ainda são o referencial, pois todas as novas orientações agora é que começam a ser discutidas nas redes estaduais e municipais de ensino.

A mesma justificativa é dada para a referência que será feita, mais adiante, às atualizações mais recentes dos documentos entendidos como Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014 e 2019).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997) mencionam a luta como um dos conteúdos curriculares, e é aí que incluem o Judô, sem deferência especial para o modo de seu ensino. A deferência parece apenas na seguinte citação:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do Judô e do caratê (BRASIL, 1997, p. 37).

Em outra passagem situam as lutas e as ginásticas no bloco de conteúdos pertinentes aos esportes e jogos:

As lutas e as ginásticas pertencem ao mesmo bloco de conteúdos dos esportes e jogos, mas essa descrição tem por objetivo acrescentar o que deve ser ressaltado como específico dessas práticas, somando-se a tudo que foi tratado anteriormente (BRASIL, 1998, p. 96).

Os PCNs (BRASIL, 1998) apresentam uma sequência pedagógica de ensino não apenas para as lutas, mas para toda a Educação Física. Ressaltam a importância de não “compartimentalizar o que nunca se encontra separado na aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 73). Para isso, orientam que os conteúdos de aprendizagem da Educação Física contemplem três essencialidades: conceitual, procedimental e atitudinal.

Os conteúdos de aprendizagem serão apresentados dentro dos blocos, segundo sua categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligados ao fazer), e atitudinal (normas, valores e atitudes), o que permite a identificação mais precisa das intenções educativas (BRASIL, 1998, p. 73).

Ao colocarem as lutas e a ginástica no mesmo bloco de conteúdos – dos jogos e esportes – ressaltam algumas especificidades a serem consideradas, nas aulas de Educação Física, para ambos os conteúdos. No entanto, tomamos como relevante os conteúdos específicos para as lutas, objeto da presente pesquisa. Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 96-97) destacam qual o teor do referido conceito a ser abordado no ensino:

Aspectos histórico-sociais das lutas:

- \* compreensão do ato de lutar: por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar;
- \* compreensão e vivência de lutas dentro do contexto escolar (lutas x violência);
- \* vivência de momentos para a apreciação e reflexão sobre as lutas e a mídia;
- \* análise sobre os dados da realidade das relações positivas e negativas com relação à prática das lutas e a violência na adolescência (luta como defesa pessoal e não arrumar briga).

Construção do gesto nas lutas:

- \* vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas lutas praticadas na atualidade (capoeira, caratê, judô etc.);
- \* vivência de situações em que seja necessário compreender e utilizar as técnicas para resoluções de problemas em situações de luta (técnica e tática individual aplicadas aos fundamentos de ataque e defesa);
- \* vivência de atividades que envolvam as lutas, dentro do contexto escolar, de forma recreativa e competitiva.

Observa-se que os PCNs orientam para o contexto conceitual das lutas – sem fazer menção específica ao Judô – a ser contemplado no seu ensino de lutas. Isso se explicita na inter-relação entre termos: oponente(s), técnicas e estratégias de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, combinação de ações de ataque e defesa. Porém, não indicam os procedimentos ou o modo de organizá-lo.

A Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, ao incluir a Educação Física na Área da Linguagem, concebe seus conceitos no âmbito das “relações *formas/função*” (SANTA CATARINA, 2014, p. 133, grifo no original). Outra definição desse documento oficial que vale ressaltar é sua concepção de lutas como sendo “outro tipo de prática corporal que constituem a *cultural corporal de movimento*” (SANTA CATARINA, 2014, p. 136, grifo no original).

É no âmbito das definições das lutas que a palavra Judô aparece em forma tangencial de exemplo. Isso se explicita ao afirmar que as lutas se caracterizam “pela oposição direta a partir de uma disputa corporal (que constituem a maioria, como, por exemplo, o *judô*)” (SANTA CATARINA, 2014, p. 136, grifo no original). Tal exemplificação é uma manifestação de que o Judô se constitui como um dos conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física, uma vez que a proposta não faz especificações pormenorizadas, mas indica apenas o que se poderia denominar de conceitos mais amplos: esporte, dança, jogo, ginástica e lutas. Chama a atenção o fato de que as lutas, dependendo dos contextos em que se desenvolvem, apresentam diferenças em virtude da visão de mundo e dos condicionantes de um determinado grupo social. Nesse sentido, faz referência às artes marciais como sendo as lutas de origem oriental que se

[...] correlacionam com uma cosmovisão específica e fortemente influenciada pela dimensão religiosa, à qual subjaz uma ordem moral claramente delimitada. Uma educação escolar neste âmbito, porém, implica o desafio de problematizar as formas de ver *as lutas*, contemplando limites entre esportividade e o uso indiscriminado da violência (SANTA CATARINA, 2014, p. 136, grifo no original).

Observa-se que são completamente ausentes, na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, elementos conceituais constitutivos de qualquer modalidade de lutas e, por extensão, do Judô.

Feitas as considerações sobre os PCNs e as Propostas de Santa Catarina a respeito do referido conceito curricular, o foco agora se volta para o estudo de autores que também apresentam preocupação com o estudo referente à organização de seu ensino.

Cartaxo (2011, p.109) propõe um modo de ensinar lutas na escola. Os jogos de combate são definidos como “atividades que envolvem técnicas de lutas com características lúdicas ou jogos de estratégia”. De acordo com o autor, a partir de 2001 as lutas foram incluídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que “permite aos alunos experimentar e expressar um conjunto de características de sua personalidade e de seu estilo” (2011, p. 109).

Ao se referir à organização do ensino do conceito de lutas de um modo geral, esse autor explicita a sua finalidade: desenvolver, nos estudantes, habilidades motoras. Nesse sentido, afirma: “é necessário antes um bom planejamento das aulas a serem trabalhadas, de maneira que o professor possa desenvolver habilidades motoras” (CARTAXO, 2011, p. 172).

O autor caracteriza o ensino em: dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. “Os **conceitos** são estabelecidos em determinados temas de cada aula. Os **procedimentos** são os tipos de lutas a serem desenvolvidas em cada aula, e as **atitudes** é o que se espera do aluno com o aprendizado da luta” (CARTAXO, 2011, p. 173). Tais caracterizações se aproximam do que é proposto nos PCNs.

O momento conceitual envolve: a historicização da luta, as regras atuais e específicas, lendas e fatos, mídia (como é contado o fato). A fase procedimental diz respeito às características peculiares de cada tipo de lutas: jogos de combate, lutas orientais e ocidentais, lutas olímpicas e

não olímpicas e, por fim, defesa pessoal. A atitudinal se refere ao controle de golpe, controle emocional, autoconfiança e socialização.

Santos (2009) faz referência à forma tradicional de ensinar o Judô, criada pela Kodokan<sup>6</sup>. Nesse modo, o ensino se dividia em oito técnicas, cada uma com cinco etapas, conforme o grau de dificuldade. Sua posição é de que, por ser um esporte que trabalha corpo e mente, ele deveria tratar de características positivas, tais como: audácia, vontade, humildade, sociabilidade. Além disso, tentar reduzir tendências negativas (orgulho, individualismo e agressividade). Tais “variáveis são trabalhadas na medida em que se utiliza todo o conteúdo prático alicerçado no teórico<sup>7</sup>” (SANTOS, 2009, p. 60).

A autora também destaca os nove princípios do Judô, considerados como a base para o ensino e a aprendizagem desta prática. São eles: 1) conhecer-se é dominar-se, e dominar-se é triunfar; 2) quem teme perder já está vencido; 3) somente se aproxima da perfeição quem a procura com constância, sabedoria e, sobretudo, humildade; 4) quando verificares, com tristeza, que nada sabes, terás feito teu primeiro progresso no aprendizado; 5) nunca te orgulhes de haver vencido um adversário. Ao que venceste hoje, poderá derrotar-te amanhã. A única vitória que perdura é a que se conquista sobre a própria ignorância; 6) o judoca não se aperfeiçoa para lutar, luta para se aperfeiçoar; 7) o judoca é o que possui inteligência para compreender aquilo que lhe ensinam e paciência para ensinar o que aprendeu aos seus semelhantes; 8) saber cada dia um pouco mais, utilizando o saber para o bem, esse é o caminho do verdadeiro judoca; 9) praticar o Judô é educar a mente a pensar com velocidade e exatidão, bem como o corpo a obedecer com justeza, o corpo é uma arma cuja eficiência depende da precisão com que se usa a inteligência.

Com base nesses princípios, as aulas de Judô devem ser desenvolvidas de modo que se consiga atenção dos alunos, isto é, “mediante a uma prática diferenciada, embasada, programada com objetivos bem definidos” (SANTOS, 2009, p. 64). Quando esta trata do

---

<sup>6</sup> Escola de Judô japonesa fundada pelo professor Jigoro Kano, que foi o criador do Judô.

<sup>7</sup> O termo “teórico”, utilizado pela autora, não tem o mesmo significado daquele concebido pela Teoria do Ensino Desenvolvimental, o qual se refere ao conteúdo de um conceito que pode ser teórico ou empírico (DAVÍDOV, 1988). Por sua vez, no entendimento de Santos (2009), o termo teórico significa uma explanação prévia a respeito, por exemplo, de Judô, para, em seguida, ir a um local e vivenciá-lo fisicamente.

aprendizado do movimento propriamente dito, a autora diz que o “processo inicia, desde a colocação do Judogui<sup>8</sup>, a entrada no dojô, as saudações, a adaptação ao tatame, a forma de deslocamento, posições do corpo, pegadas, amortecimento de quedas” (SANTOS, 2009, p. 64). É dada a sequência das outras propriedades do Judô até o processo final de se chegar à luta propriamente dita. Ainda em relação à metodologia de ensino do Judô, há referência ao tipo e momento da avaliação: “Utilizar a avaliação diagnóstica (no início do aprendizado), formativa (durante), e somativa (final) é imprescindível para o processo educativo” (SANTOS, 2009, p. 65).

Por sua vez, Baptista (2003) considera que o conteúdo de ensino pode ser o mesmo em diferentes instituições. Porém, o que pode variar é a faixa etária e o perfil psicológico que deve ser mais homogêneo, “lembrando que a idade biológica é um fator a ser considerado” (BAPTISTA, 2003, p. 19). O autor apresenta os passos a serem seguidos: inicia pela saudação, “um ritual oriental que faz parte do Judô e é praticado em todos os lugares onde é ensinado” (BAPTISTA, 2003, p. 20). Para tanto, traz imagens descritivas de como são realizados, além de uma observação importante sobre o rigor na sua realização. “A rigidez desse ritual pode ser flexibilizada, principalmente se a iniciação do Judô infantil for uma atividade curricular da educação física escolar” (BAPTISTA, 2003, p. 21). Outro aspecto importante que ele menciona é a motivação dos alunos para aprendizagem. “Quanto maior a motivação, maior a vontade e a facilidade de aprender.” Vale a ressalva de que essa motivação não tem o mesmo sentido da Teoria da Atividade de Leontiev (1978a), também explicitada por Davidov (1999, p. 1), que se apresenta no âmbito dos componentes estruturais: as necessidades e os motivos, os objetivos, as condições e os meios de seu alcance, as ações e operações.

Outro aspecto ainda da sequência pedagógica trazida pelo autor é o das atividades específicas que “desenvolvem a parte psicomotora trabalhando os princípios básicos do Judô” (BAPTISTA, 2003, p. 22). Mostra a execução de rolamentos, de puxada, de equilíbrio, força, etc. Todas essas atividades são desenvolvidas em forma de brincadeiras em contexto de uma sequência pedagógica, considerada como “o caminho mais eficiente e seguro para que os objetivos sejam atingidos” (BAPTISTA, 2003, p. 38).

---

<sup>8</sup> Judogui é o nome formal japonês para o uniforme tradicional usado na prática do Judô. O termo “gui” significa uniforme, comumente chamado no Brasil de quimono.

Um subcapítulo da obra de Breda (2010) tem como tema principal a luta caratê. A indicação é de que o caratê não seja ensinado de formas adjacentes com fundamentos que não lhes são peculiares, por exemplo, rolamentos ou golpes de espada. O autor sugere formas alternativas de ensinar os fundamentos que pertencem a outras lutas, como por exemplo: enrolar um jornal e transformá-lo em uma espada para “ensinar a essas crianças alguns pontos da esgrima e do kendo” (BREDA, 2010, p. 61). Ou então, se o “professor colocar colchonetes no chão e ensiná-los a rolar e a cair, não estará ensinando caratê e, sim, princípios do judô e do jiu-jitsu” (BREDA, 2010, p. 61). Dessa forma, o professor estará propiciando aos alunos a vivência e o conhecimento de várias outras lutas e “proporcionando a essa criança o mínimo de que ela precisa para poder escolher uma prática corporal: conhecê-la” (BREDA, 2010, p. 61).

Ainda no que diz respeito à luta, Breda (2010) mostra-se preocupado com o professor que, por vez, deixa de lidar com outro conteúdo que diz respeito à luta, por “falta de preparo didático” (BREDA, 2010, p. 62). Isso ocorre também por medo de perder o aluno. Ao pensar assim, o professor considera a criança como propriedade sua. Desse modo, coíbe-lhe do “desenvolvimento integral no que se refere ao aspecto motor, cognitivo, afetivo, social e moral” (BREDA, 2010, p. 62). Além disso, priva o aluno do aprendizado de outras manifestações da luta. Breda igualmente aponta as três categorias de lutas: curta, média e longa distância. Estas “foram elaboradas a partir do tipo de contato e das ações técnicas envolvidas nas diferentes modalidades de luta” (BREDA, 2010, p. 65). Normalmente, nas aulas de lutas o “empirismo prevalece e a função dos alunos é reproduzir fielmente os movimentos do professor” (BREDA, 2010, p. 68). Nesse caso, o professor demonstra o movimento correto de ataque e defesa e faz com que os estudantes o repitam incansavelmente para assimilá-lo. Por fim, são realizados exames para promoção de faixa, com a utilização desses golpes incansavelmente repetidos.

O autor estrutura uma aula de caratê para crianças de forma um pouco diferente da tradicional. Por exemplo, propõe que, durante o aquecimento, oportunizem-se variedades de brincadeiras para que os alunos escolham aquela de que mais gostam. Essas brincadeiras podem ser adaptadas para a aula de lutas. Traz como exemplificação o “morto-vivo em japonês, pois os alunos devem estar habituados com palavras em japonês” (BREDA, 2010, p. 71). Um capítulo do livro apresenta demonstrações de atividades para as aulas de caratê, com o objetivo de motivar as crianças a manter-se na prática. Ele entende que “as lutas

para crianças de até 10 ou 12 anos devem ter uma motivação diferenciada” (BREDA, 2010, p. 75). Também elenca atividades específicas que trazem, por sua vez, elementos ainda mais particulares da luta para que a criança possa “conhecer o esporte, que visa ao desenvolvimento por meio do conhecimento das diversas lutas” (BREDA, 2010, p. 94).

