



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF**

Robson Marques Fernandes

**O JIU-JITSU BRASILEIRO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: uma abordagem metodológica a partir da pedagogia crítico-
superadora**

**Brasília
2022**

Robson Marques Fernandes

**O JIU-JITSU COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma
abordagem metodológica a partir da pedagogia crítico-superadora**

Dissertação apresentada como requisito parcial, para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa

**Brasília
2022**

Robson Marques Fernandes

**O JIU-JITSU COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma
abordagem metodológica a partir da pedagogia crítico-superadora**

Dissertação apresentada como requisito parcial, para a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa – UnB
Orientador

Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo – UnB
Membro Interno

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias – UFT
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

A Jesus, o Cristo, pelo amor demonstrado e ensinado. Por ser exemplo a ser seguido na luta pelos mais necessitados.

Ao meu pai, Raimundo (*in memoriam*), pelo exemplo de homem trabalhador e pai dedicado.

À minha mãe, Landair, por ter feito do “meu mundo” um mundo mais belo e por ser a pessoa mais cheia de amor que já conheci.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Rômulo, por serem os meus melhores amigos de infância e para a vida toda.

À minha irmã, Lucilene, por ser um exemplo de cuidado com o próximo.

Agradeço à minha esposa, Débora, e aos meus filhos, Miguel e Ezequiel, por serem parte de mim. Eu os amo com tudo que sou.

Agradeço ao meu professor de Jiu-Jitsu Brasileiro, Diderot Jr. (*in memoriam*), por todos os ensinamentos para dentro e fora dos tatames.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Jonatas Maia da Costa, por acreditar em mim e na realização deste trabalho.

Agradeço à professora e mestra Pâmela, pelas orientações e grande incentivo a todos que a cercam.

Por fim, agradeço aos professores e professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que lutam por uma educação pública de qualidade.

RESUMO

A luta, uma manifestação da cultura corporal, apresenta-se como uma possibilidade de conteúdo para a Educação Física. Este trabalho tem como objetivo explorar a literatura referenciada em torno da Pedagogia Crítico-Superadora, a fim de subsidiar reflexões acerca do conteúdo de lutas na Educação Física Escolar, notadamente o Jiu-Jitsu Brasileiro, como alternativa de proposta didática de ensino. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica na qual investigamos três importantes aspectos: 1) a constituição Jiu-Jitsu como arte marcial até se transformar no esporte de combate denominado Jiu-Jitsu Brasileiro; 2) a demonstração do atual cenário das lutas e do Jiu-Jitsu Brasileiro na Educação Física Escolar por meio das produções científicas da área; 3) a apresentação de uma possível proposição didática da Pedagogia Crítico-Superadora no ensino das lutas em um ensaio de aulas de Jiu-Jitsu Brasileiro na Educação Física Escolar. Aproximamos, então, da teoria social marxista e, em particular, da Pedagogia Histórico-Crítica, para, finalmente, abordar a teoria crítico-superadora. Evidenciamos as influências que o Jiu-Jitsu Brasileiro sofreu pelo sistema capitalista, desde sua origem, no Japão, até ser referendado como um esporte nacional e conteúdo da temática lutas da Educação Física Escolar. Quanto à produção científica relacionada ao ensino das lutas e do Jiu-Jitsu Brasileiro, assinalamos a necessidade de se alavancar produções científico-acadêmicas que apontem aportes para o ensino dessas práticas corporais nas escolas. Por fim, ao balizar o ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro com a Pedagogia Crítico-Superadora, apontamos um ensino que vai além de técnicas e táticas esportivas, que busca a integração de professores e estudantes para a materialização de um processo de ensino e aprendizagem que: não negue a historicidade dos indivíduos, possua caráter lúdico, instigue a criatividade e a criticidade, por meio de reflexões da realidade e contribua para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Pedagogia Crítico-Superadora. Lutas/artes marciais/esporte de combate. Jiu-Jitsu Brasileiro.

ABSTRACT

The fight, a manifestation of the body culture, shows itself as a possibility of content on Physical Education. This assignment aims to explore the literature related to the Critical Pedagogy for Overcoming Difficulties in order to support reflections about the content of fights throughout Physical Education at Schools, especially the Brazilian Jiu-Jitsu, as a didactical alternative on teaching. Therefore, we did bibliographical research in which we investigated three important aspects: 1) the constitution of Jiu-Jitsu as a martial art until it became a combative sport called Brazilian Jiu-Jitsu; 2) the demonstration, through the scientific research, of the current scenario of fights and Brazilian Jiu-Jitsu in Physical Education; 3) the presentation of a possible didactical proposition on the Critical Pedagogy for Overcoming Difficulties in teaching fights in an essay of Brazilian Jiu-Jitsu classes in Physical Education at Schools. So, we based on the Marxist Social Theory and on the Historical Critical Pedagogy in order to, finally, approach the Critical Pedagogy for Overcoming Difficulties. We highlighted the influences that the Brazilian Jiu-Jitsu suffered by the Capitalist System since its origins, in Japan, until it became a reference as a national sport and a theme on the content of fights in Physical Education at Schools. Regarding the scientific research related to the teaching of fights and Brazilian Jiu-Jitsu, we pointed out the necessity of an increase of the scientific and academic researches that bring up contributions on the teaching of these bodily practices at school. Lastly, by highlighting the Brazilian Jiu-Jitsu along with the Critical Pedagogy for Overcoming Difficulties, we stand out that teaching goes beyond sportive tactics. We speak up for the integration between teachers and students in order to have done a teaching-and-learning process that doesn't deny the individual history, is ludic, instigates the creativity and criticality through the reflections about reality and contributes to assure the interests of the popular classes.

Keywords: Physical Education at Schools. Critical Pedagogy for Overcoming Difficulties. Fights/Martial Arts/Combative Sports. Brazilian Jiu-Jitsu.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos sobre produção científica das L/AM/EC	57
Quadro 2 – Periódicos com publicações relacionadas às L/AM/EC	58
Quadro 3 – Propostas para abordagem do conteúdo da L/AM/EC.....	60
Quadro 4 – Propostas para abordagem do conteúdo das L/AM/EC.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BJJ	Jiu-Jitsu Brasileiro
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conbrace	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
Confef	Conselho Federal de Educação Física
DF	Distrito Federal
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
GTT	Grupo de Trabalho Temático
L/AM/EC	Luta/Artes Marciais/Esporte de Combate
MMA	<i>Mixed Martial Arts</i>
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCS	Pedagogia Crítico-Superadora
PECM	Projeto Educação com Movimento
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Projeto de Lei
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
RN	Rio Grande do Norte
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESI	Serviço Social da Indústria
UFC	<i>The Ultimate Fighting Championship</i>
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Memorial	10
Introdução	13
METODOLOGIA	21
Objetivos	26
Objetivo Geral	26
Objetivos específicos	26
1 Jiu-Jitsu BRASILEIRO: patrimônio cultural da humanidade	27
1.1 A gênese do Jiu-Jitsu: história ou estória	27
1.2 Os samurais e o Jiu-Jitsu	29
1.3 Jiu-Jitsu japonês, sua expansão pelo mundo e a chegada ao Brasil ..	33
1.4 Jiu-Jitsu: made in Brazil.....	41
1.5 Jiu-Jitsu Brasileiro: do Brasil para o mundo.....	50
2 Uma vista acerca do cenário das lutas na Educação Física Escolar ...	55
2.1 Cenário das produções acadêmicas das L/AM/EC	56
2.2 Categorias relacionadas às propostas didático-metodológicas e/ou pedagógica para o ensino das L/AM/EC.	58
2.3 Cenário das produções acadêmicas do Jiu-Jitsu Brasileiro	64
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO JIU-JITSU BRASILEIRO COMO CONTEÚDO DA EFE	67
3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): método de ensino	67
3.2 A Pedagogia Crítico-Superadora.....	71
3.3 Desenvolvimento do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física	75
3.4 O ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro se materializando por meio da PCS: exemplo estrutural.....	79
3.5 Exemplo estrutural de uma sequência de aulas de Jiu-Jitsu Brasileiro com a Pedagogia Crítico-Superadora	82
3.5.1 Primeiro movimento.....	82
3.5.2 Segundo movimento.....	82
3.5.3 Terceiro movimento	83
3.5.4 Quarto movimento	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	89

MEMORIAL

Era uma vez, um menino... menino da Ceilândia, periferia de Brasília; menino inseguro, cheio de incertezas, mas com a certeza de que queria brincar pra ser feliz. Menino filho da classe trabalhadora; filho de pai branco, trabalhador desde seus 16 anos, e de mãe negra, trabalhadora desde seus 8 anos, que cuidava de outras crianças – crianças filhas da burguesia. Menino seguido por seguranças ao entrar no shopping. Simplesmente, um menino chamado Robson, apelidado de Binho, que nem sabia as verdades de sua realidade, pois, como já dito, só tinha a certeza de que queria brincar e ser feliz. Esse menino sou eu.

As minhas maiores lembranças são de quando eu tinha 11 anos, no ano de 1992, ano em que eu iria perder a minha mãe, diagnosticada com leucemia e já tivera o útero retirado em decorrência de um tumor. Na ocasião, os médicos afirmaram que ela teria apenas mais 3 meses de vida e, devido a isso, o menino já não queria brincar e estava longe de ser feliz. Minha mãe relata ter ouvido Deus falar com ela sobre sua cura, e o milagre realmente aconteceu! Desde então sou cristão. Não sei se há explicação científica para a melhora dela, mas o fato é que o menino sentiu-se aliviado e feliz, pois pensou que, a partir daquele dia, não mais teria uma mãe, mas, no outro, ainda a tinha.