Baptista (2003) trata exclusivamente do Judô. Traz como proposição a capacitação de futuros professores para a introdução do Judô, principalmente na educação infantil. A preferência por esse período da educação básica tem por objetivo suprir “uma deficiência bibliográfica sobre a iniciação do Judô infantil e sua metodologia de ensino” (BAPTISTA, 2003, p. 11). O autor entende o Judô como uma questão cultural, pois “obedece a princípios rígidos de uma cultura oriental milenar” (BAPTISTA, 2003, p. 13). A aquisição de tais valores ocorre de formas ríspidas e autoritárias, pois “a conquista desses valores, muitas vezes, se dá por meio de gritos e imposições” (BAPTISTA, 2003, p. 13). Isso se deve ao fato de que o Judô traz como cultura conceitos caracterizados por “uma disciplina envolvendo respeito e obediência ao extremo” (BAPTISTA, 2003, p. 13).

O Judô brasileiro tem diferentes formas de tratamento por estar vinculado culturalmente a outro ambiente, o oriental. Por esse motivo, “deve conter modificações afetivas e pedagógicas, adaptadas ao nosso sistema educacional” (BAPTISTA, 2003, p. 13). A obra desse autor também aborda a formação dos professores para o ensino do Judô. Portanto, tem preocupações similares à desta pesquisa.

Apoiado na perspectiva pedagógica Histórico-Crítica e na concepção Crítico-Superadora de Educação Física, Rizzo (2011) faz o esforço para desenvolver o conceito de Judô com os alunos do Ensino Fundamental em um experimento, base empírica do seu estudo. Ao conceber o Judô como uma cultura corporal, sua preocupação é com a superação do conhecimento empírico dos estudantes por um conteúdo sistematizado. Isso ocorre pela confrontação entre os dois tipos de saberes: os dos alunos e os sistematizados.

Para tanto, o autor apresenta uma seqüência metodológica. A sistematização utilizada para a pesquisa se deu, inicialmente, pela busca do “fator empírico que nos forneceu elementos para compreender as relações da ação do indivíduo com a apropriação do conteúdo ensinado” (RIZZO, 2011, p. 67). O autor procurou entender as condições que colocavam em contexto a sua prática e quais pontos se tornariam prioridade no ensino da temática, o Judô.

A sequência metodológica das aulas foi elaborada em conformidade com o método exposto por Saviani (2003), que entende a educação com a função de “fazer com que o aluno apreenda o conteúdo sistematizado e elaborado historicamente pelos homens” (RIZZO, 2011, p. 67). As aulas do experimento se iniciaram com “o ensino dos golpes ou técnicas (*Waza*) segundo uma sequência apresentada pelo pesquisador, aprendida quando esteve em contato com essa luta.” (RIZZO, 2011, p. 68). O processo de sistematização proposto por Rizzo se caracterizou pelo seguinte procedimento: ensinava um golpe e questionava os alunos com qual dos outros, ensinados anteriormente, ele se assemelhava. Outro procedimento era a apresentação de ideias seguida da descrição das “condições para os alunos pensarem em como realizar essas ideias em forma de movimento.” (RIZZO, 2011, p. 68). Assim, o professor abria a possibilidade para a compreensão de que os golpes não dependem um do outro nem seguem uma sequência lógica no processo de seu ensino. Apresentava-os como se “pertencessem a um mesmo grupo de golpes e pudessem ser descobertos de forma diferente segundo a criatividade e imaginação dos executantes.” (RIZZO, 2011, p. 68).

O Judô, do ponto de vista desse autor, é uma modalidade de luta e, por isso, apresenta uma intencionalidade e uma finalidade, qual seja:

[...] desenvolver e a aprimorar o ser humano; assim os alunos, ao término do processo devem estar aptos para esclarecer o conceito de luta e os motivos que levaram tal prática corporal a se legitimar na sociedade e continua se legitimando nos tempos contemporâneos. O conteúdo aprendido pelos alunos encontra-se distante deles, não no sentido de que não há possibilidades de realizá-lo ou que não possa pertencer a sua realidade, mas no sentido de que é uma realidade externa ao aluno, que se constitui em algo novo e/ou sob outra ótica, caso já tenham entrado em contato (RIZZO, 2011, p. 68).

Ainda, para o autor, não basta apenas identificar o que os alunos conhecem do Judô, mas também é de grande importância a apreensão do processo histórico de sua apropriação, pois é nele que se forma o pensamento humano. Ou seja, o “pensamento do homem é condicionado por sua existência concreta no mundo” (RIZZO, 2011, p. 68). Entretanto, para Rizzo (2011), isso traduz uma relação entre

apropriação-objetivação, que só tem início no que já está objetivado. Portanto, significa que o homem só se apropria do que já está construído no processo histórico da humanidade.

O processo ensino-aprendizagem tem fundamental importância na compreensão e transformação da realidade a partir da apropriação-objetivação de um conteúdo curricular. É a partir da compreensão de um objeto que se pode superá-lo, o que e se torna condição para a sua apropriação.

Tanto a apropriação quanto a objetivação possuem papéis importantes e distintos na transformação da realidade, já que para transformar algo é preciso compreender o antigo e usufruir o que há de positivo nele na construção do novo. Portanto, a construção de um saber novo nada mais é do que negação de um saber antigo para o novo. O saber antigo possui em seu interior uma parte das condições para a elaboração de um novo saber. As condições para a construção do novo são dadas ainda no interior do antigo, porque o entendimento desse saber novo não implica um retorno à estaca zero (RIZZO, 2011, p. 70).

Tanto a apropriação quanto a objetivação se manifestam de forma dialética, em um processo único. Só é possível se apropriar de algo que já exista e, para que se possa objetivar algo novo, é necessário ter se apropriado de seu antecessor. Para Rizzo (2011), esses pressupostos são imprescindíveis para pensar no processo de ensino do conteúdo Judô.

A compreensão dessa relação é que nos dá o alicerce para uma possível sistematização inicial do conteúdo Judô. Com base nessa lógica, entendemos que a sistematização é um delineamento dos conhecimentos que devem ser lecionados aos alunos sobre determinada temática. Tendo em vista que as lutas fazem parte da cultura do homem, os alunos trazem consigo as impressões apropriadas por essa prática (RIZZO, 2011, p. 70).

Para que se possibilite ao aluno essa apropriação-objetivação, é necessário que o professor apresente o conteúdo histórico e

sistematizado sobre a luta – neste caso, o Judô –, “pois é na relação e contradição do conhecimento sistematizado com o senso comum que os alunos terão a oportunidade de compreender e interiorizar esse conhecimento humano” (RIZZO, 2011, p. 70). Nesse sentido, existe uma aproximação com o Coletivo de Autores (1992) quando este se refere à “contraposição de saberes”.

O autor também se fundamenta em Leontiev (1983) ao afirmar que o pensamento humano não se despreza da sociedade em que ele vive. Em concordância com essa afirmação, Rizzo (2011, p. 71) levou em consideração que o “desenvolvimento e a análise das aulas com o conteúdo proposto não podem ser compreendidos descolados de sua realidade, isto é, as ações dos alunos não podem ser compreendidas fora do seu contexto histórico-social”. Isso posto, é impossível desconsiderar que o aluno vive em uma sociedade dividida em classes, na qual se estabelecem relações de poder e exploração de um sobre o outro. Levando em conta que a escola se encontra dentro desse mesmo sistema de classes e, por muitas vezes, o reflete, é necessário um ensino crítico que ofereça ao aluno a oportunidade de desenvolver a sintetização dos conteúdos e o conhecimento histórico. Sendo assim, a prática pedagógica se traduz em um componente para a compreensão da possibilidade de superação do modelo atual de sociedade.

A forma com que Rizzo (2011) desenvolve as suas aulas proporciona a exteriorização do conjunto de saberes prévios dos estudantes relativos às lutas. Depois de um processo de análise é apresentado o tema Judô como conteúdo das aulas de Educação Física. Nesse contexto é que são analisadas as contradições em relação aos conhecimentos sistematizados, ou até mesmo à nova abordagem ideológica do conteúdo.

Nessa confrontação, o saber empírico – saber cotidiano historicamente apropriado dos alunos – é tomado como ponto de partida para dar-lhe nova significação com um conhecimento científico e sistematizado. O objetivo de tal “aproximação realizada foi compreender o que os estudantes pensavam sobre o conteúdo, o que eles esperavam do conteúdo e as possibilidades para elaboração das próximas aulas.” (RIZZO, 2011, p. 74).

Ao realizar a problematização, denominada pelo autor de prática social inicial, surgiram diversas questões, algumas provenientes dos alunos e outras do professor, referentes ao próprio conceito de luta ou de Judô. Uma delas se refere ao motivo da sua existência, no Japão, em que os “valores dos antigos samurais, foram vinculados com os

valores zelados nos dias de hoje” (RIZZO, 2011, p. 74). Houve, também, reflexões relacionadas aos problemas na sociedade atual.

Desde a primeira aula, o autor deu ênfase às questões de legitimação do conteúdo lutas como tema da cultura corporal. De acordo com Rizzo (2011, p. 75), nos debates da aula colocou-se em evidência que o “Judô, assim como qualquer esporte, passa por um processo de espetacularização, ou seja, de transformar os ensinamentos e os seus benefícios enquanto prática em mercadoria que possa ser comercializada”.

Em suas manifestações empíricas, os alunos expressaram a forma imediata de apropriação do conteúdo lutas, sem compreenderem “as possíveis causas que originaram essa prática corporal entre os homens” (RIZZO 2011, p. 76). Isso se revelou nas respostas deles, no primeiro dia de aula, à pergunta: “o que é luta?” Uma das respostas foi: “É um esporte”. Por consequência dessa resposta foi lançado outro questionamento que direcionou para a explicitação de algo essencial caracterizador do conceito: “Mas nesse esporte acontece o que para ser uma luta?” O teor empírico se evidenciou ainda mais na resposta: “Eles têm que lutar!”. Ou, ainda, quando um dos alunos devolveu com o questionamento: “Se machuca?”. Nesse âmbito de busca de elaborações e compreensões a respeito do tema, o professor fez outra pergunta: “Tem luta que machuca, não tem?” Nesse momento foi possível ver a expressão de uma especificidade da luta na resposta de um aluno, “Luta livre”, que direciona para seu tema principal. Uma nova questão é lançada: “Mas aí tem soco e chute. Judô tem soco e chute?”. De imediato, demonstrando algum conhecimento prévio sobre essa luta, a resposta do aluno foi “não”. Mas, em seguida, afirma que “é para imobilizar”. Porém complementa em tom de questionamento: “É para imobilizar o cara no chão ou derrubar em pé. Mas esse derrubar machuca?” Ele mesmo adianta: “Não porque tem o tatame”. Neste momento, o professor complementa: Não porque tem o tatame e a gente ensina a forma certinha de cair.

Atualmente, as lutas, assim como jogos, as danças e a ginástica, passaram por um processo de esportivização, ou seja, transformaram-se em uma prática sistematizada por regras rígidas e com um objetivo, previamente definido, a ser conquistado, que seria vencer o adversário para conquistar um título ou um prêmio, o que, em alguns casos, pode representar um meio de sua subsistência,

acarretando o recebimento de um salário, assim como o trabalho do operário ou de um professor, por exemplo. Dessa forma, entender que o Judô é um esporte está correto (RIZZO, 2011, p. 78).

A partir dos questionamentos feitos aos alunos, o “professor apresentava os fundamentos básicos do Judô, de forma que as práticas realizadas eram adaptadas às capacidades físico-motoras e cognitivas aos praticantes da atividade” (RIZZO, 2011, p. 79). Aqui se apresenta outra semelhança com o Coletivo de autores (1972), quando este interpõe o conceito da “Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas”. De forma mais dialogada, Rizzo (2011) procurou desenvolver atividades práticas que objetivassem os elementos do Judô. Com isso, pretendia “evitar que os alunos tivessem uma aversão quanto à atividade e à prática da brincadeira-luta; caso contrário, poderiam ser induzidos a não quererem compreender e refletir sobre o fenômeno estudado/vivenciado” (RIZZO, 2011, p. 79).

Vale salientar que a primeira atividade desenvolvida no estudo diz respeito à simulação de

[...] uma luta de Judô, na qual, na atividade um aluno deve demonstrar domínio sob outro. Por exemplo, em atividades nas quais os alunos se dividem em duplas e devem ficar frente a frente segurando a sua mão direita na mão esquerda do companheiro, e a sua mão esquerda na direita do outro. Um dos pés deve ser levantado, e se este tocar no chão quem se manteve com um pé vence, portanto, é como se fosse uma representação de uma queda no Judô (RIZZO, 2011, p. 79).

De acordo com o autor, essa atividade lúdica traz alguns componentes do Judô, ao vivenciarem: os amortecimentos de quedas (Ukemi), a movimentação pertinente a um judoca (Shintai), os giros sobre o corpo (Tai-sabaki), a pegada (Kumi-kata), o desequilíbrio, a postura (Shinsei) e o equilíbrio.

O motivo pelo qual o autor debateu o equilíbrio e o desequilíbrio como um dos fundamentos do Judô, nessa simulação inicial, foi de que se riam referência na atividade seguinte, representativa de uma luta de Judô. “Portanto, transmitimos o conceito aos alunos e o aplicamos em uma situação similar à luta, diferentemente

dos outros conceitos para os quais não tivemos essa condição” (RIZZO, 2011, p. 79).

A movimentação em luta, os giros sobre o corpo, as pegadas e posturas para combate foram os movimentos deixados de lado para a aplicação da luta-lúdica. Tal desconsideração se justificou pela dificuldade de acesso e estrutura da escola. Mas, para não deixar de experimentá-los, esses componentes foram aplicados em outra situação de jogo, desenvolvida com esta finalidade.

A seguir, transcrevo alguns excertos de como se apresentam determinados componentes do Judô no experimento de Rizzo (2011).

**Professor**

Primeira coisa, no Judô, o que você tem que fazer para ganhar?

**Aluno**

Derrubar o outro.

[...]

**Professor**

Não, o que caiu, aliás, aconteceu o que?

**Aluno**

Perdeu.

[...]