Foi por meio do cristianismo, já na vida adulta, que tive as primeiras percepções da realidade da injustiça social que, embora vivesse nesse contexto, não a enxergava. Distribuí alimentos e roupas para moradores em situação de rua, mas com a consciência de que isso supriria apenas a necessidade do momento, não da vida daquelas pessoas; vi que meninos, assim como eu fui, homens e mulheres sofriam e sofrem, não por determinação de Deus, como se fossem participantes de uma casta que não pode ser superada, nem transpassada.

Confesso que a percepção da realidade social estava, e ainda está, longe de ter um aporte substancial em mim. Tudo o que eu fiz, diante da minha miopia da realidade social, vendo só o que estava diante e próximo aos meus olhos, foi me engajar em fomentar um projeto de aulas de Jiu-Jitsu junto à igreja, para atender crianças carentes em um bairro da Ceilândia, em Brasília. Pois é, costume confessar meus pecados! E minha miopia, que me permitia ver só o que estava por perto, fica por conta da minha formação, que foi quase completamente acrítica. Apesar de ser

filho da classe trabalhadora e viver a realidade social dela, pouco pensei que esta realidade acontece não só perto de mim, mas em todo o mundo, já que o nosso cenário é marcado pela luta de classes.

Passei por toda a graduação em Educação Física na Universidade Católica de Brasília (como bolsista), pensando em Volume Máximo de Oxigênio, em Frequência Cardíaca Máxima, de Repouso e de Trabalho. Gostava das práticas das metodologias dos esportes. Parecia aquele menino que só queria brincar e ser feliz. Quando formado, em 2005, comecei a dar aulas de natação e de hidroginástica em uma academia, na qual precisava trabalhar das 6h às 23h para conseguir pagar as contas. Daí para frente, fui passando por várias academias, até ingressar no SESI-DF, no ano de 2011, onde trabalhei no programa SESI Atleta do Futuro, que atendia crianças carentes em todas as unidades do Distrito Federal. Em relação à minha profissão de professor de Educação Física, foram os primeiros contatos com crianças que eram como eu fui, pois, até então, eu só tinha trabalhado para os filhos da burguesia.

No ano de 2013, passei no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e entrei em exercício em 2014. Pude ver o mundo daquele menino ressurgir em minha frente. Vi que meus esforços no projeto do Jiu-Jitsu, meus conhecimentos em fisiologia, em teologia e minha boa vontade eram pouco para enfrentar a realidade que encontrei na escola pública. Caiu a ficha de que necessitava reformar a minha prática.

Iniciei os primeiros passos da minha jornada como professor da escola pública lecionando no bairro Sol Nascente, em Ceilândia. Ali, aprendi a dar aulas de esportes que utilizam bola, trabalhei com jogos e com o que mais podia inventar. Fui criticado por deixar os meninos e as meninas fazerem a prática descalços, pois queriam preservar o único tênis que tinham para ir à escola, ao shopping e, a depender da aparência, também ser perseguido por seguranças lá. Ah! Também, iniciei um projeto de Jiu-Jitsu Brasileiro na escola. E, por afinidade com a modalidade esportiva que pratico, o Jiu-Jitsu Brasileiro, fiz o concurso de remanejamento para ir para recém-construída, Escola Parque de Ceilândia, onde poderia me dedicar à educação pública, mas dentro da minha “zona de conforto”, dando aulas na oficina de lutas, onde permaneci de 2015 a 2018.

Mas, ainda carente de reforma, avistei a oportunidade de me desconstruir, para me reconstruir por meio do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em

Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília (UnB), no qual ingressei no segundo semestre de 2019.

Da minha formação, não a acadêmica, mas de lutador e praticante de Jiu-Jitsu Brasileiro, fez parte o professor Diderot Júnior, ou só Júnior, como eu lhe chamava. Ele, natural de Natal-RN, veio para Brasília em busca de melhores oportunidades de desenvolvimento de sua vida. Ao chegar aqui, conseguiu alguns trabalhos como segurança em boates da cidade, mas seu talento mesmo era ser professor. Não me alongarei em contar sua história, mas destaco o quanto ele e seus ensinamentos tiveram importância na minha vida. Infelizmente, o Júnior não está mais entre nós, devido a complicações da Covid-19, em agosto de 2021.

Para finalizar este memorial, sei do potencial que o Jiu-Jitsu Brasileiro tem, ao ser abordado por meio de uma pedagogia que leva os estudantes a serem protagonistas e críticos de sua história, considerando suas lutas travadas fora dos tatames. Aponto que acredito na educação pública de qualidade, não fantasiando que somente a ela cabe o poder de mudar todo o sistema em que vivemos. Creio nos movimentos e ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro como meio de fomentar esta educação, agora, sim, por vieses críticos.

INTRODUÇÃO

É próprio do ser humano acumular o conhecimento que é passado de geração em geração, seja por meio do ensino informal, dentro do círculo familiar e social dos quais ele participa, ou por meio do processo da educação formal, realizado na escola. Porém, esse processo de ensino e aprendizagem em uma sociedade marcada pela luta de classes transita por vias alienantes, servindo como fio condutor da vontade de uma classe que se coloca em domínio sobre outra (se bem que só há luta quando ambas as partes têm a mesma condição de ganhar o embate, e o que vemos acontecer é uma “briga desleal”, com regras que só um lado tem condições de se sagrar vencedor)¹.

Afirma o Coletivo de Autores² (2012, p. 25) que “nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses”. A obra aponta que:

[o]s interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses imediatos da classe proprietária [dominante] correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 26).

Ainda, sobre a classe dominante e a ideologia criada por ela, o Coletivo de Autores (2012) destaca que:

[s]ua luta é pela manutenção do status quo. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral

¹ A intenção aqui não é desmerecer o termo “luta de classes” utilizado pelos autores críticos, mas, sim, chamar atenção para a desigualdade no embate entre as classes da sociedade; fato este que descaracteriza o termo luta, que traz como característica as regras e as condições dos dois lados envolvidos no combate. E sobre isso falaremos mais adiante.

² O Coletivo de Autores refere-se ao livro Metodologia do Ensino de Educação Física, escrito por: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social (p. 26).

Em grande medida, a escola (ou o sistema educacional), nesta sociedade, tendência a se apresentar como uma ferramenta de opressão do poder dominante, incumbida de reproduzir os padrões sociais criados pela relação dominantes/dominados. Entretanto, longe disso ser caracterizado como um determinismo, pois a escola pode apresentar-se como um espaço contra hegemônico e de resistência, desde que seja desenvolvido no ambiente escolar a atmosfera para que isso aconteça.

Mais do que nunca, é imprescindível que a escola brasileira assuma sua função básica, que é ensinar, lidar com conhecimento e habilidades necessárias para uma vida cidadã, o que inclui entender a escola como lugar de práticas sociais democráticas. Exige-se que a escola prepare as novas gerações com conhecimentos e habilidades cognitivas que lhes possibilitem entender e interpretar toda a gama de valores informações que lhes são transmitidas no cotidiano, nas suas práticas sociais, nas suas relações com o mundo, habilitando-as para uma participação mais ativa e crítica da vida social e política. Só assim entendemos os vínculos estreitos entre educação, democracia e qualidade do ensino, porquanto só se pode viver democraticamente quando se é respeitado nos seus direitos, direitos estes que não se restringem ao acesso à escola de qualidade, mas possibilite a tomada de consciência de tantos outros e, conseqüentemente, a luta para conquistá-los (MARQUES, 2000, p. 84-85).

Nesse contexto, o quão relevante é estimular um indivíduo a se apropriar do conhecimento de si e do mundo que o cerca? Não basta conhecer e constatar sua realidade. É preciso formatar críticas de maneira autônoma, em busca de conscientizar-se de seu lugar na sociedade, o lugar de direito, não o imposto, o conquistado por meio de uma luta (com consciência e condições de ganhar) que perpassa em não se calar – nem a voz, nem o corpo – mas, sim, gritar até que seja ouvido, sentido e estabelecido.

A “briga”, e não a luta, das classes, se constitui enquanto briga, e briga desleal, porquanto os combatentes não têm o mesmo conhecimento para aplicar no duelo. Isso porque, nesse caso, somente o lado dominador e opressor conhece as regras e os **golpes** a serem aplicados no adversário (ou melhor, impõe as regras e inventam os **golpes**); enquanto o lado dominado, sufocado e oprimido aceita e se submete ao massacre, iludido de estar sabedor do que fazer no combate, mesmo carregando no corpo e na alma as marcas do espancamento sofrido diariamente.

Entretanto, uma vez instruída e estimulada a lutar, a classe trabalhadora, organizada, demonstra toda sua resiliência em se levantar e tomar posse de alguns direitos, por exemplo, a conquista do salário-mínimo e da regulamentação da jornada de trabalho³.

Para a luta, é necessário que ambos os lados se emparelhem no conhecimento e condições de êxito. Assim, a parte oprimida e “espancada” não pode fechar os olhos para os “hematomas marcados em seu ser”, mas deve transitar da briga para a luta. Assim aponta Paulo Freire:

[q]uem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2018, p. 41-43).

Para atender às necessidades da burguesia, implementou-se, século XIX, os chamados “sistemas nacionais de ensino”, sendo a escola o “antídoto” para a ignorância (causa da marginalidade), cujo papel era:

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2008, p. 5-6).