**Professor**

Ta, ele foi derrubado, mais porque ele foi derrubado?

[...]

**Professor**

Não. O Aluno 1 acertou uma coisa, porque ele não ficou firme no chão? E quem não fica firme no chão, é porque está o que?

[...]

**Professor**

Se você está em pé, você está como?

**Aluno**

Com o pé firme no chão.

**Professor**

Com o pé firme no chão, porque você está com equilíbrio, e se você cair aconteceu o que?

**Aluno**

Desequilibra.

**Professor**

Desequilibrou. Hoje nossa aula vai ser sobre equilíbrio e desequilíbrio.

[...]

**Professor**

Quando que vocês estão em equilíbrio?

**Aluno**

Quando você está em pé.

**Professor**

E pra ficar em pé vocês precisam do que?

**Alunos**

Ter forças nos pés e pernas.

[...]

**Professor**

Voltando ao que nós estávamos falando, o Judô é um “esporte” que você tem que se equilibrar e desequilibrar o...

**Alunos**

Os pés, pernas.

**Professor**

Pernas? Você tem que se equilibrar e desequilibrar as pernas? Que perna?

**Alunos**

Equilibrar a gente e desequilibrar o adversário.

**Professor**

O adversário, só que se você está muito fraco, está balançando para lá e para cá, você consegue fazer isso?

**Alunos**

Não. (RIZZO, 2011, p. 80-81).

Nas falas dos alunos é possível verificar a apresentação, mesmo que fracionada e empírica, dos elementos que constituem o Judô, de acordo com a compreensão do autor. Em determinados momentos, os elementos do judô são confrontados com elementos de outros jogos, porém, revelam-se como essenciais para esta luta. Observa-se, no excerto, que a aula procura evidenciar a meta da atividade do Judô traduzida nas palavras “derrubar/cair”, e se direciona para a necessidade de “equilíbrio/desequilíbrio” que, por sua vez, requer o destaque para uma centralidade ou apoio do corpo, destacadamente os pés e as pernas. Essa relação traz implicitamente a ideia de focar nas ações desenvolvidas pelo corpo do outro e pelo seu próprio corpo, com vistas a um objetivo comum que se cumpre em corpos diferentes, isto é, do outro.

É com essas ideias que, a partir de agora, voltamos ao estudo de Nascimento (2014), admitido, na presente dissertação, como aquele que

discute com deferência especial o conteúdo teórico do objeto de ensino da Educação Física. É ele que oferece as bases para a explicitação da relação essencial da luta, e, por extensão, também para o Judô. A especificidade desta pesquisa é o destaque para componentes peculiares ao Judô que integram a relação essencial.

Como dito em outro espaço deste trabalho, Nascimento (2014) busca discutir e estabelecer qual é o objeto da Educação Física e do seu ensino. E, por consequência, indicar a relação essencial que nele se estabelece, pois se trata de uma premissa necessária para as pretensões de uma organização do ensino em uma perspectiva desenvolvimental. Para tanto, seu pressuposto é de que tais relações essenciais são históricas. No entanto, adverte que a essência de uma peculiar atividade da cultura corporal – por exemplo, o Judô – não se constituiu em seu peculiar movimento praticado pelos grupos sociais primitivos ou em outras sociedades. Neles encontrar-se-á apenas a essência da condição como prática daquele contexto social. Sendo assim, não é representativa da atividade de Judô da atualidade que surgiu em suas formas modernas e contemporâneas.

É nesse âmbito que a autora revela a sua compreensão do Judô como uma especificidade de luta. Esta – juntamente com a Dança, a Mímica, o Jogo, a Ginástica e o Atletismo – se constitui como uma das diversas formas de manifestação de atividade da cultura corporal. Trata-se, pois, de uma das expressões entre o conjunto de relações humanas na esfera das ações corporais que se objetivam nos objetos das atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014).

Nesse contexto, Nascimento (2014) lembra que toda atividade concreta da cultura corporal apresenta uma estrutura particular que se compõe de um sistema de objetos, dentre os quais um é central e, concomitantemente, se constitui em objeto e suas relações essenciais.

Mas, dialeticamente, como uma manifestação específica, ele pode se constituir em um novo sistema de análise, em que, por exemplo, a luta assume a condição de uma atividade geral. Essa análise torna-se condição para a explicação do desenvolvimento das relações essenciais que constituem os objetos das atividades da cultura corporal. Isso porque ocorre a possibilidade de explicar essas relações em um movimento que contempla desde as suas formas mais simples – com suas indiferenciações e incompletudes – como também aquelas mais complexas, isto é, desenvolvidas. São tais explicações que permitem a elaboração de sínteses referentes às “capacidades humano-genéricas que estão objetivadas nas atividades da cultura corporal e que podem/devem

ser apropriadas por cada sujeito como parte da formação de sua subjetividade” (NASCIMENTO, 2014, p. 130-131).

Por consequência dessas suas reflexões, a autora entende que os objetos de ensino da Educação Física são os mesmos das atividades da cultura corporal, quais sejam: “*“criação de uma imagem artística com as ações corporais’, ‘controle da ação corporal do outro’ e ‘domínio da própria ação corporal’*” (NASCIMENTO, 2014, p. 245, grifo meu).

No entanto, esses objetos de ensino e da própria Educação Física se constituem em formas particulares nas diversas atividades da cultura corporal que se apresentam no contexto social da atualidade – Dança, Jogo, Luta, Atletismo, entre outras – e se materializam em manifestações singulares, como por exemplo: o balé, o basquete, *o Judô*, o salto em altura. Portanto, as relações essenciais dos objetos da cultura corporal possuem existência objetiva na realidade e, como tal, não se caracterizam como generalidades eminentemente abstratas.

Elas existem sempre em um ou outro fenômeno particular; em uma ou outra manifestação concreta da cultura corporal. Por essa razão é que a despeito dos objetos de ensino da Educação Física serem as relações essenciais e gerais das atividades da cultura corporal esses objetos são, também, (ou manifestam-se nas) formas particulares das atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014, p. 246).

De seus pressupostos fundamentais, é possível inferir que o Judô consiste em uma manifestação específica da atividade particular Luta, que pode ser explicado como “uma síntese entre as relações de controle da ação corporal do outro (seu objeto central) e as relações de domínio da própria ação e criação de uma imagem artística (seus objetos secundários).” (NASCIMENTO, 2014, p. 128).

A questão que se apresenta é: como a autora, em seu estudo com fundamentos no materialismo histórico e dialético, possibilita a elaboração da síntese que expressa a relação essencial do conceito de lutas? A resposta a tal pergunta é importante, pois a premissa é que a definição dessa relação para a Luta também é válida para o Judô, como uma de suas manifestações, conforme foi evidenciada, anteriormente, pela própria autora.

Para tanto, Nascimento (2014) toma como referência o processo histórico dos jogos. O conteúdo desses teve seu desdobramento no

momento em que se toma consciência – mesmo lá na fase ritualística ou simbólica em que tudo se vinculava às crenças nos deuses – das possibilidades de intervenção do homem nos resultados. Desde essa origem, observa-se a referência a objetivos mútuos e concomitantemente opostos relacionados à representação de um determinado posicionamento da vida objetiva. Trata-se, pois, de

[...] *oposições de jogo* que foram criadas *pelo homem* e que serviram, simultaneamente, como o embrião da necessidade de regras nas práticas corporais. Um mesmo espaço que deve ser protegido por um, deve ser atacado pelo outro; um mesmo material (a bola) cuja posse deve ser mantida por um, deve ser conquistada por outro. (NASCIMENTO, 2014, p. 103, grifo do autor).

Em paráfrase às ideias da citação anterior, dir-se-ia que no Judô ou quaisquer formas de lutas um mesmo corpo humano situado num mesmo espaço é simultaneamente protegido e atacado. Há, pois, um movimentar-se produzido historicamente que coloca dois indivíduos – postos em ação com base em regras, estratégias e táticas – com direções opostas que se voltam ao intento de derrubar o outro.

Conforme a autora, a capacidade humana de estabelecer objetivo e, simultaneamente, representar uma oposição real, proporcionou a instituição de objetivos mutuamente opostos entre si que se subordinam a um motivo, ligados à resolução de conflitos reais da vida social. Isso é imprescindível para explicar o processo originário do *controle da ação corporal do outro*. Nesse processo, o motivo se apresenta, ao homem, aparentemente com certa naturalidade. Por sua vez, os conflitos opositivos econômicos ou políticos surgem como um produto, de certo modo, alheio às suas vontades. De outro modo, as oposições de um jogo ou uma luta que emergem no contexto de resolução de tais conflitos se caracterizam como produto de certa forma intencional e consciente de sua ação. Isso quer dizer que o homem, com o tempo, estabelece objetivos com a especificidade de simbolizar as oposições que se apresentam nas relações sociais (NASCIMENTO, 2014). Parafraseando a própria autora como forma de exemplificar, diria que o homem tem criado objetivos peculiares ao Judô, como: manter-se equilibrado (de pé e no espaço reservado) e desequilibrar o adversário.

Nascimento (2014) explica que, mesmo nas origens, em que as ações se traduziam em forma de ligação com os deuses, o poder de criar

objetivos concede ao homem a possibilidade de se ver como sujeito que age movido por intencionalidade. É esse justamente o processo de criação de novos objetivos em mútua e direta oposição entre si que se constitui na fase embrionária da relação de controle da ação corporal do outro. Isso quer dizer que o homem reconstitui oposições, por exemplo, no jogo e na luta, nas relações sociais. Portanto, de acordo com Nascimento, de certo modo, uma intencionalidade no processo de *criação de objetivos – de jogo e das lutas – opostos* entre si.

A importância dessas ações para a história da gênese do objeto de controle da ação corporal do outro reside na possibilidade de elas darem condição, ao homem, de desenvolver tais objetivos em seus próprios conteúdos internos, de forma cada vez mais consciente e voluntária. Esses objetivos se constituíram em algo com o qual o homem passou a orientar suas ações, intervir nelas e controlá-las com outro nível de consciência.

Nesse âmbito, a autora reafirma que o objeto central compartilhado pelo jogo e pela luta, conseqüentemente, o Judô, é o *controle da ação corporal do outro*. A partir daí, é possível

[...] explicar tanto as particularidades que esse objeto assume no Jogo e na Luta quanto explicar a partir dessas particularidades os conteúdos internos do próprio objeto de controle da ação corporal do outro, sintetizados na relação essencial: “*objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo*” (NASCIMENTO, 2014, p. 164, grifo do autor).

Para explicar esse objeto central e a sua relação essencial, Nascimento (2014) apresenta um jogo, o qual denomina de “conquista da bola”, que possui regras simples, com a finalidade de se apoderar de um objeto físico (no caso se propôs a bola). Ao sinal, os dois jogadores correm em direção ao alvo para pegá-lo. Observa-se, nessa situação, que os dois jogadores têm o mesmo alvo e objetivo, porém, movidos por uma disputa entre eles: pegar a bola primeiro. Nesse caso, não existem objetivos internamente em oposição. Esta se apresenta somente no que diz respeito “ao *resultado* do jogo e não nas ações decorrentes da sua própria estrutura” (NASCIMENTO, 2014, p. 165, grifo do autor). Por conseqüência, no referido jogo não existe a possibilidade de ocorrer a manifestação de oposições mútuas de ações e, da mesma forma, a

estrutura de objeto de controle da ação corporal do outro. Na realidade, ocorre apenas a conquista de um alvo.

Para que o objeto central se torne o controle da ação corporal do outro, Nascimento (2014) sugere algumas modificações no jogo em si. Estabelece que o objetivo não seja mais chegar à bola primeiro. Em vez disso, propõe-se a ação de trazê-la para o seu lado do campo, impedindo que o outro jogador o faça. Isso significa que se apresenta a ideia de objetivos mutuamente opostos.

Ao introduzirmos esses objetivos mutuamente opostos, o *conteúdo* principal do jogo muda substancialmente. Chegar “mais rápido” ao alvo não é, mais, a condição indispensável para conquistar o objetivo de jogo. Disputar o *momento* de pegar a bola para poder levá-la para o próprio território pode ser mais importante do que simplesmente chegar primeiro, já que, ao pegar a bola, o jogador se expõe a ser pego pelo outro jogador (NASCIMENTO, 2014, p. 166, grifo do autor).

Com tais modificações, a autora expressa como as relações do objeto de controle da ação corporal do outro se manifestam e como ele apresenta a sua essencialidade: os objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo. Observa-se que essas alterações permitem a identificação de que o objeto (a bola), em si, deixa de ser o alvo. Em vista disso, a vitória da disputa não está mais ligada diretamente ao chegar primeiro. Surge a necessidade de controlar o espaço do outro. Dito de outro modo, o verdadeiro alvo passa a ser o controle do espaço, tendo como elementos intermediários, alvo-objetivo, tanto a bola quanto o corpo.

Esse mesmo jogo é alterado para que manifeste particularidades da estrutura das lutas, cuja essência é a “conquista da bola”. Com isso, segundo a autora, é possível a explicitação da particular estrutura da atividade de Luta. Adianta que, no jogo, a posse do objeto (bola), isto é, o alvo-objetivo tinha relação direta com o controle da ação opositiva do outro pelo controle do espaço, peculiaridade do jogo. Com a segunda modificação, emerge o alvo-objetivo específico da atividade de Luta, qual seja: o controle da ação opositiva no/pelo controle do corpo.

Nesse sentido, é proposto que se mantenha “a posse da bola por 10 segundos dentro de um espaço estipulado (um colchonete, por exemplo)” e, *ao mesmo tempo*, ‘impedir que o outro mantenha a posse

da bola por 10 segundos” (NASCIMENTO, 2014, p.168, grifo do autor). Tal alteração no modo de desenvolvimento do jogo transforma o verdadeiro alvo em algo peculiar à luta, que é o controle do corpo do outro, e tem como alvo-objetivo intermediário a bola.

Essas duas estruturas particulares que emergem da relação de controle da ação corporal do outro fazem nascer *atividades particulares* distintas: o Jogo (o controle da ação opositiva no espaço) e a Luta (o controle da ação opositiva no corpo). Notemos, contudo, que essas *particularidades* do objeto de controle da ação corporal do outro não são traços absolutos com os quais possamos (ou deveríamos) categorizar as distintas manifestações corporais. Para uma manifestação corporal concreta, trata-se, às vezes, de uma questão de predominância de uma relação ou de outra. E, para o objeto de controle da ação corporal do outro, trata-se de uma mútua relação entre essas formas particulares de sua manifestação. Assim, na atividade de Jogo, controla-se o corpo do outro para atingir o objetivo principal de controlar um determinado espaço. Na atividade de Luta, controla-se o espaço de jogo a fim de atingir o objetivo principal de controlar o corpo do outro (NASCIMENTO, 2014, p. 168-169, grifo do autor).

Nascimento (2014) conclama para a necessidade de reflexão e explicação das características particulares dessas atividades – Jogo e Luta – como também da *relação essencial* do objeto de *controle da ação corporal do outro*. Ela indica essas características e como se manifestam e se realizam “nas regras de jogo; na dinâmica de ataque e defesa; na percepção e análise das situações de jogo e nos conhecimentos estratégicos e táticos.” (NASCIMENTO, 2014, p. 169, grifo do autor).

No que diz respeito às regras, a autora busca explicá-las com base na análise da brincadeira de “gato e rato”, pois concebe que nela se faz presente a relação de *controle da ação do outro*, isto é, o seu *conteúdo* propriamente dito, o *objeto* central da sua estrutura. Na referida brincadeira, os personagens precisam dominar as suas peculiares ações de reprodução de dois papéis: o *perseguidor* e o *fugitivo*, ou – genericamente – o papel do *atacante* e do *defensor*. A

condição, pois, é que os sujeitos reproduzam em suas ações, de algum modo, esses dois papéis reais próprios do Jogo e da Luta, que se manifestam de modo particular na brincadeira em foco. Nascimento (2014) observa que os referidos papéis, objetivados nas atividades de Jogo e Luta, não se manifestam explicitamente “nas regras do jogo”. Pelo contrário, eles se apresentam no *objeto* daquela atividade. No entanto, a aprendizagem das regras é uma condição para que os sujeitos se relacionem e se apropriem do objeto da atividade a fim de que eles atuem com consciência e de modo voluntário naquela atividade e, conseqüentemente, criem novas situações.

Assim, o papel das regras, nas lutas, é o que determina o “*espaço, tempo, modos de ação válidos* entre os participantes e os *objetivos específicos* a serem atingidos” (NASCIMENTO, 2014, p. 169, grifo do autor). São elas que orientam o lutador, pois nelas, de forma explícita ou implícita, estão as determinações do que pode ou não ser feito, ou seja, estabelecem as condições iniciais de ação. De outra parte, é o objeto da atividade que cumpre o papel de orientação de possibilidades de os sujeitos se colocarem em ação na atividade.

Portanto, as regras também contribuem para a revelação do conteúdo da relação essencial das lutas/Judô, pois nelas estão os apontamentos de: espaço de combate, modos de ação e de tempo de luta. Porém, existem ainda outros componentes a serem evidenciados. Entre eles, está a dinâmica de ataque e defesa. Nascimento (2014, p. 174) considera que a dinâmica de ataque e defesa sintetiza a existência dos objetivos mutuamente opostos na relação de controle da ação corporal do outro, que se concretiza “em diferentes objetivos específicos (perseguir/fugir; invadir/proteger; dominar/esquivar etc.) e sob diferentes condições”. Contudo, tal dinâmica necessariamente não ocorre de modo simultâneo, pois, enquanto a situação de ataque se efetiva por um dos sujeitos, o outro se coloca em defesa. Mas, a manifestação do controle da ação corporal do outro é condicionada pela existência de objetivos mutuamente opostos.

Vale salientar que Nascimento (2014) não se preocupou em dividir as lutas em modalidades específicas. Sua intenção foi a teorização a respeito de um objeto de estudo e ensino, pois entende que há entre elas algo que se objetiva, isto é, geral ou genérico. A compreensão de tal conceito, por consequência do Judô, só é possível pelo estudo e conhecimento de suas características específicas, mas não consideradas em si mesmas. O importante é a análise de como elas emergem e se relacionam no processo de gênese e desenvolvimento da referida atividade.

É no âmbito dessa análise que a autora reafirma sua compreensão da particularidade Luta e suas manifestações concretas (exemplo do Judô) como uma manifestação da relação essencial de objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo e, também, seu objeto central como sendo o controle da ação corporal do outro. Além disso, esclarece que

A tentativa de “simplificar” a Luta e “adaptá-la” ao ensino a partir do destaque de um dos seus *elementos* (caso, por exemplo, dos movimentos ou golpes de luta) ou pelo trabalho com uma oposição que tenha como *alvo-objetivo* o controle da ação do outro no espaço e não no corpo não representa uma simplificação dos graus de complexidade da Luta, mas sim uma destruição da própria *estrutura* da atividade de Luta, que perde suas características essenciais, *gerais* e/ou *particulares* (NASCIMENTO, 2014, p. 178, grifo do autor).

Novamente, Nascimento (2014) procura exemplificar a constituição da atividade Luta – no caso, a dinâmica de ataque e defesa – com um jogo: tocar no ombro. Aqui, o objetivo é que um jogador toque nos ombros do outro. A condição é que o participante executor da tarefa defensiva não saia correndo à procura de espaços para fuga e o jogo se torne uma perseguição. Assim sendo, apresentaria a característica de apenas um Jogo em si, o controle do corpo pelo controle do espaço. Para evitar tal dispersão e a descaracterização do objeto da luta, é determinada uma área de execução desta atividade, impossibilitando que jogador A ou B saia dela, peculiar ao controle do espaço pelo controle do corpo do outro, elemento próprio da Luta. Igualmente, ajuda a entender que o estabelecimento de uma regra – no caso, o espaço de atuação – possibilita a apropriação desse objeto. Somente com tal condição é que dois lutadores experientes do jogo em foco executariam, entre si, ações de luta. Ou seja, eles entenderiam que nesse jogo particular está manifesto o objeto de controle da ação do outro por meio do controle do/no corpo, ainda que não se delimite o espaço de atuação. Chegar a esse nível de percepção expressa que os participantes se apropriaram do objeto da atividade Luta.

O estar em atividade de estudo de Luta, isto é, em processo de apropriação de seu objeto – no âmbito de sua estrutura – conforme expõe a autora, se manifesta em dois momentos. Um deles é a

demonstração de envolvimento em uma ação direcionada ao domínio da relação entre os seus objetivos gerais, traduzidos em atos contrários como golpear e não ser golpeado, desequilibrar e não ser desequilibrado, imobilizar e não ser imobilizado. Mas isso só se efetiva por determinadas condições, isto é, os meios que permitem o alcance desses fins: as ações corporais, dentre outras, de puxar, empurrar, encostar, girar, virar, agarrar, deslocar-se, desvencilhar-se, saltar. Trata-se, pois, de uma ação corporal intencional com vistas aos objetivos peculiares de ataque e defesa. Portanto, constitui-se em um modo consciente de agir nas relações essenciais e necessárias no objeto peculiar a toda atividade, qual seja: controle da ação corporal do outro. Logo, é o momento primeiro do processo de estabelecimento de ações corporais opositivas a fim de controlar o corpo do outro e o seu próprio.

Um segundo momento, nesse processo de apropriação, se caracteriza pela determinação da relação consciente entre os principais *componentes* das “situações de luta” – também valem para o Judô – que levam à criação de “ações opositivas” que intermedeiam os fins dessa atividade com as “operações” corporais necessárias. Nascimento (2014, p. 181-182, grifo do autor) elenca os seguintes componentes das situações de luta que requerem o controle, por parte dos praticantes:

[...] *a base de apoio, o ritmo de luta, a distância de guarda e as formas de contato.* A ação principal do lutador nesta segunda possibilidade de relação com a estrutura da atividade de Luta não reside mais na sua relação simples ou quase direta entre os fins e os meios (as ações motoras que satisfazem esses fins). Reside, agora, em uma relação mediada entre *fins e meios*, manifesta na relação de *transformar intencionalmente as condições de luta*, de modo a fazê-las favoráveis a si e, ao mesmo tempo, desfavoráveis para o outro.

Dessa forma, a autora destaca como elementos constitutivos das situações de luta: a “base de apoio”, “o ritmo de luta”, “a distância de guarda” e as “formas de contato”. Além disso, eles podem ser referência para a classificação das diferentes atividades de luta. Para tanto expressa a seguinte justificativa:

De fato, a “distância de guarda” e “as formas de contato” expressam condições iniciais de muitas lutas particulares e, assim, podem (e muitas vezes

são) utilizados como um meio de classificar as manifestações de luta. Saber que uma luta é de “curta, média ou longa distância” é algo importante no que diz respeito às condições iniciais para se agir na luta em questão. Mas saber *como controlar a distância entre si e seu oponente* em uma determinada luta de “curta, média ou longa distância” é algo fundamental para o controle das situações de ataque e defesa em uma Luta concreta (NASCIMENTO, 2014, p. 182, grifo do autor).

Aqui se apresenta o problema geral com o qual se defrontam os praticantes em uma situação de luta, qual seja: a imprevisibilidade das ações de ataque. De uma parte, para impedir a antecipação – temporal e espacial – de golpes oriundos do adversário e, concomitantemente, para diminuir o ataque a fim de antecipar ou prever seus golpes, é necessária uma atuação consciente e constante em relação ao controle das ações corporais do outro mediado pelo controle das ações opostas no corpo.

Esse problema geral – imprevisibilidade das ações de ataque – requer que se coloquem em movimento transformativo mútuo os elementos constitutivos da luta – a base de apoio, o ritmo de luta, a distância de guarda e as formas de contato – com vistas à criação de novas condições e situações.

Contudo, o que significa o elemento “base de apoio” nas atividades de Luta? Para Nascimento (2014), trata-se da possibilidade de diminuição da própria instabilidade corporal e, simultaneamente, provocar instabilidade corporal do adversário. Refere-se, pois, à resolução de um problema geral a ser resolvido pelo lutador. Porém, isso não emerge de modo espontâneo, pois precisa de um domínio de conhecimentos de duas ordens: do “controle do próprio equilíbrio”, relacionado à posição corporal, centro de gravidade, posição das pernas, plano que ocupa no espaço; e de como “desequilibrar o outro”, isto é, provocar a mudança de apoio do oponente, observar movimentos do quadril, usar o deslocamento para desequilibrá-lo, etc.

Nesse sentido, Nascimento (2014) destaca a diferença entre ser consciente das ações de “aumentar a instabilidade corporal adversária” – ou somente controlar a base de apoio – do objetivo geral de “desequilibrar o outro”. Sob esse ângulo, procurar o desequilíbrio do outro – meta da luta – provoca instabilidade na base de apoio do oponente. Tal instabilidade nem sempre é consciente e voluntariamente controlada, pois pode ter ocorrido simplesmente um empurrão ou

puxada no adversário. Também é possível que outro lutador, para alcançar a mesma meta – desequilibrar o outro –, crie um objetivo intermediário, como por exemplo, por meio de uma ação na sua base de apoio, causar, no oponente, uma *instabilidade*. Há, pois, uma sutil diferença impeditiva de sua própria avaliação a partir das ações externas, respostas motoras, praticadas pelos lutadores. Nesse caso, são diferentes os “conteúdos” da ação dos dois lutadores. O resultado, para um deles, ocorreu por consequência da operação de “empurrar/puxar”. Por sua vez, o resultado do outro, de início, se apresentou em sua consciência, isto é, houve uma antecipação de possibilidade, uma organização das ações concretas de luta.

No que se refere ao elemento “ritmo da luta”, Nascimento (2014) considera como sua ação geral o “controle da frequência e intensidade dos movimentos ofensivos” de um lutador e de seu adversário. Há a possibilidade, por parte do lutador, de controlar o ritmo da luta para a diminuição ou potencialização dos enfrentamentos necessários. No Judô, a limitação entre o ato de diminuir as suas ações e a “fuga” de enfrentar o outro é regulamentada. Para tanto, são previstas punições para aquele que previsivelmente “foge” do combate, tanto pela não realização de ações de ataque quanto pelo fato de impedir que o adversário as execute. Tal atitude é considerada como um dos extremos do controle do ritmo da luta com o propósito de diminuir sua intensidade. Sendo assim, a centralidade ao elemento “ritmo de luta” é tornar a intensidade das situações de enfrentamento de modo conveniente às características do lutador, bem como ao plano estratégico elaborado. Isso requer a disposição de buscar os meios de controlar a frequência de golpes. Além disso, postula o controle tanto da distância entre os lutadores quanto das formas e espaços de deslocamentos.

Em deferência a outro elemento da luta, a “distância de guarda”, Nascimento (2014) entende-a como sendo a que estabelece a ação geral dos lutadores em dificultar a relação entre o oponente e o seu alvo de luta, a parte do meu corpo, e facilitar a relação de ataque com o alvo da luta, a parte do corpo do opositor. Dito de outro modo, trata-se do controle do espaço, de modo mais pontual a área do corpo visada, com duplo objetivo: 1) golpear, em que o controle do referido espaço é mais direto; 2) desequilibrar e imobilizar, em que o controle de espaço ou área do corpo-alvo pode ocorrer de forma mais indireta. Neste caso, um exemplo ilustrativo é o alcance de uma parte específica do corpo com vistas à realização de outra ação.

De todo modo, é preciso, também, controlar a possibilidade do adversário alcançar ou não esse espaço do corpo-alvo. Faz parte, também, do controle da “distância de guarda” a busca intencional de variabilidade nessa distância de modo a garantir uma maior imprevisibilidade, temporalmente e espacialmente, dos golpes que serão aplicados e, assim, poder determinar os ritmos da luta (NASCIMENTO, 2014, p. 183-184).

O outro elemento no âmbito do controle relativo às situações de luta são as “formas de contato” a que submetem, entre si, os dois lutadores. Nesse caso, a ação geral a que estão expostos tem teor de proveito e eficiência de um e de outro, pois diz respeito tanto à descoberta quanto à “disputa das formas de contato mais vantajosas”. Também visa o impedimento em relação ao adversário para que adote formas de contato de maior vantagem. Isso depende do local atingido ou conquistado no corpo, pois se torna referência propícia à realização de determinadas ações. Nestas, estão presentes, além da busca dos modos mais vantajosos de contato, as suas variantes que possibilitam o impedimento para que sejam previsíveis as ações de ataque empreendidas.

Para finalizar esta seção, vale reafirmar que seu objetivo foi trazer à tona, no mínimo, as menções a componentes do conceito de Judô por parte dos estudiosos que se preocupam com seu ensino na escola. No entanto, em determinado momento a apresentação se expandiu para algo mais abrangente, a luta, pois os autores entendem o Judô como uma das suas especificidades. Portanto, nele se manifesta uma relação geral de todas as modalidades de luta.