Eis aí o ensino tradicional, centrado no professor que, por vezes, se presta ao serviço da classe dominante para a manutenção de sua posição, sendo o aluno o alvo da ideologia opressiva, fazendo com que a educação, tida como o “ato de depositar”, se materializasse em uma visão bancária.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2018, p. 81).

³ A Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 7º alguns direitos dos trabalhadores urbanos e rurais.

Os questionamentos sobre essa ideologia fizeram surgir a necessidade da valorização de pedagogias revolucionárias.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 52-53).

A contribuição que a escola pode ter na vida dos estudantes, ao se pautar em uma pedagogia crítica, promoverá também um espaço que supere a instrução formal.

Os jovens buscam na escola um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassem as dimensões da simples, porém importante, busca da instrução. Daí a sua capacidade de inverter, até pela própria incapacidade da escola, as funções para as quais ela foi criada. Os jovens conseguem transformar espaços estruturados por horários e atividades rígidas em espaços de descontração, criando redes de relações sociais que ampliam a sua sociabilidade. A função inculcadora e disciplinadora da escola vem perdendo sua capacidade de influenciar esses jovens - que reinventam outra função social e socializadora para ela (MARQUES, 2000, p. 95-96).

Com o aparato de pedagogias críticas, a escola pode ter o privilégio de incentivar e oportunizar aos indivíduos o desenvolvimento integral do ser. É também nesse contexto que a Educação Física deve atuar, contribuindo para mudanças revolucionárias. Nesse sentido, afirma Medina (2007):

[...] a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre. Os adeptos dessa ideia são, portanto, verdadeiros agentes de renovação e transformação da sociedade, pois, ao compreenderem os nossos determinismos e condicionamentos, são capazes de agir sobre eles. Consideram a unidade entre o pensamento e a ação. Vivendo numa sociedade repressiva, opressora e domesticadora, sabem que precisam lutar em defesa de uma educação que verdadeiramente vise à libertação (p. 81-82).

Entende-se com isso que os conteúdos que compõem a Educação Física Escolar devem apresentar elementos que levam o estudante a reconhecer sua posição na sociedade, assim como os determinantes desta, e fornecer subsídios para contrapor a realidade em um movimento que se pretende libertador. Nesse sentido, assinala o Coletivo de Autores (2012, p.63): “Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais”.

O Coletivo de Autores aponta para uma formatação pedagógica em que os conteúdos desenvolvidos na Educação Física viabilizem a ponderação acerca da cultura corporal em que a dinâmica curricular

[...] 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 (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39, grifo nosso).

Devido ao avanço tecnológico e midiático as pessoas, e aqui se incluem as crianças e adolescentes que estão em nossas escolas, têm tido mais acesso a informações pertinentes sobre mundo das lutas que, até então, eram restritas aos ambientes das academias e clubes.

É notório, por exemplo, o fenômeno das Artes Marciais Mistas, mais conhecidas pela sigla MMA (do inglês, *Mixed Martial Arts*), que hoje é televisionado e está disponível em vídeos nas mais diversas redes sociais. No MMA, o Brasil tem um destaque histórico preponderante em ter divulgado uma luta, de origem japonesa, mas que assumiu características próprias ao ser implementada e assimilada no Brasil, isto é, o Jiu-Jitsu Brasileiro.

Esse fato é suficientemente relevante para que se levante uma discussão aprofundada sobre a esfera das artes marciais/lutas/esportes de combate com intuito de trazer reflexões e debates com os nossos estudantes, por meio da implementação da luta como conteúdo da Educação Física Escolar.

Sendo o Jiu-Jitsu Brasileiro, assim como as demais lutas, historicamente baseado em tratos pedagógicos tradicionais, no que tange aos métodos de ensino,

pode, potencialmente, servir como mecanismo de fomento ao conformismo, por meio do ensino de ideias, valores e respeito incondicional às regras (BRACHT, 1997). Mas, aqui, defendemos a necessidade de se promover o Jiu-Jitsu Brasileiro, assim como qualquer conteúdo possível da Educação Física Escolar, por meio de um trato pedagógico próprio para a escola, instruindo os estudantes por vieses críticos.

Para oportunizar o desenvolvimento integral dos indivíduos, esses precisam ser instrumentalizados, não em termos tecnicistas, mas em aporte histórico mediado por condições de debater sobre a realidade que os cercam, sendo indispensável promover uma abordagem educacional na qual os agentes mediadores propiciem condições dialéticas, baseado em uma pedagogia de enfrentamento das crises sociais. Saviani e Duarte (2015, p.15) declaram que “as situações de crise são propícias para a filosofia, já que nos obrigam a compreender as raízes da crise e a pensar alternativas para a sua superação”. Nessa perspectiva, o Coletivo de Autores (2012) aponta que, em situação de crise, emergem as pedagogias, sendo a pedagogia a teoria e o método “que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 26)

E mais:

[u]ma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nessa crise, outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27).

No momento histórico atual de luta, de (des)esperança, de anseio por dias melhores, não precisamos lançar os fundamentos deste trabalho em uma nova proposta pedagógica. Todavia, evocamos uma pedagogia crítica já consolidada e que se configura tão atual quanto em sua gênese. Com isso, corroboramos as palavras de Castellani Filho (2020), quando aponta que, pelo menos no que tange à Educação Física (EF), em relação ao processo de formação de crianças e jovens no ambiente escolar, não nos falta “possibilidades de intervenção pedagógica”. Aqui as palavras do autor:

[...] no exato momento em que ela, EF, se depara com variadas possibilidades de intervenção pedagógica, maior é sua dificuldade de se fazer presente e se afirmar no ambiente escolar.

Em outras palavras, se a EF vê limitada sua presença no processo de formação de nossas crianças e jovens, isso se dá por conta daquilo que a política educacional aponta buscar através da Educação Básica, e não por falta de base teórica que justificasse sua ausência em um modelo educacional voltado à formação do educando (CASTELLANI FILHO, 2020, p. 24).

Então, entendemos que a abordagem que nos levaria a alcançar esta visão dentro da Educação Física Escolar teria que propor para a escola um currículo cuja função social seja:

[...] ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.26).

Uma abordagem com potencial de viabilizar a proposta acima descrita pode ser encontrada em uma obra clássica da Educação Física brasileira: Metodologia do Ensino de Educação Física. A obra em questão, escrita por um Coletivo de Autores, traz em destaque uma pedagogia denominada Crítico-Superadora.

Uma vez que, a realidade da sociedade brasileira é marcada pela luta de classes, as quais buscam afirmar seus interesses; como as lutas, mais especificamente o Jiu-Jitsu Brasileiro, podem integrar os conteúdos da Educação Física Escolar, dentro de um processo de ensino e aprendizagem balizado com os interesses das classes populares?

O presente trabalho objetiva explorar a literatura referenciada em torno da Pedagogia Crítico-Superadora, a fim de subsidiar reflexões acerca do conteúdo de lutas na Educação Física Escolar, especialmente o Jiu-Jitsu Brasileiro, para propor uma abordagem metodológica para tal conteúdo, vinculado aos interesses das classes populares.

Com esse objetivo, para o corpo deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, baseada no método materialismo histórico-dialético, com aporte nas categorias da historicidade e da contradição.

Em busca de lançar as bases desta investigação, em um primeiro movimento, apresentamos um panorama histórico do Jiu-Jitsu – uma luta, uma arte marcial, um

esporte de combate⁴ – aposta deste estudo a ser explorada como conteúdo da Educação Física Escolar.

Em um segundo movimento, apontamos para o cenário do ensino das lutas e do Jiu-Jitsu Brasileiro na Educação Física Escolar. A aferição deu-se por meio de uma análise de estudos que fizeram uma revisão sistemática a respeito da produção acadêmica referente às lutas/artes marciais/esportes de combate. A busca se deu a partir de periódicos nacionais da área da Educação Física, angariados em bases de dados digitais, visando realizar um levantamento inicial da bibliografia de referência, com fim de promover uma discussão de como as lutas (em especial, o Jiu-Jitsu Brasileiro) comparecem no campo da Educação Física Escolar.

No terceiro movimento da pesquisa, apresentamos a proposta didática para o Jiu-Jitsu Brasileiro como conteúdo para aulas da Educação Física Escolar, por meio do método de ensino da Pedagogia Crítico-Superadora (PCS), que tem como alicerce a Pedagogia Histórico-Crítica (COLETIVO DE AUTORES, 2012; REIS *et al.*, 2013; TAFFAREL, 2016; CASTELLANI FILHO, 2020).

⁴ O termo luta, aqui, está ligado ao sentido de oposição ou domínio entre duas pessoas, enquanto o termo arte marcial diz respeito à derivação militar organizada das técnicas de lutas para fins bélicos ou guerreiros e o termo esporte de combate aponta para a utilização das artes marciais como forma de entretenimento, educação, lazer, promoção de saúde ou terapia (SANTOS, 2019).

METODOLOGIA

O objetivo principal da pós-graduação *stricto sensu* é promover a formação do pesquisador, sendo o mestrado o início desta formação, da qual a pesquisa se constitui como elemento central em que deve ser organizada. (SAVIANI, 2000)

[...] considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* destina-se fundamentalmente à formação do pesquisador; considerando-se que o mestrado, enquanto primeira etapa tem a incumbência de efetivar a iniciação dos alunos tendo em vista a assunção, por parte deles, da condição de pesquisadores; considerando-se que essa iniciação implica a realização de um trabalho próprio e completo de investigação consubstanciado na dissertação, conclui-se ser inconcebível um mestrado sem dissertação (SAVIANI, 2000, p. 15).