#### 2.4 UMA SÍNTESE: O CONCEITO TEÓRICO DO JUDÔ, SEU OBJETO, RELAÇÃO ESSENCIAL E COMPONENTES

Feita a exposição, nas três seções do presente capítulo, dos contextos a respeito do Judô e seus componentes, a preocupação é fazer uma síntese de como eles produzem e se manifestam na relação essencial do seu conceito teórico. Para tanto, recorreremos a um quadro/ideias que expõem a caracterização do Judô feita pelos autores e documentos oficiais.

Antes, porém, não é demais lembrar que todo esse processo até então desenvolvido visou à identificação da relação essencial que constitui o conceito teórico de Judô. Isso se justifica pelo pressuposto decorrente da Teoria do Ensino Desenvolvimental de que o conhecimento teórico do Judô ajuda o estudante a desenvolver uma compreensão mais complexa do que é essencial ou acessório de uma situação que lhe é peculiar. Mas não só com este teor específico, e sim com o intuito de desenvolver nos estudantes suas máximas capacidades.

Para esta síntese, o ponto de partida e de chegada é a compreensão de Nascimento (2014), por se alicerçar na Teoria Histórico-Cultural e no Ensino Desenvolvimental. Embora tenha, desde o primeiro capítulo, explicitado a adesão ao posicionamento da autora, a última parte da seção anterior é que subsidiou o desencadeamento desta síntese.

Nascimento (2014), assim como outros autores (RIZZO, 2011; SANTOS, 2009; CARTAXO, 2011; BAPTISTA, 2003; VIRGILIO, 1994), concebe o Judô como uma das especificidades da luta. Como tal, sintetiza a autora, tem como objeto *o controle da ação corporal do outro*, concepção que se aproxima do entendimento de Rizzo (2011) quando afirma que o aluno, em processo de estudo, deve demonstrar domínio do outro. Tal controle só tem razão de ser pela existência de uma atividade da cultura corporal que leva em consideração objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo. Ou seja, sem essa oposição objetivada não se teria uma atividade que caracterizasse uma prática social que, na atualidade, é denominada de lutas e também se manifesta no Judô. Com esse entendimento, fundamentado nos argumentos históricos de Nascimento (2014) sobre a necessidade humana de criação de objetivos opostos, é que são aqui assumidos e explicitados como relação essencial do conceito de Judô os *objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo*, relação que os demais autores não conseguiram explicitar, abordando-a de forma tangencial. Rizzo (2011), por exemplo, traz implicitamente essa relação nos diálogos com os alunos com foco para alguns componentes, como: os amortecimentos de quedas, a movimentação pertinente a um judoca, os giros sobre o corpo, a pegada, o desequilíbrio, a postura e o equilíbrio.

A pergunta que se apresenta na continuidade de elaboração desta pesquisa é: quais elementos constitutivos, peculiares ao Judô, compõem a sua relação essencial? Novamente a referência é Nascimento (2014, p. 181), ao explicitar os principais *elementos* que compõem as *situações de luta*, ou seja, aquilo que possibilita, ao estudante ou ao lutador, “criar ações positivas intermediárias entre os

fins da luta e as “operações” corporais para a satisfação” dos referidos fins. Esses elementos são: *a base de apoio, o ritmo de luta, a distância de guarda e as formas de contato.*

Então, outra pergunta a ser respondida que decorre da situação anterior, é: quais são os componentes conceituais desses elementos na especificidade do Judô, em conformidade com a literatura?

Ao considerarmos os autores expostos nas seções anteriores, esses quatro elementos constitutivos da relação essencial de lutas se manifestam objetivamente no Judô ao que Kudo (1972), Arpin (1970), Virgilio (1994), Santos (2009), Baptista (2003), entre outros, consideram como base do Judô: **pegada** (Kumi-kata), **movimentações, posturas, posições de defesa e ataque** (Kuzusi, Tskuri, Kake/etapas preparatórias de um golpe).

Importa dizer que o destaque desses componentes em correspondência com os elementos constituintes das lutas é uma estratégia didática de exposição, pois tanto uns quanto os outros se encontram fortemente vinculados e interdependentes. Por exemplo, não é possível falar de pegada, de forma isolada, a não ser no contexto da movimentação, postura e posições. Da mesma forma, não há como fazer uma relação direta com um desses componentes de base do Judô com um determinando elemento constituinte de lutas. O entendimento é de que um dos elementos pode abarcar mais de uma das características do Judô e vice-versa. No entanto, em alguns casos pode haver maior aproximação.

Para Nascimento (2014), *a base de apoio* diz respeito à possibilidade de diminuição da própria instabilidade corporal e, simultaneamente, provocar uma instabilidade corporal do adversário. Também visa o “controle do próprio equilíbrio”, relacionado à posição corporal (centro de gravidade, posição das pernas, plano que ocupa no espaço). Acresce-se o como “desequilibrar o outro”, isto é, provocar a mudança de apoio do oponente, observar movimentos do quadril, usar o deslocamento para desequilibrá-lo, entre outras ações.

No âmbito do Judô, esse elemento tem maior proximidade com o que a literatura aponta como: **Tsukuri** – construção de postura (KUDO, 1972) e posicionamento (VIRGILIO, 1994) – e **equilíbrio/desequilíbrio** (RIZZO, 2011). Também se traduz na posição natural para a direita, em que se deve segurar a gola esquerda do adversário com a mão direita e com a mão esquerda segurar a manga direita do oponente. Na posição natural básica, deve-se segurar com ambas as mãos as duas golas ou as duas mangas do adversário. A posição natural para esquerda só inverte os movimentos.

No que diz respeito ao elemento *ritmo de luta*, isto é, ao “controle da frequência e intensidade dos movimentos ofensivos” de um e de outro lutador, o controle, nesse caso, se volta à diminuição ou potencialização dos enfrentamentos e também da distância entre os lutadores e das formas e espaços de deslocamentos. Trata-se de tornar conveniente a intensidade das situações de enfrentamento às características do lutador, bem como ao previsto plano estratégico. No Judô, isso se conforma em: controle dos movimentos – a postura da cabeça, o uso dos olhos, o controle da respiração, o uso do torso, o movimento das mãos, o movimento dos pés.

No Judô, a limitação entre o ato de diminuir as ações e a “fuga” de enfrentar o outro é regulamentado, com previsão de punições para quem “foge” do combate, isto é, para quem não ataca ou impede que o oponente o execute. Tal atitude se constitui em um dos extremos do controle do ritmo da luta com vistas à diminuição de sua intensidade. Os tipos de punição são: **Shido**, considerada fraca, sem ganho de pontos pelo oponente; **Hansoku-Make**, aplicada em casos de infração grave ou pelo recebimento de quatro Shido, que resulta na expulsão do infrator e na vitória de seu adversário.

O elemento *distância de guarda*, segundo Nascimento (2014), estabelece a ação geral dos lutadores para dificultar a relação entre o oponente e o seu alvo (parte do corpo) e facilitar a relação de ataque com o alvo da luta. O objetivo é o golpe, em que o controle do corpo e do espaço é mais direto, assim como o desequilíbrio e a imobilização ocorrem de modo mais indireto do que o controle do espaço ou área do corpo-alvo. Um exemplo é alcance de uma parte específica do corpo para realização de outra ação. Pode-se dizer que, no Judô, esse elemento se manifesta pelo: *Kumi-kata* traduzido como agarramento no quimono (VIRGILIO, 1994; ARPIN, 1970); *Kuzushi* (preparação), o qual, conforme Virgilio (1994), abrange oito possibilidades de direção se considerar os pontos cardeais ou colaterais. Kudo (1972) traduz o termo *Kuzushi* por “quebramento de postura”.

Outro elemento constituinte da relação essencial do conceito de lutas, conforme Nascimento (2014), são *as formas de contato*, entre si, dos dois sujeitos. Elas se caracterizam pela necessidade de extrair proveito e eficiência, o que requer descoberta e disputa das formas de contato mais vantajosas, como também de impedir que o adversário utilize formas mais vantajosas de contato com o corpo do oponente. É da forma desse contato que se desprende a opção de execução de uma ou outra ação.

Na especificidade do Judô, a literatura discutida nas três seções anteriores apresenta esse elemento – formas de contato – como sendo: Kumikata (KUDO, 1972) – *confrontação* (na posição natural e na posição de autodefesa) – *pegada* (VIRGILIO, 1994) para a qual é necessário base de apoio e força no braço, nos pulsos, nas mãos e nos dedos. A base é o posicionamento dos pés, pernas e tronco.

Esses componentes, base do Judô, sintetizam os elementos constituintes da referida atividade. Eles articulam todas as suas ações e regras, que se iniciam com a vestimenta do Judogui e o significado de sua representação. Além disso, expandem-se para a entrada na área de luta com a saudação dos lutadores, cujo significado indica respeito, e com o entendimento de que ambos estão manifestando uma atividade da cultura corporal produzida historicamente. Eles estão ali movidos pelo mesmo objetivo-alvo, o domínio do espaço para controlar o corpo do outro, a fim de executar a queda de um ou de outro. Isso requer: técnicas de equilíbrio e desequilíbrio e de amortecimento de queda (UKEMI), e, desde o início, a compreensão de que é necessário saber evitar uma contusão ao ser arremessado. É todo esse aparato que move a iniciativa para um contato mais direto com o adversário, por meio da pegada, das movimentações, da postura e das dinâmicas de ataque e defesa. O objetivo é a aplicação de um golpe ou técnica de arremesso (Nage-waza), executada em três etapas: Kuzushi – Tsukuri – Kake.

Essas peculiaridades do Judô passam a ser a referência para uma reflexão sobre a possibilidade de uma organização de seu ensino com teor teórico, como se propõe o Ensino Desenvolvimental numa perspectiva Histórico-Cultural. É com esse sentido que se apresenta o capítulo seguinte.

### 3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO BASE PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DO CONCEITO DE JUDÔ

Neste capítulo, o esforço é para a exposição de algumas compreensões a respeito de uma possível organização do ensino de Judô com base na Teoria do Ensino Desenvolvimental. Vale antecipar que esse conceito, embora seja veiculado em alguns documentos oficiais (SANTA CATARINA, 2014), ainda não faz parte da agenda curricular da Educação Física de muitas escolas, bem como do mais recente documento estadual (SANTA CATARINA, 2019).

Ao se tratar o Judô no ensino, uma questão – e como tal, expressa uma dúvida – vem à tona: ensinar o seu conceito ou praticá-lo? A resposta, na ótica teórica aqui defendida, é que não há lugar para a dicotomização entre a apropriação do conceito e do modo geral de sua objetivação. Segundo Leontiev (1978, p.100), a generalização do conceito teórico é “a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade”. Desse modo, não há como separar teoria e prática, como simula a pergunta anterior, que traz um teor da lógica formal e de base dos conceitos empíricos, peculiaridades do que Davídov (1988) denomina de ensino tradicional.

A preocupação do ensino desenvolvimental é justamente a superação dessa pedagogia dicotômica, “estancada”, por uma pedagogia da “colaboração”, que promova as condições para que os estudantes se desenvolvam – intelectual, moral e eticamente – fundamentados em princípios de conceitos científicos, teóricos (DAVÍDOV, 1988). Tal possibilidade se constitui em uma justificativa da relevância do Judô como um conceito a ser ensinado/desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Afinal, como visto no capítulo anterior, ele é uma prática social humana e, na atualidade, constitui-se em uma das atividades surgidas no desenvolvimento histórico da humanidade. Como produto cultural, surge de necessidades que se alastram e se renovam por gerações dispostas a continuar a satisfazê-las com vistas ao bem-estar. Em sua gênese, a prática do Judô é movida por crenças de possibilidade de saudações aos deuses. Porém, como uma produção humana não se estanca e, com o tempo, transforma-se em arte de ataque e defesa com o uso do próprio corpo. Na contemporaneidade, é concebida como uma especificidade de luta oficializada em competições, o que o descaracteriza um pouco de sua identidade como arte marcial para se constituir como esporte de rendimento. Isso lhe dá o *status* de atividade

primária, isto é, profissional e, secundariamente, como lazer ou educativa para autoequilíbrio.

Desse modo, a inserção do conceito de Judô no currículo de Educação Física nos parâmetros teóricos aqui pretendidos, conclama por um modo de organização de ensino para que os estudantes se apropriem de seu teor teórico científico. Tal organização parte do pressuposto que o ensino promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000), ainda com uma peculiaridade: o pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988). No entanto, outra questão se apresenta: em que momento esse tipo de desenvolvimento se torna característico na vida dos indivíduos humanos? A resposta a essa pergunta remete às teses da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental de que o homem se torna humano pela atividade.

De acordo com Leontiev (1978), qualquer atividade humana se constitui no processo histórico e social, sendo a base para a formação da consciência, personalidade e formas superiores de pensamento. Isso ocorre pela capacidade do ser humano se relacionar – num processo de transformações mútuas – com a natureza e o mundo de forma voluntária e intencional, mediada por instrumentos, para atingir determinados fins. É nesse âmbito que o trabalho se constitui como a atividade fundamental do homem. Como afirma Leontiev (2007, p. 91, grifo do autor),

As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa. Esta nova forma de acumulação das experiências filogenética (ou, mais concretamente, histórico-social) surgiu porque *a forma específica da atividade do homem é a atividade produtiva. Ou seja, a atividade fundamental dos homens é o seu trabalho.*

Toda atividade humana (interna e externa) apresenta componentes conceituais, que constituem a sua estrutura, criados pelas condições sociais e as relações humanas delas decorrentes. Ou seja, ela se movimenta por *necessidades* geradoras de *motivos* impulsionadores para a busca de um *fim e meta*, traduzida em uma *tarefa* – relacionada a um objeto e requisita *condições* objetivas já produzidas historicamente – que requer um conjunto de *ações*, cada qual desenvolvida por determinadas *operações*.

Essas considerações teóricas subsidiam a reformulação da pergunta anterior por: qual a atividade humana constituída no processo histórico que tem como peculiaridade o desenvolvimento do pensamento teórico? Leontiev (1978) – com quem Davídov (1988) concorda – afirma que no processo de desenvolvimento se distinguem três estágios, cada qual caracterizado por uma *atividade principal*. São elas: o jogo, peculiar da infância pré-escolar; o estudo, no período escolar; e o trabalho<sup>9</sup>, próprio da idade adulta.

Então, é para o desenvolvimento da atividade de estudo que se insere a pretensa organização do ensino do conceito de Judô. Isso se justifica pelo próprio contexto teórico dessa atividade que, na concepção de Davídov e Márkova (1987), tem como fundamento o princípio materialista-dialético da unidade da psique e da atividade. Conforme esses autores, a atividade de estudo tem: como **unidade** básica, célula, a *tarefa* de estudo; como **conteúdo** principal a *apropriação dos modos de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico*. O seu **resultado** é que, no decorrer da apropriação dos conceitos científicos, ocorra a *transformação do próprio aluno e seu desenvolvimento*.