Assumindo a posição de pesquisador em formação, procurei apontar possibilidades para ensino de lutas (em específico, o Jiu-Jitsu Brasileiro), sob viés pedagógico, incorporado à Educação Física Escolar (EFE), nos moldes da Pedagogia Crítico-Superadora.

A escolha de se aportar na Pedagogia Crítico-Superadora (PCS) para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se pela proximidade com o tema, uma vez que, por meio de estudos prévios, observamos que essa pedagogia se apresenta como crítica, preocupada com a transformação da sociedade em favor da classe trabalhadora. Isso coaduna os ideais que busco como professor de Educação Física e de Jiu-Jitsu Brasileiro.

Não há, aqui, a pretensão de afirmar que a PCS é a única ou a mais correta maneira de atender aos anseios de um ensino com vieses críticos da educação, mas, sim, mostrar que esta é uma vertente de ensino concatenada aos ideais de uma educação libertária.

É fato que a realidade da educação brasileira aponta para um quadro em que a materialização dos ideários educacionais pensados pelos defensores das teorias críticas sobre a educação no Brasil enfrenta desafios para avançar de maneira substancial até alcançar seu ator principal, o estudante. Isso porque, em uma sociedade capitalista, o papel desempenhado pelo educador pode ser o de refém do sistema capitalista, sendo fomentador deste, ou o de resistência, ao se propor a

questioná-lo, promovendo o conhecimento concomitante à realidade da luta de classes. Lopes (2000) afirma que:

[...] no capitalismo, os educadores não são considerados produtores, porque não produzem capital diretamente; eles o produzem apenas indiretamente, por meio do conhecimento. Esse conhecimento pode servir, de um lado, para manter ou mesmo desenvolver o capitalismo e, de outro, para questioná-lo, implicando sua transformação. Então, o conhecimento nada mais é do que conhecimento das relações que os homens estabelecem em sua existência e, portanto, conhecimento como produção necessária ao desenvolvimento das relações humanas (p. 66).

A mesma autora menciona que a educação, dentro de uma sociedade capitalista, “ganha uma especificidade que se compõe da tarefa de educar na escola, que como instituição tem sido espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças na classe dominante” (LOPES, 2000, p. 66).

Segundo Marx e Engels (2001):

[...] a produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (2001, p.18-19).

Segundo Netto (2011, p. 31), Marx e Engels conceituam o ser social como “um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações”.

Há o anseio de se fazer um movimento dialético que envolve o ensino das lutas, colocando em evidência o contraste entre a pedagogia tradicional e uma pedagogia crítica não reprodutivista (a PCS). Procuramos, então, apontar uma metodologia do

ensino das lutas no contexto escolar e, por isso, este estudo se deu à luz do *Materialismo Histórico-Dialético (MHD)*, estando conscientes de que o método não é um aglomerado “de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação”. (NETTO, 2011, p. 52)

Assim, “conceber a realidade estudada requer conhecimento de sua organicidade, de sua composição, das relações que se estabelecem dentro da mesma e quais são os elementos que determinam suas relações [...]”. (ZANLORENZI, 2015, p.116)

Nessa perspectiva, José Paulo Netto declara:

[n]uma palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

Para Gil (2008, p.14), em relação às bases teórico-metodológicas, a dialética “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”.

E, ainda,

[...] quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados (GIL, 2008, p. 22-23).

Para a interpretação do fenômeno do ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro como conteúdo da Educação Física Escolar, optamos por interpelar o objeto deste estudo por meio de uma interação das categorias analíticas do MHD: historicidade e contradição. Entretanto, não é a intenção mantermos um estudo em um arcabouço teórico fechado ou dicotomizado – o que contrairia o próprio MHD.

Segundo Anes, Bernardes e Ferreira (2021, p. 129):

[a] produção da historicidade deve vir acompanhada de reflexões, de problematizações e questionamentos que permitam tratar um dado empírico em busca das dinâmicas e processos que o constituem. A historicidade, portanto, enquanto categoria de análise do MHD é balizadora da construção do conhecimento e da fundamentação de um pensamento que busque refletir, questionar e desvendar um fenômeno social e suas implicações para o contexto vivido. A história dá sentido aos fatos, aspecto que pode anunciar pontos de ruptura ou reflexões importantes para a produção de uma consciência transformadora. Entretanto, há de se considerar que essa categoria não pode ser concebida como estanque, ela está imbricada em todo o processo de elaboração do conhecimento conforme o MHD, interligada para possibilitar o desvendamento do objeto analisado e a construção de novas sínteses (p. 129).

Nesse sentido, a categoria contradição torna-se indispensável para o movimento dialético para compor a antítese do já estabelecido, ou hegemônico do objeto em questão, sendo basilar para proposição de transformação (NETTO, 2011).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação de cunho pedagógico, o pesquisador propõe-se a utilizar uma abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. A pesquisa qualitativa é basicamente aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade (BOTELHO; CRUZ, 2013). E, de acordo com Goldenberg (2004),

[...] os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados (p. 49).

Este estudo está aportado em uma *abordagem qualitativa* que tem como destaque os aspectos de uma metodologia de investigação que enfatiza “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11).

Os procedimentos adotados nesta pesquisa foram aqueles adequados a uma *pesquisa bibliográfica*. Nesse tipo de estudo, de acordo com Severino (2007), utiliza-se de dados de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e tem como fonte os registros textuais, decorridos dessas pesquisas anteriores. Sendo assim, tivemos como fonte de pesquisa livros e artigos científicos, teses e dissertações

retirados de banco de dados digitais disponíveis na internet, os quais foram triados por análise do título, resumo e/ou introdução, sendo excluídos os materiais sem balizamento com a pesquisa.

Segundo Gil (2008, p.50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para mapear teoricamente o cenário acadêmico da Educação Física Escolar no que tange à apropriação das lutas como conteúdo das aulas de Educação Física nas escolas foi realizada uma revisão de literatura, com fonte para a coleta de dados os trabalhos triados no acervo de periódicos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar os pressupostos teóricos da Pedagogia Crítico-Superadora a fim de subsidiar uma proposta pedagógica para a utilização do Jiu-Jitsu Brasileiro como conteúdo da Educação Física Escolar.

Objetivos específicos

- Explorar a contextualização histórica do Jiu-Jitsu Brasileiro, a partir de sua gênese na “arte mãe”, Jiu-Jitsu (Jujutsu).
- Mapear teoricamente o cenário acadêmico da Educação Física Escolar no que tange à apropriação das lutas como conteúdo das aulas de Educação Física nas escolas.
- Elaborar uma proposição pedagógica à luz da Pedagogia Crítico-Superadora, em formato de ensaio, visando abordar o conteúdo das lutas e, em específico, o Jiu-Jitsu Brasileiro, nas aulas de Educação Física Escolar.

1 JIU-JITSU BRASILEIRO: PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE

A humanidade é fascinante e única. Não há nada no mundo, até então, que tenha a complexidade do ser humano. Todas as perfeições e imperfeições que fazem parte das respostas que damos para o ser homem, ou o ser mulher, para o viver, ou para o morrer, mostram essa unicidade. A produção cultural material e imaterial⁵, por exemplo, legado deixado de uma geração para a outra, também carrega consigo esta unicidade. Nomeamos tudo, classificamos e organizamos, fazemos ciência, criamos artes, técnicas de construção e destruição, de luta e de aglomeração. Somos seres sociais. Herdamos e deixamos heranças, aprendemos a lutar e ensinamos.

A luta marcial, uma produção imaterial da humanidade tal como é o Jiu-Jitsu Brasileiro (BJJ)⁶, deve ser socializada assim como toda conquista da humanidade. De acordo com o Coletivo de Autores (2012),

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola (p. 40).

Doravante, como pulso desta seção, apresentamos o registro histórico sobre o legado do Jiu-Jitsu como uma luta, uma arte marcial e um esporte de combate socializado com o Brasil e o mundo, e vice-versa.

1.1 A gênese do Jiu-Jitsu: história ou estória

Como em muitas histórias que não tiveram os registros adequados dos fatos ocorridos em suas gêneses e chegam a beirar a significância de serem apenas algo fictício, um conto, uma lenda, no todo ou em parte, assim, também, a origem do Jiu-Jitsu

⁵ A produção de conhecimento útil serve para manter a vida do ser humano. Este conhecimento se expressa **materialmente**: na produção de instrumentos e ferramentas, bem como **imaterialmente**: como a produção de crenças, valores, leis, cultura, etc.; elementos que são basilares para o metabolismo social dos grupos. (SCAPIN; SOUZA, 2021)

⁶ Sigla de Brazilian Jiu-Jitsu e como é referendado o Jiu-Jitsu Brasileiro nacionalmente e internacionalmente.

(ou Ju Jutsu)^{7,8} – arte marcial que deu origem a diversas outras, como o Judô, o Karatê, o Aikidô e o Jiu-Jitsu Brasileiro (BJJ) – perpassa por caminhos controversos. Uma das versões mais transmitidas por professores e instrutores da modalidade é a de que o Jiu-Jitsu é uma arte marcial criada há, pelo menos, dois mil e quinhentos anos por monges indianos que desenvolveram suas técnicas como fundamento de autodefesa sem a utilização de armas, sendo o Jiu-Jitsu o “pai de todas as artes marciais orientais”. Tais monges, adeptos do budismo e pertencentes a uma cultura nômade, ao difundirem suas crenças, também teriam ensinado as técnicas do Jiu-Jitsu nos países do Sudeste Asiático, passando pela China até chegarem ao Japão.