Observa-se, pois, que uma pretensa organização do ensino do Judô, no contexto da atividade de estudo, traz o entendimento da unidade apropriação conceitual/desenvolvimento do pensamento teórico por meio do conceito científico. Por isso a necessidade de identificar os componentes que integram sua relação essencial.

Portanto, uma das premissas importantes é que ensinar o conceito de Judô, segundo Davídov (1988)<sup>10</sup>, abrange, concomitantemente, a ideia de que o estudante está em processo de desenvolvimento num estágio em que sua atividade predominante é o estudo. Como diz Puentes (2017), a Teoria Desenvolvimental não diz respeito a uma concepção focada na instrução e na transmissão de conhecimentos prontos. Em vez disso, trata-se de um entendimento de aprendizagem com o pressuposto de que os conceitos escolares, a

---

<sup>9</sup> Na sequência apresentada, o trabalho aparece como sendo a última atividade principal. No entanto, é a atividade por meio da qual o ser humano se relaciona com a natureza a fim de produzir a sua própria existência, isto é, satisfazer suas necessidades. Ela se constitui em gênese de todas as demais.

<sup>10</sup> De acordo com Puentes (2017), Davídov – juntamente com Elkonin e Repkin – foi um dos principais formuladores da Teoria da Atividade de Estudo de forma articulada com a Teoria do Ensino Desenvolvimental.

atividade psíquica, o pensamento teórico, não são passíveis de ensino, mas sim aprendidos, pelo aluno, sujeito na atividade de estudo.

No entanto, colocar o conceito de Judô no âmbito do desenvolvimento da atividade de estudo, conforme Davídov (1988), conclama por “novos” princípios de um modo geral de organização do ensino. Mas, “novos” em relação ao quê? A resposta é dada pelo próprio Davídov (1988) ao dizer que se trata dos princípios que orientam a pedagogia tradicional, isto é, que se fundamentam na lógica formal cuja consequência é o desenvolvimento do pensamento empírico dos estudantes.

Nesse sentido, entendemos que os modos de organização de ensino propostos no capítulo anterior – Brasil (1998) e mesmo Santa Catarina (1998, 2014, 2019) que dizem fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural – focam apenas nos aspectos empíricos do conceito de lutas<sup>11</sup>. Isso porque, de maneira geral, centram-se, primeiramente, numa abordagem a-histórica do conceito como se ele já estivesse pronto na natureza e, alguns homens, providos de dons naturais, descobrem-no e sistematizam-no. Essa forma sistematizada é que se constitui como objeto de transmissão passiva no contexto escolar.

Do mesmo modo são empíricos porque se centram nas habilidades peculiares às lutas a serem desenvolvidas/aprendidas (BRASIL, 2017) pelos estudantes. Além disso, pela sua pretensão de que as lutas, no contexto escolar, também se voltem para a busca de um rendimento imediato. Para tanto, requerem que, nas aulas de Educação Física, observem-se as habilidades já desenvolvidas pelos estudantes e passíveis de aprimoramento para evitar erros por parte deles.

Por esse entendimento do conceito de tradicional, a própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) se alicerça em fundamentos do ensino tradicional, mesmo que oriente para uma formação autônoma dos estudantes a partir do desenvolvimento de habilidades específicas. Conforme Clarindo e Miller (2018, p. 247):

Entretanto, na prática, vemos que os discursos se efetivam na manutenção do status quo, e a escola tradicional permanece como ferramenta objetiva dessa manutenção, pois, mesmo com esses revestimentos de autonomia e de versatilidade dos

---

<sup>11</sup>Vale destacar que nesses documentos/propostas oficiais não há orientações metodológicas para o estudo do conceito de Judô, mas para uma abrangência maior, as lutas.

sujeitos da aprendizagem, propostos nos currículos atuais, as relações teórico-metodológicas na práxis didático-pedagógica da escola, em essência, estão estruturadas pelos preceitos da escola tradicional.

Diante do exposto, é possível afirmar que as referidas propostas atendem aos *princípios* da escola tradicional, conforme Davídov (1988). Um deles é o *princípio do “caráter sucessivo”* em que o currículo escolar preocupa-se em manter uma forte ligação com os conhecimentos cotidianos que o estudante traz ao chegar à escola. Portanto, tem sua manifestação no dito comum de que é premente que se parta daquilo que o aluno conhece ou de sua realidade. Isso significa dizer que não se leva em consideração o vínculo entre conteúdo e método referentes às possibilidades qualitativas do desenvolvimento do estudante. Em vez disso, no decorrer do processo escolar, ocorre apenas a preocupação com complexificação dos conceitos. Como salienta Davídov (1981, p. 109, grifo do autor), o processo transformativo conceitual “[...] pode consistir só **em precisá-los, em defini-los melhor, em renovar os exemplos ilustrativos**, e assim sucessivamente”.

A título de ilustração da manifestação desse princípio, vale ressaltar que Breda (2010), ao se referir à prevalência do empirismo, chama atenção para algo que normalmente ocorre no ensino de qualquer tipo de luta: a função dos alunos é a reprodução fiel dos movimentos do professor. Isso significa que a referência é a demonstração, pelo docente, do movimento correto de ataque e defesa para que os estudantes o repitam incessantemente, como um modo de assimilá-lo. Isso deve ser demonstrado durante os exames para promoção de faixa, com a insaciável manifestação dos movimentos necessários a um determinado tipo de luta, que ele exemplifica com o caratê.

No entanto, observa-se que, em sua proposição, Breda (2010) não supera as próprias críticas. Tal constatação se revela ao dizer que estrutura uma aula de caratê para crianças de forma um pouco diferente da tradicional. Para tanto, mesmo durante o aquecimento, apresenta diferentes brincadeiras – adaptáveis a qualquer aula de lutas – para que os estudantes optem por aquela que mais lhes interessa. Um dos exemplos citados é a brincadeira do morto-vivo em japonês, para que eles se habituem às palavras em japonês. Na liberdade de opção pode correr o risco de que os estudantes fiquem naquilo que já sabem fazer e, com isso, permaneçam em seu estágio atual de desenvolvimento do pensamento conceitual.

Outro exemplo da presença do princípio do caráter sucessivo, no ensino do Judô, são as situações de ensino que exigem do aluno somente a noção de espaço, tempo, reflexo, flexibilidade e força que, no Ensino Fundamental, pouco diferem em conteúdo e método daquilo que os estudantes realizaram na Pré-escola. Uma dessas situações é a *brincadeira do sumo*, que consiste em ter um espaço demarcado no chão, onde dois alunos irão realizar sua disputa. Ela ocorre com regras já definidas, e eles precisam empurrar, puxar, esquivar-se, etc. do oponente para que ele saia do espaço demarcado. Aquele que pisar fora deste espaço perde a brincadeira. O desenvolvimento da brincadeira fica restrito à repetição das movimentações, ter noções de espaço e força para serem usadas no Judô. Basicamente, o objetivo da brincadeira é imitar o que foi destacado em sua primeira apresentação, sem o devido entendimento da finalidade de cada uma das ações necessárias, bem como de seus significados.

Esse tradicionalismo também se explicita quando professor inicia a aula de Judô direcionada para os *Ukemis* (rolamentos e quedas), com a descrição de passo a passo do que o estudante terá que realizar, começando do mais simples para o mais complexo.

Também há uma aderência à escola tradicional com o seu “*princípio da acessibilidade*”, com o preceito de que toda a organização de ensino respeite as condições de assimilação em uma determinada idade. Parte da compreensão de que o desenvolvimento intelectual está fortemente ligado aos fatores biológicos dos indivíduos. Isso se manifesta ao se admitir a impossibilidade de superação de uma determinada etapa de formação sem que ela esteja amadurecida. Por consequência, ao se organizar a atividade de estudo, não se leva em consideração a importância do papel do ensino e da educação para a formação de novas capacidades nos estudantes. Ou seja, escola deve respeitar o nível de desenvolvimento das funções que atingiram certa estabilidade.

A manifestação desse princípio no ensino do Judô pode ser vista na literatura, como por exemplo em Baptista (2003), ao considerar a possibilidade de que ele seja ensinado em diferentes instituições. Porém, o que varia é a faixa etária e o perfil psicológico que deve ser mais homogêneo, “lembrando que a idade biológica é um fator a ser considerado” (BAPTISTA, 2003, p. 19).

Outro exemplo desse princípio é o *Go-Kyo*<sup>12</sup>, o qual determina a ordem em que os golpes de Judô devem ser ensinados, conforme o seu grau de dificuldade, a idade do aluno e o seu tempo de prática do Judô. Nesse método de ensino, as aulas iniciam com os golpes, conforme ordenação do Go-kyo. Ademais, já está determinado que não é possível ensinar uma técnica do quinto grupo para alunos mais novos.

É uma convicção do ensino tradicional o “*princípio do caráter consciente do ensino*”. Este diz respeito ao tipo de entendimento dos conceitos em virtude do modo como é organizada a atividade de estudo. Ainda que traga o *slogan* “aprender e compreender aquilo que aprende” – como forma de combater o formalismo e a escolástica –, mesmo assim caracteriza-se como tradicional por sua persistência em base empírica e classificatória. Isso porque leva em consideração duas premissas: 1) a apresentação do conhecimento “na forma de abstrações verbais claras e sucessivamente ampliadas”; 2) a associação, pelo estudante, dessas abstrações “com uma imagem sensorial completamente definida e precisa.” (DAVYDOV, 2017, p. 216).

O exemplo aqui é o ensino dos termos e dos números (contagem) na língua de origem do Judô, o japonês. É comum em aulas referentes ao Judô a solicitação para que os alunos verbalizem termos como: *sensei* (professor), *rei* (saudar), *arigatou* (obrigado), entre outros, sem qualquer relação com o seu conceito. Além disso, é requerida a memorização de fatos históricos do desenvolvimento do Judô, com evidência ao nome do seu criador, local de origem, datas importantes, etc.

Comumente esses elementos é que constituem a característica do Judô, em sua forma empírica, deslocados da relação essencial que é estabelecida, o que acontece muitas vezes por meio de simples memorização. São as repetições de palavras que se constituem na abstração do referido conceito, sem vinculação com o ato de prática e sem entender esta modalidade de luta.

A relação entre abstração verbal e imagem sensorial, como expressão do conteúdo empírico do conceito, é explicada por Davýdov (1981, p. 201, grifo do autor) como sendo consequência de dois caminhos peculiares a esse tipo de pensamento, quais sejam: de baixo para cima e de cima abaixo. No primeiro

---

<sup>12</sup> Como já citado no capítulo anterior, o Go-Kyo – cinco princípios – é constituído por cinco grupos de oito técnicas, por ordem de dificuldade, da mais simples à mais complexa, sendo que esta deveria ser a ordem de ensinamento dos golpes.

[...] se baseia a abstração (conceito) do formalmente geral, que por sua essência mesma não pode expressar em forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho **de cima abaixo** essa abstração satura-se de imagens gráficas do objeto correspondente, se **enriquece** e adquire substância, mas não como estrutura mental, e sim como combinação de descrições ilustrativas dela e de exemplos concretos.

Tal associação também é uma manifestação da dicotomia entre o conteúdo epistemológico e ontogenético do conceito e sua aplicação. Trata-se, segundo Davydov (2017), de uma interpretação antagônica e, por consequência, da não aderência à compreensão da lógica dialética de que o

[...] caráter real dos conhecimentos não consiste nas abstrações verbais, mas nos procedimentos de atividade do sujeito conhecedor, para quem a transformação dos objetos, a fixação dos meios de transformações, constitui um componente tão indispensável dos conhecimentos quanto sua apreensão verbal (DAVYDOV, 2017, p. 216).

Ao não considerar esses procedimentos, a didática tradicional, pondera o autor, é limitada por também colocar os conceitos em um âmbito estritamente formal quando separa a atividade psíquica da atividade externa e, por extensão, não considera o processo de internalização conceitual. A apropriação é entendida como a capacidade de os estudantes manifestarem verbalmente as características externas dos conceitos.

Pode-se dizer, ainda, que a revisão da literatura exposta nos capítulos anteriores entra em concordância com outro princípio da didática tradicional: o **princípio do caráter visual, direto ou intuitivo do ensino**. Tal princípio traz como pressuposto que o ensino de qualquer conceito tenha como referência a observação direcionada pela comparação sensorial de uma variedade de situações de base material ou fenômenos, a fim de destacar os elementos observáveis que caracterizam as suas propriedades e ideias consideradas centrais. Sendo assim, o material sensível é a fonte da formação do pensamento que tem como tarefa principal estabelecer relações entre os gêneros e as espécies – isto é, respectivamente, entre os traços

gerais e particulares – dos conceitos segundo o seu peculiar grau de generalização.

Um exemplo clássico, recorrente nas aulas de Judô, é quando o próprio professor demonstra uma técnica, seja ela de rolamento e queda ou de arremesso. Nesse caso, o aluno observa os movimentos do professor para tê-los como parâmetro a fim de repeti-los, inclusive com as específicas nomenclaturas.

Portanto, a comparação de teor empírico é que possibilita a identificação dos traços comuns que indicarão as características do conceito, que se fixa pela palavra. Essa é a expressão da abstração generalizadora do conteúdo do conceito, o que significa que as representações sensoriais se constituem como o autêntico significado da palavra. Por consequência de tais peculiaridades, Davídov (1987) entende que os princípios da escola tradicional são desprovidos de valor para a formação dos estudantes nos parâmetros daquilo que de mais atual a humanidade produziu e desenvolveu. Isso porque sua ênfase ainda é similar ao sensualismo unilateral de Locke, que leva a educação a se fundamentar

[...] na interpretação gnosiológica e psicológica da **sensibilidade** dada pelo sensualismo clássico, intimamente ligado ao nominalismo e ao associacionismo, os outros pilares da didática e psicologia tradicionais. A orientação para o princípio de caráter visual é o resultado regular desta posição da escola tradicional, a qual com todos seus conteúdos e todos os seus métodos de ensino projeta exclusivamente a formação, nas crianças, do pensamento empírico (DAVÍDOV, 1987, p. 149, grifo do autor).