Essa versão se tornou difundida em academias por todo o mundo aonde chegou um professor ou um instrutor dessa arte marcial. E, das academias para revistas e sites sobre lutas, assim como, para livros afins, como podemos ver na citação a seguir:

Há mais de 2.500 anos surgia a primeira forma de autodefesa criada pelo homem sem o uso de armas: nesse momento nascia o jiu-jítsu, criado por monges budistas, de características físicas muito franzinas, alvo de ataques constantes em suas peregrinações. Baseados na observação e no conhecimento dos movimentos dos animais, desenvolveram forças de alavanca, técnicas de autodefesa e passaram a não mais ser saqueados em suas viagens. Os monges chegaram à China, primeiro país a ter contato com a nova arte, a qual não demorou a chegar à Terra do Sol Nascente, que depois viria a ser o berço de todas as artes marciais. Nessa época predominava o feudalismo, tendo os senhores feudais, para sua proteção, os samurais. Estes eram exímios guerreiros, que tinham no jiu-jítsu sua luta corpo a corpo. É importante que saiba essa história para que se possa entender um pouco da filosofia de nossa luta, pois os samurais duelavam para proteger seu senhor e só a morte os impediria (GURGEL, 2007, p. vi).

Outra versão do desenvolvimento histórico do Jiu-Jitsu, contudo, com indícios de serem baseadas em contos e lendas (BRASIL, 1989), aponta que a arte marcial teria sido desenvolvida por um médico japonês, Akiyama Shirobei, que aprendera uma arte marcial chamada *wou-chou*, na China. Shirobei, inspirado pela observância da resistência dos galhos do salgueiro frente a uma tempestade, começou a modificar o *wou-chou* (o qual

⁷ Nome de origem do “abrasileirado” Jiu-Jitsu, devido à influência da pronúncia sobre a grafia (SANTOS, 2019). A “nacionalização” da escrita de vocábulos japoneses, visando aproximá-los da pronúncia de cada língua, torna, muitas vezes, irreconhecíveis as palavras nipônicas e cria uma confusão linguística sem reproduzir com fidelidade a fonética japonesa (...). Dessa forma, é possível compreender as dificuldades de padronização da terminologia acerca do *Ju Jutsu*, que, dependendo do país e da cultura em que é praticado, varia de nome. Ora *Ju Jutsu*, ora *Ju Jitsu*, ora *Jiu Jitsu*, apesar dessas divergências, todas as expressões designam o mesmo significado (BORGES, 2011).

⁸ Por não se ter um padrão consensual na escrita, por vezes temos neste texto, citações referentes ao Jujutsu e ao Jiu-Jitsu, grafadas de maneiras diversas.

precisava de muita força para aplicar os golpes), criando um sistema marcial no qual principiava o “ceder para vencer”, dando condições de alguém mais fraco vencer um adversário fisicamente mais forte (BRASIL, 1989).

Apesar dessas narrativas ganharem conotação de veracidade devido à ampla divulgação, não há bases científicas ou históricas que comprovam ser o Jiu-Jitsu a primeira forma de autodefesa criada pelo homem (SANTOS, 2019). Mesmo porque, nos deparamos com o fato de que o ser humano sempre precisou se defender de ataques utilizando sua principal ferramenta, o próprio corpo.

Diante de tantas lendas que envolvem a criação do Jiu-Jitsu, não se consegue determinar sua origem, podendo, até mesmo, não ter uma única origem, mas, sim, ser o resultado de muitas influências. Isso é bem provável se tomarmos como referência a evolução do próprio Jiu-Jitsu para o Judô, desenvolvido por Jigoro Kano⁹, assim como o BJJ, que evoluiu do Judô e, a cada dia, assume características peculiares a cada geração de praticantes, até mesmo pela esportivização do que era considerado uma arte bélica e de defesa pessoal, mas que, hoje, se baseia, em grande parte, na prática voltada para competições.

Mol (1970, p. 5, tradução nossa) traz que “o Jujutsu não é a invenção de um único gênio das artes marciais. Jujutsu é o produto de um longo desenvolvimento que ocorreu dentro de um ambiente em mudança e para o qual muitos artistas marciais extraordinários contribuíram”.

Sendo assim, concentraremos no que há de mais consensual sobre o desenvolvimento do Jiu-Jitsu: a arte marcial sistematizada e praticada pelos samurais no Japão.

1.2 Os samurais e o Jiu-Jitsu

A civilização japonesa foi formada pela miscigenação de diversos povos que emigraram para o arquipélago nipônico e passou por diversos marcos “civilizatórios” (resultado dos intercâmbios culturais) até chegar ao modo de produção baseado no uso

⁹ Segundo Watson (2011), Jigoro Kano conseguiu reunir a essência dos principais estilos e escolas de Ju-Jutsu praticados pelos “bushis”, ou cavaleiros, do período Kamakura (1185-1133) com outras artes de luta praticadas no Oriente e fundi-las numa única e básica. O judô foi considerado esporte oficial no Japão no final do século XIX, e a polícia nipônica introduziu-o na formação de seus integrantes.

da terra e da mão de obra. Surgiu, então, a necessidade de o homem arraigar-se ao solo, tendo como efeito a concentração de pessoas para fomentar esse estilo de vida (YAMASHIRO, 1964).

Com o crescimento populacional e o desenvolvimento da cultura agrícola (principalmente do cultivo de arroz, o qual se tornou uma espécie de moeda), emergiram as diferenças de classes. Sendo assim, de um lado, estavam os autoproclamados “donos da terra” e, do outro lado, os trabalhadores livres e os escravos. (YAMASHIRO, 1964)

A aristocracia do Japão era formada por clãs, que buscavam se manter no poder por meio do uso da força. Era considerado um clã poderoso aquele que possuísse grandes porções de terras (*shoen*)¹⁰ e um maior número de membros hábeis no combate. (YAMASHIRO, 1964)

A configuração que se tem na linha temporal do Japão passa pela formação do império e o culto ao imperador, dentro de um poder central, até chegar ao Japão Feudal, marcado pelo domínio de grandes latifundiários, os quais formavam um poder descentralizado, mantendo, inclusive, seus próprios exércitos para lutar suas lutas e assegurar o domínio aos donos de terras. Segundo Yamashiro (1964, p. 58-59, grifo nosso),

[a] ausência da proteção policial, especialmente nas zonas rurais, fez com que os homens do campo cuidassem da sua defesa, organizando-se em grupos e mantendo armas. O mentor da organização era o proprietário, o donatário, o dono do “shoen”, cujo poder e influência cresciam cada vez mais. Eles gozavam de privilégios diversos, como isenção de impostos. Depois de certo tempo, os elementos treinados na arte militar, fortes e ágeis no manejo das armas, tornaram-se guardas profissionais, abandonando parcial ou totalmente a lavoura. Eis a origem do **samurai**, que também é chamado “**bushi**”. Não dispunham os funcionários da corte de forças para governar o país. Quando havia qualquer agitação ou motim no interior eles precisavam recorrer ao auxílio dos **samurais**. Estes, que viviam na simplicidade da vida campestre, sem ligar ao luxo e mesmo ao conforto da cidade, eram homens afeitos a todas as durezas da luta e capazes de realizar seus desígnios e cumprir seus deveres. Entre senhores e vassalos existia um inquebrável laço de lealdade. Fácil é, pois, compreender o poderio que a classe dos “**bushis**” conquistou, embora na hierarquia social ainda ocupasse posição inferior em relação à aristocracia ou ao clero.

¹⁰ Originariamente, *shoen* tinha o sentido de casa de campo ou terra abandonada, campo inexplorado, distribuído a príncipes, nobres, cortesãos ou templos para que fossem cultivados. Assim, antigas propriedades da coroa bem como de particulares também se transformavam em *shoen* (YAMASHIRO, 1964).

Os bushis levavam uma vida simples e frugal, tendo como código de ética (bushido¹¹ – código samurai, caminho do guerreiro) a ação de fazer parte do meio de produção da terra. Apesar disto, muitos guerreiros chegaram a ser detentores de grande poder e influência política, tornando-se senhores feudais.

Era uma característica dos samurais a lealdade aos senhores da terra, sendo formada uma relação de subsistência, na qual “o senhor distribui certas áreas a seus cavaleiros e estes, comandando seus camponeses e outros trabalhadores, contribuem para a manutenção do feudo, além de prestar o serviço das armas” (YAMASHIRO, 1964, p. 74). É contraditório o estilo de vida desses guerreiros, pois, de um lado, valorizavam o trabalho na lavoura, sendo, inclusive, desprezados por estes a classe dos “chonins” (negociantes e artesãos), considerados ganhadores de dinheiro sem despendem nenhum esforço (YAMASHIRO, 1964) e, por outro lado, serviam ao senhor feudal, assegurando a ele o status quo, ou se tornavam os próprios senhores.

Os guerreiros samurais valiam-se de técnicas variadas de batalha com e sem utilização de armas. Um dos aportes de combate utilizado era o Jiu-Jitsu que, segundo Mol (1970), era um método de combate corpo a corpo, sem armas ou com o emprego de armas menores, que podia ser efetivado de forma defensiva ou ofensiva, para subjugar um ou mais oponentes armados ou desarmados. De acordo com Kano (2008),

[m]uitas artes marciais eram praticadas no Japão durante a sua era feudal, artes que faziam uso de lança, de arco e flecha, de espadas e de muitas outras armas. O **jujutsu** era uma dessas artes. Também chamado de **taijutsu** e de **yawara**, era um sistema de ataque em que se podia arremessar o oponente, bater nele, chutá-lo, apunhalá-lo, chicoteá-lo, estrangulá-lo, torcer-lhe ou entortar-lhe os membros e imobilizá-lo; e esse sistema também ensinava as defesas para tais ataques. Apesar de as técnicas do **jujutsu** serem conhecidas havia muito tempo, só depois da segunda metade do século XVI ele passou a ser praticado e ensinado de maneira sistematizada. Durante o período Edo (1603-1868), o **jujutsu** se desenvolveu e tornou-se uma arte complexa, ensinada pelos mestres de muitas escolas (p. 19, grifo nosso).

Através das eras nipônicas, ocorreram sucessivas mudanças de poder por meio de embates civis e guerras contra outras nações. Somado a isso, a abertura dos portos para o comércio exterior, a gradativa influência do ocidente, as mudanças econômicas, a

¹¹ Bushido é o código de princípios morais a que os cavaleiros eram exigidos ou instruídos a observar. Não é um código escrito. No melhor, consiste de umas poucas máximas transmitidas oralmente ou vindo da pena de algum guerreiro ou sábio bem conhecido (NITOBÉ, 2005).

introdução das armas de fogo no país, a modernização e a abolição dos feudos acarretaram o declínio dos samurais, os quais começaram a perder sua influência na sociedade japonesa (YAMASHIRO, 1964). Assim,

[...] não era possível arranjar colocação para os milhões de samurais desempregados em consequência da abolição dos feudos. Em lugar de receber arroz do seu senhor como pagamento dos serviços, eram agora obrigados a arranjar dinheiro para a sua subsistência. Muitos fracassaram no comércio, pois embora fossem hábeis no manejo do catana [espada samurai], não podiam competir com os chonins na gestão dos negócios. Mas o governo tinha necessidade de encontrar um meio de vida para os samurais desempregados. Caso contrário, eles constituiriam elementos descontentes (como de fato constituíram aqueles que participaram da rebelião de Seinan), capazes de provocar novos distúrbios político-sociais. Assim, o governo auxiliou-os na formação de companhias exploradoras de terras, agricultura, bancos, ferrovia, etc. Ensinou-lhes os métodos europeus de empreendimento comercial e industrial. Desse modo, os bushis se tornaram a classe de elite do mundo econômico do Japão. De resíduos do velho regime passavam a elementos inovadores e precursores da nova sociedade capitalista. Num dos seus inúmeros paradoxos, a história transformava em líderes industriais e comerciais os samurais, cujos antepassados desprezavam os chonins (YAMASHIRO, 1964, p. 173-174).

Assim, o povo japonês, preocupado em modernizar-se e em adquirir a cultura ocidental, passou a relegar as “artes marciais” (BRASIL, 1989). Com isso, as escolas que ensinavam o Jiu-Jitsu e demais artes marciais começaram a fechar suas portas. Mas isso haveria de mudar.

Com a modernização do país e após a morte dos grandes mestres do Jiu-Jitsu, os diversos sistemas da luta foram quase esquecidos por algum tempo. Foi quando um jovem japonês chamado Jigoro Kano, estudante de diversos sistemas do Jiu-Jitsu, iria popularizar a antiga arte dos samurais, unindo esses sistemas em um método de ensino que denominara de: Judô. Nas palavras de Kano (2008):

Em minha juventude, estudei jujutsu com muitos mestres famosos. Seus vastos conhecimentos, o fruto de anos de pesquisas constantes e de ricas experiências, foram muito valiosos para mim. Naquela época, cada pessoa apresentava sua arte como um conjunto de várias técnicas. Ninguém percebia o princípio único que existia por trás do jujutsu. Quando eu percebia diferenças nas formas de ensino das técnicas entre um professor e outro, em geral me sentia perdido, sem saber qual era a correta. Isso me levou a procurar um princípio que delineasse o jujutsu, um princípio que fosse aplicado sempre que se atacasse o oponente. Após um abrangente estudo sobre o assunto, percebi um princípio único que unia tudo: era necessário fazer o uso mais eficiente possível das energias mental e física. Com esse princípio em mente, estudei novamente todos os métodos de ataque e defesa que tinha aprendido, mantendo apenas aqueles que estivessem de acordo

com esse princípio. Descartei os que não estavam de acordo e substituí-os por técnicas em que o princípio estava corretamente aplicado. Ao conjunto de todas as técnicas resultantes chamei então de judô, para distinguir essa arte de sua predecessora, e é ela que nós ensinamos na Kodokan (p. 19-20).

Dentro do método de ensino do Judô, as técnicas do Jiu-Jitsu poderiam ser difundidas, mas, agora, ganhando apelo popular em todo o país e, até mesmo, no mundo. No Judô, as técnicas do Jiu-Jitsu ganharam um trato pedagógico, se afastando cada vez mais dos fins bélicos que trazia a velha arte dos samurais. Segundo Brasil (1988),

[p]essoa de alta cultura geral, Jigoro Kano era um esforçado cultor do jujutsu. Procurando encontrar explicações científicas aos golpes, selecionou e classificou as melhores técnicas dos vários sistemas de jujutsu. Estabeleceu normas a fim de tornar o aprendizado mais fácil e racional. Idealizou regras para um confronto esportivo, baseado no espírito do ipom-shobu (luta pelo ponto completo). Procurou demonstrar que o jujutsu aprimorado, além da sua utilidade para a defesa pessoal, poderia oferecer aos praticantes extraordinárias oportunidades no sentido de serem superadas as próprias limitações do ser humano. Num combate, o praticante tinha como único objetivo a vitória. No entender de Jigoro Kano, isto era totalmente errado. Uma atividade física deveria servir, em primeiro lugar, para a educação global dos praticantes. Os cultores profissionais do jujutsu não aceitavam tal concepção. Para eles, o verdadeiro espírito do jujutsu era o shin-ken-shobu (vencer ou morrer, lutar até a morte) (p. 10).

Essa nova abordagem no ensino das artes marciais foi de grande valia para angariar mais adeptos – o que facilitou a exportação desses conhecimentos para o mundo todo e chegou, também, ao Brasil. De acordo com Kano (2008), muitos praticantes do Jiu-Jitsu tradicional abandonaram seus mestres para aderirem os métodos ensinados em sua escola. O sucesso da escola Kodokan foi tão extraordinário que, com o passar dos anos, o Judô tomou o lugar do Jiu-Jitsu no Japão. Apesar disso, o nome Jiu-Jitsu figurou-se com grande destaque mundial através da contribuição da arte de Jigoro Kano.

1.3 Jiu-Jitsu japonês, sua expansão pelo mundo e a chegada ao Brasil

O Jiu-Jitsu, atrelado à história dos samurais no Japão, somado à modernização advinda da escola Kodokan, passou por muitas transformações até vir a ser o que é hoje.

Uma vez que a cultura nipônica encontrou-se com a ocidental, e vice-versa, principalmente graças à Restauração Meiji (1868-1912)^{12,13}, as artes marciais japonesas tornaram-se um produto imaterial a ser transmitido para o mundo, que viu no Japão um exemplo a ser imitado, devido à sua ascensão como potência mundial após a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905)¹⁴.

Em 1904, fora publicado nos Estados Unidos o livro *Japanese Physical Training*, no qual o autor exaltava o método de treinamento japonês, o Jiu-Jitsu, como o melhor método para se alcançar o melhor condicionamento físico. Nas palavras do autor:

mas o autor deseja apresentar o sistema que, por experiência pessoal, ele acredita ser o mais maravilhoso de todos na construção do corpo perfeito e saudável um corpo que é capaz de sofrer uma tensão que pareceria inacreditável para um caucasiano. Certamente não há raça mais resistente no mundo do que os japoneses. Ao longo da Campanha dos Aliados na China, em 1900, os japoneses repetidamente provaram sua capacidade de superar nossas tropas em cinquenta por cento. e isso apesar do fato de nossos soldados americanos ocuparem o segundo lugar em termos de resistência. O que permitiu aos homenzinhos de Dai Nippon ultrapassarem tão facilmente os grandes e robustos companheiros dos regimentos americanos? Mesmo os recém-formados em West Point, onde o treinamento físico é tão excelente, maravilharam-se profundamente com a resistência dos pequenos homens marrons. Os japoneses chamam seu **sistema de treinamento físico de jiu-jitsu**. Interpretado literalmente, isso significa "quebrar músculos". O termo não é totalmente adequado, como o leitor descobrirá mais adiante (HANCOCK¹⁵, 1904, p. 1-2, tradução nossa e grifo nosso).

¹² Restauração Meiji se pauta por reformas internas cujo objetivo é adaptar o Japão às exigências do mundo na época. Trata-se de um profundo redimensionamento das forças sociais no cenário político-econômico levado a cabo pela elite do país (grandes senhores capitalizados, grandes negociantes, intelectuais e tecnocratas de famílias poderosas) a partir de uma escolha: participar com alguma força no circuito capitalista. Assim, a ideia é criar uma sociedade com condições de inserção e competitividade no mercado mundial. O Japão corre contra o relógio para, em poucos anos, adaptar-se aos padrões ocidentais que dão as cartas naquele momento. (SAKURAI, 2007)

¹³ Na etapa da história que se inicia em 1868, as mudanças são muito rápidas e o povo japonês precisa se ajustar às diretrizes vindas de cima. A população do campo, por exemplo, é diretamente atingida pela mudança na forma de relacionar-se com o Estado. O modelo tradicional do camponês ligado e subordinado a um senhor foi substituído, num intervalo de tempo muito curto, pelo modelo capitalista em que o trabalhador da terra se torna autônomo, livre para vender a sua força de trabalho, e deve seus impostos em moeda ao governo. No processo de adaptar-se ao novo sistema, as perdas e inseguranças dos menos favorecidos são enormes. (SAKURAI, 2007)

¹⁴ A guerra entre o Japão e a Rússia deu-se por disputa territorial (Manchúria). Segundo Sakurai (2007) a vitória japonesa seria um aviso para o mundo da potência do "Japão Guerreiro".