Ao chamar a atenção das peculiaridades dos conhecimentos e pensamentos empíricos, o autor (DAVÝDOV, 1982 e DAVÍDOV, 1987) não desconsidera a sua importância, pois se trata de uma especificidade do processo da formação humana em sua cotidianidade. No entanto, não pode ser o tipo a ser considerado no processo escolar, por obstaculizar o desenvolvimento do pensamento teórico. Ou seja, “a orientação unilateral para com o pensamento empírico leva a que muitas crianças não recebam na escola os meios e procedimentos do pensamento científico, teórico” (DAVÍDOV, 1987, p. 149).

O estudo de Davídov sobre os princípios da escola tradicional se constituiu em argumento para afirmar que, historicamente, a educação escolar não cumpriu o papel de propiciar, para a maioria dos estudantes, a apropriação dos conceitos científicos teóricos. Por

consequência, não permitiu que eles, em sua maioria, desenvolvessem as suas máximas capacidades. A preocupação de Davýdov era com uma organização de ensino que colocasse os estudantes soviéticos em processo de desenvolvimento em nível de atividade de estudo, alicerçada em preceitos de conhecimento científico em seu grau mais complexo de produção. Para esse autor, apesar dos esforços e teorizações da nova Psicologia Pedagógica Histórico-Cultural, ainda na terceira geração do homem soviético não se tinha cumprido a promessa da Revolução de 1917 de um ensino que proporcionasse a efetivação de seus pressupostos.

É movido pela vontade e compromisso revolucionário que Davýdov (1982) apresenta novos princípios para um ensino de caráter desenvolvimental. Com um grupo de colaboradores e associado a Elkonin, houve uma dedicação para implementá-los, de modo científico, com a adoção do método de “experimentos formativos” (DAVÍDOV, 1988) em algumas escolas, sendo a mais conhecida a Escola 91 de Moscou.

Em seus textos (DAVÝDOV, 1982; DAVÍDOV, 1988; DAÍDOV, SLOBÓDCHIKOV, 1991), são evidenciados os novos princípios em contraposição a cada um daqueles descritos anteriormente da escola tradicional. Ou seja, aqueles que visam o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, alicerçadas na apropriação dos conhecimentos teóricos. É com a mesma intenção que o presente estudo tem como ponto de partida e de chegada uma prática social: o ensino do Judô. Ao vislumbrar o ensino em uma perspectiva Histórico-Cultural e de Ensino Desenvolvimental, a concepção adotada é de que o conceito teórico de Judô se insere no âmbito do objeto da Educação Física *como um conteúdo da cultural corporal pelo domínio do corpo* (NASCIMENTO, 2014; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Assim entendido, apresenta como *relação essencial, caracterizadora do seu conceito teórico*: objetivos mutuamente opostos dirigidos ao um mesmo alvo, que se objetiva pelo controle da ação corporal do outro (NASCIMENTO, 2014).

Por isso, é que, a seguir, são evidenciados os novos princípios. Davýdov (1988) propõe que o *princípio tradicional da acessibilidade* seja transformado no *princípio da educação que desenvolve*. A adesão a ele requer uma estruturação da educação que se proponha a dirigir tanto os ritmos quanto o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que levem a tal mudança. Portanto, o ensino traz consigo a disposição para “criar, nas crianças, condições e premissas do desenvolvimento psíquico que podem, ainda, faltar neles do ponto de vista das normas e exigências

supremas da escola futura” (DAVYDOV, 2017, p. 219). Dito em outros termos, a necessidade que se apresenta é a de considerar, de modo ativo e compensatório, os elos ainda ausentes ou insuficientemente presentes da psique das crianças, indispensáveis para atingir o elevado nível para o desenvolvimento da atividade. Tal princípio se respalda na tese de Vigotski e aceita pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural de que as leis da educação, quando objetivadas de forma ativa, influenciam o desenvolvimento. Porém, isso se constitui, ainda, em uma das tarefas mais difíceis, mas importante, na organização da escola desenvolvimental.

Da mesma forma, há que se superar o princípio tradicional do *caráter consciente*, com o *princípio da atividade* como orientador de todo o processo de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos. Davydov (2017) entende que o caráter consciente só se efetiva realmente quando os estudantes, em vez de conhecimentos prontos, revelarem as condições de sua origem e desenvolvimento. Para tanto, quando eles próprios, por consequência de um modo geral de organização da atividade de estudo, consigam identificar e proceder às transformações peculiares dos objetos, traduzindo-as em modelo. Este, posteriormente, é recriado com a explicitação das propriedades internas do objeto que, por sua vez, se constitui como conteúdo teórico do conceito. É justamente nessas ações – identificação e organização das transformações do objeto, modelação e evidenciação das propriedades – que se revela e elabora a conexão essencial e geral do objeto do conceito em estudo, que se torna a fonte para as abstrações e generalizações teóricas. De acordo com Davydov (2017, p. 219),

A forma de partida, a mais desenvolvida destes últimos, está incluída naqueles meios de atividade que permitem reproduzir o objeto pela revelação das condições gerais de sua origem (esses objetos podem ser reais e ideais, fixados em diferentes signos e palavras). A realização decorrente do princípio da atividade na educação permite superar o sensualismo unilateral (mas conserva a base sensorial dos conhecimentos), o nominalismo e, também, o associacionismo. Como resultado, desaparece o problema de unir os conhecimentos e sua aplicação.

Portanto, a preocupação é com uma efetiva organização de ensino em que os conteúdos e métodos expressem o entendimento da

dinâmica da atividade de estudo. Nesse sentido, vale reportar-me a Davydov (1988, p. 390), que recorre à afirmação de Leontiev de que todo conceito, por se tratar de formação psicológica, é consequência de uma atividade. Por extensão, “cabe organizar e cabe estruturar no aluno uma atividade adequada ao conceito e que o situe na relação correspondente com a realidade...” Acrescenta que a atividade conceitual não surge na criança “porque ela domina o conceito, mas o contrário, ela domina o conceito porque aprende a atuar conceitualmente, porque – se cabe expressar-se assim – sua prática mesma torna-se conceitual”.

Na sua exposição em contraposição aos princípios tradicionais e novos, Davýdov (2017) indica também a premência de se opor ao *princípio do caráter visual, direto ou intuitivo*, com a adoção do *princípio do caráter objetal*. Com este, a centralidade são as ações peculiares e necessárias com o objeto, a fim de revelar e modelar a relação essencial do conceito em processo de apropriação. A diferença maior entre esses dois princípios é de que no ensino desenvolvimental os estudantes são colocados em processo de resolução de tarefas que lhes orientam a, inicialmente, apropriar-se do conteúdo geral do conceito, com o intuito de que se torne referência para, posteriormente, resolver situações particulares. Dito de outro modo, o caminho percorrido é do geral ao particular. Por sua vez, o princípio tradicional instrui os alunos em condições didáticas de modo que a relação de aprendizagem dos conceitos se configura do particular para o geral, em que a abstração resulta da comparação entre as propriedades externas dos objetos e fenômenos. A consequência é formação do pensamento conceitual empírico.

Uma questão que vem à tona nesse processo comparativo é: como organizar o ensino com os princípios novos, da pedagogia colaborativa? Coerentemente com a base teórica – dialética materialista e Psicologia Pedagógica Histórico-Cultural e Atividade – Davídov (1998) expõe o seu modo geral de organização do ensino, estruturado com os componentes, a seguir apresentados, com possíveis direcionamentos para a organização do ensino do Judô.

1) **Tarefa de estudo** que se vincula à finalidade (com suas condições) que se pretende em um determinado período de escolaridade ou mesmo referente à apropriação de um conceito ou sistema conceitual. Traz como seu teor central o nível teórico do conceito e, conseqüentemente, do desenvolvimento do pensamento. Uma de suas características essenciais é de fazer com que o objeto da apropriação se transforme em uma atividade de estudo. Porém tal apropriação, de

acordo com Repkin (2014, p. 93), não diz respeito somente ao domínio dos modos de ação, mas especialmente dos fundamentos que os sustentam, os seus princípios. Ou seja, ela “está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento, dos conceitos, leis e princípios sobre os quais se baseia o conhecimento”.

Assim, o entendimento é de que a *tarafa de estudo* no ensino do Judô se apresenta, para o currículo escolar, atrelada à finalidade de entendê-lo como uma específica atividade da cultura corporal de luta, cujo objeto é o controle da ação corporal do outro, movido pela relação essencial, isto é, objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo. Como toda relação, envolve componentes interconectados que a movimentam e que, neste caso, são: a base de apoio, ritmo de luta, a distância de guarda e as formas de contato.

2) **Ações de estudo** que proporcionam a formação do modo da ação a ser apropriado, movido pelo princípio da atividade que diz respeito à identificação e organização das transformações do objeto, modelação e evidenciação das propriedades, com vistas à revelação, elaboração, aplicação, controle e avaliação da conexão essencial e geral do objeto de um conceito. Para efeito didático, Davídov (1998) estabelece *seis ações* de estudos, a seguir destacadas. Cada qual requer tarefas particulares que possibilitam a revelação e o trato conceitual que lhe é atribuída.

*Primeira Ação: Transformação dos dados da situação a fim de explicitar a relação geral do sistema conceitual em processo de análise e apropriação.*

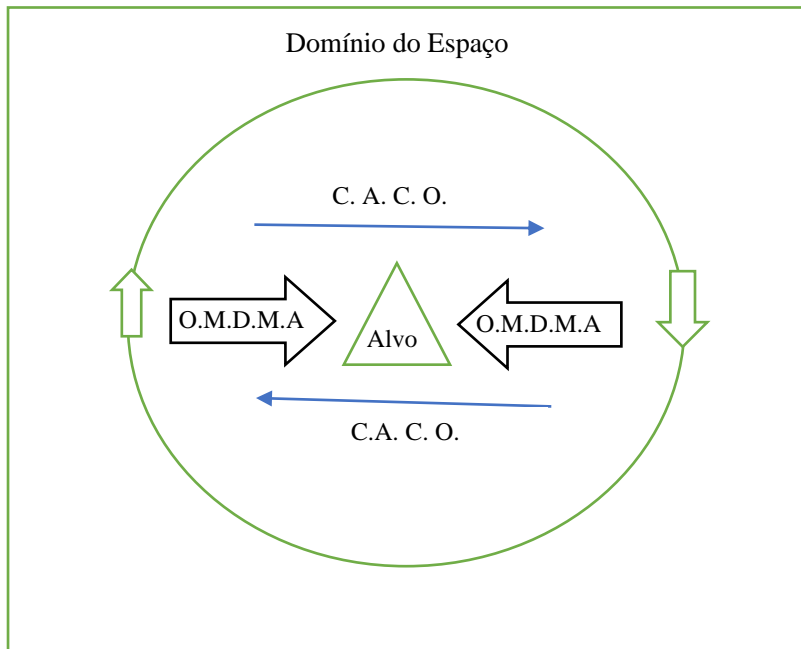
Nessa ação, as tarefas particulares ou situações (um jogo ou situação de análise) a serem desenvolvidas pelos estudantes requerem uma elaboração, por parte do professor, de modo tal que eles identifiquem e pratiquem, consoante ao nível de ensino, a dinâmica conceitual, conforme preceitua Nascimento (2014): o objeto (domínio da ação corporal do outro); a relação essencial (objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo) e seus elementos constitutivos (ritmo, contatos, base/apoio, distância); um objetivo-alvo (controle da ação corporal opositiva mútua no/pelo controle do corpo), isto é, o domínio do espaço a fim de controlar o corpo do outro.

*Segunda Ação: Modelação da relação geral em forma gráfica e literal.*

As tarefas particulares ou situações de análise, nessa ação, conduzirão os estudantes à produção de um modelo que revele a relação essencial e seus nexos tanto com o objeto de estudo do Judô quanto com os seus elementos e o objetivo-alvo. Esse modelo pode ser traduzido em

esquemas, desenhos (pictóricos), expressões literais. Por exemplo, os estudantes, com orientação do professor, podem elaborar a seguinte representação da relação essencial do conceito:

Figura 2: Modelação da relação geral em forma gráfica e literal



Fonte: Elaborado pelo autor

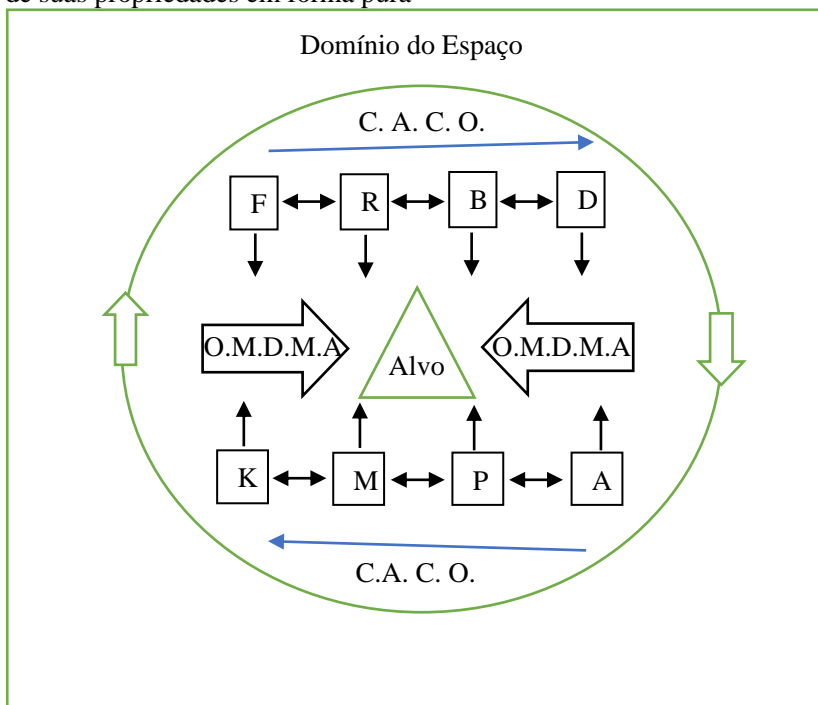
Legenda: C.A.C.O. – Controle da ação corporal do outro

O.M.D.M.A. – Objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo

Terceira Ação: *Transformação do modelo de modo que proporcione o estudo de suas propriedades em forma pura.*

Nesse caso, as tarefas particulares colocarão os estudantes em processo de análise do próprio modelo para identificar e superar suas incorreções, a fim de que ele possa ser referência em qualquer outra situação particular que traga em sua essência o modo geral da composição do Judô. Em relação ao modelo anterior, é possível que os estudantes percebam a falta de especificação dos elementos constituintes da especificidade do Judô. Por consequência, produzem uma nova representação, como a que segue:

Figura 3: Transformação do modelo de modo que proporcione o estudo de suas propriedades em forma pura



Fonte: Elaborado pelo autor

Legenda: F – Formas de Contato; R – Ritmo de Luta; B – Base de Apoio; D – Distância de Guarda  
 K – Kumikata (Pegada); M – Movimentações; P – Postura; A – Posição de ataque e defesa  
 C.A.C.O. – Controle da ação corporal do outro  
 O.M.D.M.A. – Objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo

*Quarta Ação: Elaboração e organização de situações particulares, cujas resoluções ocorrem por meio do modo geral de ação.*

A quarta ação de estudo tem como objetivo colocar o estudante num contexto de resolução de tarefas particulares que concretizam o modo generalizado de revelar a relação de múltiplo. Elas pressupõem a pesquisa e a fixação de situações que caracterizam as relações de objetivos mutuamente opostos peculiares ao Judô, como, por exemplo,

encontrar a característica do Judô em um jogo. As tarefas particulares dessa ação permitem que os estudantes relacionem o princípio generalizado do Judô com as condições particulares que se aproximam de outra forma de luta, mas que não trazem os específicos elementos constitutivos, por exemplo, o Tsukuri. Portanto, é nessa ação que se comprova que o estudante compreendeu o Judô com uma especificidade da luta.