¹⁵ Harrie Irving Hancock era um químico, jornalista e escritor que se tornou um especialista nas artes marciais japonesas, na virada do século XX. Ele apresentou o jiu-jitsu ao público ocidental, incentivando sua adoção pelos militares, agências policiais, além de incentivo da prática por mulheres e crianças (CAIRUS, 2012).

Em um período notadamente higienista era de se esperar que um modelo de educação física a ser copiado seria aquele que trouxesse capacitação física e disciplinar para ser aplicado na guerra, no mínimo, com comprovações empíricas, como no caso da vitória japonesa sobre os russos. Segundo Santos (2019), dois oficiais da marinha brasileira, o Capitão Tenente Santos Porto e o Tenente Radler de Aquino, traduziram o livro supracitado, sendo este, possivelmente, o primeiro registro do Jiu-Jitsu em terras tupiniquins que, provavelmente, influenciou a promoção do Jiu-Jitsu no Brasil.

Cairus (2012, p. 44, tradução nossa) aponta que:

[o] processo de modernização em todo o mundo no início dos anos 1900 despertou o interesse pela cultura japonesa. O crescente interesse pelo jiu-jitsu japonês, como demonstrado pelos militares no Brasil, foi um fenômeno generalizado no mundo ocidental. Além das forças armadas, as agências policiais em todo o mundo empregaram técnicas japonesas de jiu-jitsu para controlar as massas urbanas e combater a crescente taxa de criminalidade.

O Capitão Tenente Santos Porto, apoiado nas teorias sobre as influências ambientais sobre o físico, declarava que a prática da educação física ajudaria os brasileiros a superarem suas fraquezas, levando-os a combinar com a natureza exuberante do país (CAIRUS, 2012).

Cancellata (2013) assevera que, no caso do Brasil, o alcance da atividade física japonesa (Jiu-Jitsu) ocorreu de uma forma singular, pois, no ano de 1908, o Navio-Escola Benjamin Constant realizou uma viagem de circunavegação ao redor do globo como parte da conclusão do curso de oficiais. Durante a viagem rumo à Terra do Sol Nascente, o navio brasileiro resgatara 22 náufragos nipônicos. Por esse ato, a tripulação brasileira fora recebida com honrarias no Japão. Conforme a autora:

[e]sta visita ao Japão e as aproximações estabelecidas resultaram na vinda de alguns japoneses a bordo do Benjamin Constant em seu retorno ao Brasil. Os asiáticos aproveitaram a viagem para introduzir junto à tripulação brasileira a prática do **jiu-jitsu**, arte marcial de origem japonesa. O retorno do navio ao país com estes convidados foi noticiada na revista Careta do dia 19 de dezembro de 1908. Com imagens ocupando página inteira, a publicação destacava a vinda do professor **Sada Miyako**, seu ajudante **M. Kakiyama** e **Sensuke He**, que se tornou criado de bordo do Benjamin Constant após ter sido resgatado na Ilha Wake. Além das fotografias dos cavalheiros, a revista ainda publicou duas fotos onde os marinheiros brasileiros recebiam lições de jiu-jitsu a bordo do navio [...]. (CANCELLATA, 2013, p. 90-91, grifo nosso).

Cairus (2012) aponta que Sada Miyako foi contratado pela Marinha Brasileira para ensinar o Jiu-Jitsu aos oficiais. Santos (2019) apresenta a informação de que a ordem da contratação partiu do Ministro da Marinha, Almirante Alexandrino, tendo sido este fato noticiado em jornais da época¹⁶. Santos (2019) traz que:

Em um Brasil altamente higienista, a busca por uma ginástica eficiente, que promovesse a saúde e deixasse o indivíduo moralmente e fisicamente melhor era uma busca constante, e logo que o livro traduzido chegou ao conhecimento do Almirante Alexandrino, então ministro de Marinha, a ideia era trazer o jiu-jitsu, método científico, eficiente, estudioso e qualquer outro adjetivo possível a se dar, viria a ser melhor que a vadiagem ignorante da capoeiragem. Tomado por esse fenômeno, aliado a incapacidade de a Marinha de Guerra conter as revoltas e as surras que levavam seus oficiais, dos praças capoeiristas durante as revoltas, o jiu-jitsu se tornou a arma perfeita para então ser promovida como a ginástica natural adotada no Brasil (p. 9).

O Brasil, com o vergonhoso borrão de ter sido o último país das Américas a abolir a escravatura, no final do século XIX e começo do século XX, e com a, até então, recente Proclamação da República, carregava em si a mentalidade de que o movimento de libertação dos negros era uma afronta para a sociedade aristocrata, burguesa, capitalista, tendo aversão a tudo que se ligava a elementos afrodescendentes como a religião e a capoeira. Prova disso se encontra no código penal da República de 1890, que traz elementos discriminatórios à cultura negra¹⁷, principalmente no que se refere à capoeira (BRASIL, 1890). Segundo Reis (1994), a capoeira estava a algum tempo ocupando um espaço em que vinha se configurando como uma “ginástica nacional”. Conforme a autora,

[e]m 1878, o chefe de polícia do Rio de Janeiro, imbuído dos pressupostos evolucionistas de sua época, considerava a capoeira como uma "doença moral que proliferava em nossa civilizada cidade". Porém, algum tempo depois, por volta de princípios do século XX, alguns intelectuais, preocupados com a própria viabilidade da nação brasileira e informados pelos princípios da medicina higienista que propugnava a ginástica como meio profilático para a "regeneração" da raça (fiéis, portanto, aos mesmos paradigmas científicos do chefe de polícia acima citado), verão na capoeira uma "lucta nacional" e uma "excellente gymnástica", cujo ensino deveria

¹⁶ Santos (2019) vincula ao seu texto a matéria intitulada: “O jiu-jitsu na Armada” do jornal “A república”, ano XXIII - número 94, de quinta-feira 23 de abril de 1908.

¹⁷ No capítulo XIII do referido código, que trata dos “vadios e capoeiras”, no artigo 402, assevera que “fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação **capoeiragem**” acarretaria pena de dois a seis meses de prisão, tendo o agravante do dobro da pena para chefes, ou cabeças, dos grupos. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2022.

ser ministrado "nos colégios, quartéis e navios" de todo país (REIS, 1994, p. 222).

E ainda de acordo com a antropóloga:

Ao contrário do que se poderia pensar, a capoeira, pelo menos a partir das últimas décadas do século passado [XIX], não estava mais restrita a negros e pobres, estendendo-se também aos brancos e até mesmo àqueles pertencentes a grupos mais influentes. Dentre os brancos praticantes de capoeira, alguns eram provenientes das camadas mais abastadas da população carioca. O caso mais ilustrativo dessa ligação da elite da época com a capoeira é o de José Elísio dos Reis, conhecido como Juca Reis, filho do conde de Matosinhos - figura notória da colônia portuguesa de então - cuja prisão constitui um dos episódios mais famosos da repressão à capoeiragem, pois quase gerou uma crise ministerial na recém-proclamada República. Aqui, como se vê, os dados nos colocam diante de uma aparente contradição posto que, ao mesmo tempo em que avançamos em direção a criminalização da capoeira, nos deparamos com um significativo aumento de pessoas livres e brancas envolvidas com sua prática. Ou seja, no momento em que o negro transforma-se, paulatinamente, de "problema social" em "problema nacional", [...], assistimos a um movimento de inversão na capoeira, que se expressa na forma de um "embranquecimento" simbólico (REIS, 1994, 223-224).

É neste momento em que a capoeira começa a se despontar como uma prática genuinamente nacional que o Jiu-Jitsu chega ao Brasil, como uma possível (des)esperança de manter a hegemonia do pensamento aristocrático.

De acordo com Cairus (2012),

no meio militar, as iniciativas de adoção da Capoeira como método de educação física ocorreram quase concomitantemente ao apoio de Santos Porto ao jiu-jitsu. Em 1907, por exemplo, foi publicado o manual Guia do Capoeira ou Gymnástica Brasileira. Apesar de se dizer oficial do Exército, o autor permaneceu anônimo. Seu comportamento contrastava fortemente com o de Santos Porto e Radler de Aquino, que defendiam declaradamente a adoção do jiu-jitsu japonês. Esse comportamento distinto indicava que havia militares e civis defendendo a adoção da Capoeira como forma de educação física, mas não se manifestaram devido à sua associação com a cultura afro-brasileira (p. 41, tradução nossa).

O Capitão Santos Porto afirmava que o "mau uso" da capoeira durante o embate entre a monarquia e a república que se instalara impediu que a capoeira fosse adotada no meio militar, pois violentas milícias de capoeiristas apoiaram a monarquia, sendo que essa associação entre a capoeira e a monarquia tornou o esporte de combate afro-brasileiro impróprio para preparar os jovens brasileiros para realizar "o nobre ato de

governar a nação” (CAIRUS, 2012). A capoeira e o Jiu-Jitsu ainda protagonizaram alguns episódios em esfera nacional.