*Quinta Ação: Controle que revele evidências do cumprimento das ações até então executadas.*

O controle não é uma ação que ocorre em um momento isolado. Em vez disso, se estende entre as demais nomeadas anteriormente, principalmente a partir da segunda. Consiste na comparação da ação, cuja execução ocorre com o modelo. Diz respeito à inter-relação entre a visão prévia que o estudante reproduz e o resultado obtido com o modelo. Significa impossibilidade de sobreposição direta com o modelo produzido coletivamente ou dado pelo professor, uma vez que é apenas um caso particular do modo de ação em processo de apropriação, não coincidente com a reprodução particular do estudante. Dito de outro modo, o controle é um ato de aprendizagem – apropriação de um modo de ação – que compara a ação subsequente com o modelo (DAVÍDOV, 1988).

*Sexta Ação: Avaliação da assimilação do modo de ação generalizado, por consequência da solução da tarefa de estudo.*

A avaliação revela o grau de apropriação do conceito. Nela, o estudante identifica se houve realmente a resolução da tarefa, a assimilação do modo de ação em um modo que possibilita a aplicação na resolução de outras tarefas. Ela se constitui em componente que permite a observação da influência da atividade de estudo realizada, pelo estudante, sobre si mesmo. Mas, sua importância perde seu valor se sua organização do ensino for de forma incorreta.

Portanto, cada uma dessas seis ações é caracterizada pelo processo de análise e síntese, tendo por base um conjunto de **tarefas particulares** (situações, problemas, jogos etc.).

3) **Operações** que são os modos/procedimentos de efetivação das tarefas particulares de cada uma das seis ações. Elas mudam em conformidade com as condições específicas para a solução de uma determinada tarefa de estudo. Asseguram a obtenção de um resultado parcial a ser explorado em determinadas condições e completo em outras.

Esse modo de organização de ensino tem a preocupação de colocar o estudante no âmbito de situações de estudo que, em sua fase

inicial de escolaridade, só são resolvidas com a ajuda do professor. Posteriormente, com independência, ele resolve situações com certa similaridade por ter a mesma relação geral. Desse modo, o que aqui foi proposto é apenas uma base para que, no decorrer dos anos escolares, os estudantes consigam, aos poucos, eles próprios desenvolver as condições para que estabeleçam suas tarefas de estudo diante de situações de aprendizagem que lhes são apresentadas ou mesmo elaboradas por eles.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fechamento desta dissertação, a preocupação é com uma síntese que não só retome a trajetória conceitual, mas, acima de tudo, revele a compreensão elaborada a respeito do conceito de Judô, suas possibilidades para o ensino, bem como as sensações de incertezas e incompletudes. Por isso, de início, expresse o entendimento de que levar o escolar a se pôr em atividade de estudo – no processo de apropriação tanto do conteúdo quanto dos seus modos de ação do Judô – significa colocá-lo em movimento, em que capacidades físicas e intelectuais se confluem com vistas ao seu desenvolvimento intelectual.

Para tanto, a condição primeira é a percepção de que a atividade é reveladora do lugar ocupado pelo ser humano na sociedade e a indicação do desenvolvimento da sua consciência. E, no atual nível de humanidade e complexificação dessas atividades, esses espaços não são mais naturalizados, isto é, foram adquirindo delimitação em consonância com as necessidades de atuação dos indivíduos como manifestação de atividades. Como espaços humanizados, são carregados de ações e significados, produzidos/apropriados em consonância com cada peculiar atividade. Portanto, produzem sentidos vinculados aos seus motivos desprendidos de necessidades.

Nesse contexto, nos dois últimos séculos se sistematizou um espaço peculiar, uma condição, que manifesta uma prática social humana – o Judô – movida por um objetivo, cujo alvo se apresenta na relação de domínio do espaço para controlar o corpo do outro. É essa atividade que, na atualidade escolar, se constitui em um conceito curricular da Educação Física. Vale dizer que as reflexões, teorizações e proposições apresentadas no presente estudo, não se trata de argumentos em defesa de uma obrigatoriedade do ensino e da aprendizagem do Judô como mais um dos componentes curriculares da Educação Física. A centralidade aqui é o compromisso de propor aos estudantes a oportunidade de apropriação conceitual que contribua no processo de desenvolvimento de suas máximas capacidades intelectuais, espirituais e físicas, isto é, uma formação humana integral. Afinal, o Judô reflete um estágio do potencial de uma atividade humana que se constitui no processo histórico da humanidade. Não obstante sua profissionalização na atualidade, não perdeu características de sua gênese (evocação aos deuses) e de seu desenvolvimento em que incorpora as representações filosóficas e éticas, a concentração, a disciplina, e se constitui como atividade central de muitas pessoas.

Sendo assim, apropriar-se do conceito de Judô, no contexto escolar, também traz expectativas de possibilidades de os estudantes adotarem-no como uma de suas atividades, definidas em decorrência de suas necessidades e os consequentes motivos, conforme entendimento de Leontiev (1978). Como atividade principal, ele é movido pela necessidade de subsistência, em que o salário se converte no motivo de quem o pratica, o que é característico dos profissionais competidores oficiais. Como atividade secundária, por sua vez, é praticado pela emergência da necessidade de exercício físico com o motivo de buscar bem-estar, lazer, saúde, um modo filosófico de se constituir e de integração social.

O importante, nessas opções, é que as pessoas se envolvam no Judô com o entendimento em nível conceitual teórico, a fim de que o desenvolvam cientes de seu potencial de formação humana. Daí decorre a importância, desde a sua introdução nas aulas de Educação Física, de que as tarefas da ação inicial a serem desenvolvidas pelos estudantes proporcionem-lhes que evidenciem a relação essencial do conceito e destaquem os seus componentes. Com esses dados, é possível colocá-los em ação de elaboração do modelo que sintetize tal essencialidade, com o potencial transformativo para ser adotado em situações particulares.

O Judô, assim ensinado/apropriado, é concebido como práxis, cujo motivo se revela na vontade de produção de uma vida melhor, para o desenvolvimento de capacidades de modo tal que quem o pratica se entenda atuante no seu meio, com respeito, em vez de adaptar-se às condições impostas. Trata-se, pois, de um processo objetivo peculiar à humanidade, um modo de atuação na sociedade, em que o homem se constitui como verdadeiro sujeito, isto é, como ser sensível e pensante, que está em permanente busca do não existente possível, apresentado somente com finalidade (DAVÍDOV, 1988). Consequentemente, que se supere a concepção de sua prática movida pela agressividade – como alertaram os PCNs (BRASIL, 1998), Santos (2009), Baptista (2003), entre outros – com vistas à vitória de um e derrota do outro. Enfim, que também se ultrapasse a compreensão que ainda move adeptos e praticantes de que Judô/luta é briga, o que leva outros a admiti-lo como algo ruim, promovedor de sofrimento.

Para produzir esse nível de concepção aqui defendida, uma condição ou tarefa se apresenta ao professor de Educação Física e à escola: o processo de apropriação das ações intencionais da atividade de Judô requer uma organização pedagógica. Portanto, há uma intencionalidade articulada com a finalidade de possibilitar, aos estudantes, o desenvolvimento das suas máximas capacidades.

Esse propósito, numa perspectiva teórica Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, só se objetiva ao considerar o Judô como uma peculiaridade da atividade de Luta, cultura corporal, caracterizada por seu objeto de controlar a ação corporal do outro (oponente) que se argumenta por uma relação essencial: *objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo*. Tal essencialidade tem uma composição conceitual por ritmo de luta, distância de guarda, formas de contato e base de apoio que, na sua especificidade, se articulam com: **pegada, movimentações, posturas, posições de defesa e ataque**.

Esse movimento conceitual torna-se referência para uma possível organização de ensino a fim de que os escolares entrem em atividade de estudo com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico conceitual de Judô. Isso significa dizer que, em tal modo de organização do seu ensino, as suas tarefas e ações de estudos, bem como as respectivas tarefas particulares e operações, propiciam que se evidencie e seja apropriada a relação essencial do conceito em contexto de inter-relações dos elementos constitutivos e seus objetos.

A síntese elaborada é a revelação daquilo que a pesquisa me possibilitou e que considero com uma compreensão mais profunda do Judô e da perspectiva de seu ensino. Ou seja, avalio que superei o entendimento que antes, mesmo como um praticante dessa modalidade de luta, era algo percebido apenas em seu teor empírico, isto é, observado e executado com o olhar ao sensorial direto. No desenvolvimento do estudo, passei a entender com maior profundidade conceitual o Judô, bem como a sua forma de apropriação e, também, vislumbrar a possibilidade para que os estudantes se apropriem conceitualmente ou mesmo adotem essa modalidade de luta como atividade secundária ou principal, no mínimo em nível defendido no presente estudo.

Contudo, vale esclarecer que não necessariamente considero, nos limites deste estudo, o conteúdo teórico do Judô completamente explicitado. Houve apenas uma aproximação de revelação um pouco superior ao que o referido conceito antes representava. Para mais, forneceu subsídios para vislumbrar possibilidades de que outros estudantes – sejam eles praticantes pela representação da ordem do capital, visando o salário, sejam aqueles que o adotem por lazer ou em busca de um desenvolvimento físico – passem a entendê-lo como um modo de se constituir humano.

Portanto, não considero que o objeto de estudo desta pesquisa tenha sido desenvolvido em plenitude. Afinal, ela é uma representação de uma produção humana que parte e visa uma prática social e, como

tal, está sempre em processo de superação. Por isso, expresso alguns apontamentos sobre perspectivas de futuro estudo ou de superação do atual. Uma delas diz respeito ao estabelecimento e desenvolvimento, na escola, de um conjunto de tarefas particulares para cada uma das ações de estudo, tratadas no capítulo três, que contemple que se atinja a tarefa atrelada à finalidade de entender o Judô como uma específica atividade da cultura corporal de luta, cujo objeto é o controle da ação corporal do outro, movido pela relação essencial, isto é, objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo. Ou seja, que atenda à estruturação com as seis ações de estudo propostas no capítulo anterior.

Uma segunda possibilidade é um estudo teórico com o objetivo de uma análise, seja em relação ao Judô ou a todas as atividades de luta, da efetividade dos seus elementos constituintes e de outras possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ARPIN, L. **Le guide du Judô**. Rio de Janeiro: Editoria Record 2ª edição, 1970.

BAPTISTA, C. F. S. **Judô: da escola à competição**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. 97 p. ISBN 8573320818.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 de ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação física**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação física**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997.

BREDA, M. [et al.]. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Ed. Phorte, 2010.

CARTAXO, C. A. **Jogos de combate: Atividades recreativas e psicomotoras, teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, M. **Judô: ética e educação: em busca dos princípios perdidos**. Vitória: Edufes, 316 p. 2007.

CLARINDO, C. B. S.; MILLER, S. Atividade de estudo e superação do modelo tradicional de ensino: contribuições davidovianas. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 13-34 1. Disponível em: <file:///C:/Users/labmat/Downloads/1304-8976-1-PB.pdf>. Acesso em: 3 de ago. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ, 15 de jun. de 2019. Disponível em: <[http://www.cbj.com.br/historia\\_do\\_Judo/.](http://www.cbj.com.br/historia_do_Judo/)> Acesso em: 15 de jun. de 2019.

CORDEIRO JUNIOR, O. **O ensino do Judô como possibilidade de minimização da violência física entre alunos**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2015.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. **O que é atividade de estudo**. Revista escola inicial nº 7, 1999.

DAVÍDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V.I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Progreso: Moscú, 1991, p. 118-144.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: antologia**. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172.

DAVYDOV, V. V., MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio. In: SUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú, Progreso. p. 300-316, 1987b.

DAVYDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

GARCIA, E. Pesquisa Bibliográfica *Versus* Revisão Bibliográfica - Uma Discussão Necessária. In: **Revista Línguas & Letras**. Cascavel, PR, UNIOESTE, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. S. P. et al. **Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais**, Revista Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 02, 2010, p. 207-227.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUDO, K. **Judô in action**. São Paulo, Japan Publications trading company, 1972.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, Alexei N. et. al. (Org.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 87-105

MILAK, I. N. **O ensino do jogo na perspectiva davydoviana**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Santa Catarina, 2018.

NASCIMENTO, C, P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIO, R. **Uma Abordagem Metodológica Para O Trato Pedagógico Da Luta Nos Cursos De Formação De Professores De Educação Física**. Dissertação (Programa De Pós-Graduação Em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

PUENTES, R. V. **Didática desenvolvimental da atividade**: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). Obutchénie, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>

REPCKIN, V. V. **Ensino desenvolvimental e atividade de estudo.** *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

RIZZO, M. A. L. **As apropriações e objetivações do conteúdo Judô nas aulas de educação física escolar.** 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Secretaria de Estado da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis, 2019.

SANTOS, S. G. **Judô: filosofia aplicada.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política** Campinas: Autores Associados. 2003.

ROSA M. E. **Um modo de organização de ensino dos espaços em que se efetivam as manifestações da cultura corporal.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Santa Catarina, 2018.

SANTOS, S. G. **Judô: filosofia aplicada.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

VIRGILIO, S. **A arte do Judô.** Campinas, SP: Papyrus, 1986.

VIRGILIO, S. **A arte do Judô.** Porto Alegre - RS, 3ª edição, ed. Rigel, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo II: Incluye Pensamento y Lenguaje, Conferencias sobre Psicología. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Madri: Visor, 1996.