Segundo Lise e Capraro (2018); Cairus (2012); Cancelli (2013), em 1909, era noticiado pelos veículos de imprensa brasileiros o combate de intermodalidades ocorrido entre o capoeirista brasileiro Francisco da Silva Ciríaco (ou Cyríaco), apelidado de “Macaco Velho”, e um professor de Jiu-Jitsu, o japonês Sada Miyaco. O confronto aconteceu no Rio de Janeiro em 1909. Lise e Capraro (2018, p. 323), citam o registro do periódico *Gazeta de Notícias*, em uma reportagem intitulada “Jiu-jitsu vencido pela capoeiragem”.

Todas as noites, lá estava o público assistindo o interessante ‘esporte’ e aplaudindo o japonês, que, calmo, frio, ia derrubando com os seus golpes de surpresa os adversários de todas as nacionalidades que ousavam apresentar-se na arena. Pois ontem foi vencido o profissional de ‘jiu jitsu’ por um negro que não é profissional de capoeiragem. É digno de registro o golpe empregado pelo negro brasileiro para vencer o japonês. Esse golpe ficará para história. E foi ele um ‘rabo de arraia’. [...] A plateia, que já conhecia das intenções do negro, que para ali foi a convite de uns moços conhecedores do nosso terrível jogo de capoeiragem, estava ansiosa para assistir à luta, quando soube que o profissional não aceitava o encontro. Começaram as reclamações que iam degenerando em desordem. Cadeiras foram atiradas, mesas foram tombadas, enquanto os assovios vaiavam. Nisso o pano subiu e apareceu no palco o profissional do ‘jiu jitsu’ que ia lutar com o nosso capoeira. [...] Enfrentaram os dois adversários e após dois minutos de ansiedade geral o negro que mantinha o mesmo espaço que o separava do japonês abaixou-se de repente, firmou-se nas mãos e, rodando os pés no ar, como quem faz uma ‘pantana’, deu tão violento choque no profissional de ‘jiu jitsu’ que o atirou no chão estonteado. [...] Os espectadores em massa trouxeram o vencedor para a rua e em aclamações andaram com ele pelas redações dos jornais (GAZETA DE NOTÍCIAS, 2 mai. 1909, p. 6).

Esses relatos dão corpo às evidências da promoção da arte marcial japonesa aqui no país e são relevantes para compor o contrário do que se tem como história hegemônica sobre a chegada do Jiu-Jitsu no Brasil. Livros, revistas e sites afins ao Jiu-Jitsu comumente traziam a versão de que “a nobre arte japonesa” teria chegado ao Brasil por meio de um aluno da escola de judô Kodokan, chamado Mitsuyo Esai Maeda¹⁸, apelidado de “Conde Koma”. Artigos e matérias como: “Conde Koma, o japonês precursor do Jiu Jitsu no Brasil, que apresentou a arte marcial à família Gracie”¹⁹ são bem comuns, figurando essa hegemonia. De acordo com Santos (2019), Maeda chegara ao Brasil pelo

¹⁸ Em alguns artigos grafado como “Mayeda”.

¹⁹ Matéria publicada em <https://bjjfanatics.com.br/blogs/news/conde-koma-o-japones-que-apresentou-o-jiu-jitsu-a-familia-gracie>.

menos seis anos após o Jiu-Jitsu ter sido apresentado no país, ratificando os fatos supracitados. Sobre Mitsuyo Maeda, Cairus (2012) discorre:

Mitsuyo Mayeda era um estudante universitário [japonês] atraído pela expansão do judô Kodokan. Ele ingressou na Escola Kodokan em 1897 e tornou-se faixa preta de primeiro grau (shodan) em 8 de janeiro de 1899. Ele treinou com o instrutor-chefe, Yokoyama “Diabo” Sakujiro, e ascendeu bem rápido para a faixa preta de quarto grau (yondan), por meio da classificação de faixas recém-criado por Jigoro Kano. Durante a “Guerra Russo-Japonesa”, Mitsuyo Mayeda e Tomita Tsunejiro, um veterano mestre de judô do Kodokan, viajaram para a América. Em 1905, após uma apresentação na Academia Militar de West Point, eles se separaram e logo depois Mitsuyo Mayeda começou a lutar profissionalmente nos Estados Unidos, Europa e América Latina. Ao longo de sua carreira profissional, adotou o nome de guerra “Conde Koma”. O envolvimento de Mayeda com a luta livre profissional pode ter perturbado seu relacionamento com a escola de judô Kodokan. Isso pode explicar o porquê ele e outros japoneses lutando profissionalmente tiveram suas promoções de faixas diminuídas enormemente. Em 1912, no México, Mayeda foi promovido pela Kodokan a faixa preta de quinto grau (godan) e foi sua última promoção de faixa em dezessete anos, também **foi a última vez que ele usou a denominação específica “judô” durante os anos 1910**²⁰ (n.p., grifo nosso).

Após passagens pelo Peru, Argentina e Uruguai, Maeda chega ao Brasil, em 1914, e se apresenta em várias capitais, até chegar a Belém do Pará, em 1915, onde, simultaneamente às suas apresentações, decidiu abrir uma escola de Jiu-Jitsu (CAIRUS, 2012). Tais fatos são registrados por meio de duas notícias do jornal “Folha do Norte”²¹, citados por Cairus (2012):

A trupe japonesa dirigida pelo invicto campeão mundial **Conde Koma** fará **lutas de jiu-jitsu**, luta livre, boxe e esgrima. Um prêmio de 5.000 francos será oferecido a quem conseguir derrotar um dos membros da trupe Okura, campeão do Chile, Shimizi (sic), campeão do Peru, Satake, campeão de Nova York e Luku (sic) um ex-instrutor militar no Peru. A trupe está atualmente no estado do Pará a caminho da América do Norte. Suas apresentações tiveram grande sucesso em outros países. A trupe usará trajes adequados e decentes, e sua atuação é rigorosamente voltada para a família. A trupe desfilará nas ruas de Belém com seus trajes tradicionais. Teremos aulas do ramo preferido do esporte japonês: o jiu-jitsu. O Conde Koma, que atualmente se apresenta no palco do Bar Paraense, vai estender sua estada entre nós para ensinar jiu-jitsu. Traje apropriado (gis) será fornecido para crianças e adultos. O conde Koma também quer ensinar jiu-jitsu em nossas escolas particulares. Recomendamos aos jovens interessados em

²⁰ Aqui, levantamos a hipótese do porquê de os lutadores japoneses chegados ao Brasil não utilizaram a terminologia “Judô” e, ao invés disso, optaram por utilizarem o termo Jiu-Jitsu, se eram da Escola de Judô Kodokan,.

²¹ Notícias respectivamente das datas de 25 de outubro, de 1915 e 18 de janeiro, de 1916.

preparação física que se inscrevam nas aulas de jiu-jitsu ministradas pelo japonês no Teatro Moderno (p. 51; 54, grifo nosso).

Estas notícias iriam mudar a história do Jiu-Jitsu, pois, de acordo com Cairus (2012), entre os alunos de Maeda, estava o adolescente Carlos Gracie, que era o filho mais velho de um empresário da alta classe cosmopolita, Gastão Gracie. Descendente de uma família aristocrata de imigrantes escoceses partícipe da alta elite carioca e comerciante de escravos, Gastão fora atraído pelo ascendente comércio de borracha, em Belém do Pará, tendo, ali, também atuação como sócio de um circo no qual gerenciava lutadores.

A exposição de Carlos aos ensinamentos de Mayeda ocorreu sob uma combinação circunstancial de fatores que determinaram a natureza de seu aprendizado. A falta de interesse de Mayeda em treinar alunos para perpetuar a escola de judô Kodokan é digna de nota. Por exemplo, ele ignorou a graduação de faixas idealizado por Jigoro Kano, que constituiu uma das bases pedagógicas da escola de judô Kodokan. Ele apenas ensinou técnicas de judô para seus alunos com um método que deu pouca ênfase aos conceitos filosóficos ou a uma estrutura pedagógica. Por isso, alunos como Carlos Gracie aprenderam um programa eclético que mesclava judô com luta livre. Para Carlos, particularmente, isso faria mais sentido, já que os Gracies estavam no negócio de luta livre profissional. Além disso, Mayeda, nessa época, estava profundamente envolvido na luta de boxe. Nessas circunstâncias, ao empregar o rótulo genérico "jiu-jitsu" em vez do nome específico de sua escola "judô", Mayeda era consistente com seu atual status de boxeador profissional. Por fim, é emblemática a ausência de alunos formados com a faixa-preta formada por Mayeda na Amazônia; isso confirma que ele não tinha a intenção de criar linhagens locais de praticantes de judô Kodokan. As circunstâncias do encontro entre Mitsuyo Mayeda e os Gracies tiveram consequências de longo prazo para a prática do jiu-jitsu no Brasil. Ao contrário da introdução do judô Kodokan em outras regiões do mundo ocidental, no Brasil, a partir daí, os Gracies quase monopolizaram sua prática, mantendo a denominação pré-moderna de "jiu-jitsu" (CAIRUS, 2012, p. 58).

Apesar de não ter sido o primeiro a introduzir o Jiu-Jitsu no Brasil, notadamente, Mitsuyo Maeda foi quem mais obteve sucesso na propagação da modalidade por aqui, superando as tentativas realizadas no Rio de Janeiro. Cairus (2012) afirma que o caminho traçado por Maeda, de combinar melhorias técnicas e modernidade filosófica e, ao mesmo tempo, mantendo o apelo tradicional do Jiu-Jitsu foi o que resultou no sucesso de sua empreitada.

Em avanço, o que se segue é a criação do chamado Jiu-Jitsu Brasileiro, ou como é conhecido internacionalmente, *Brazilian Jiu-Jitsu* (BJJ).

1.4 Jiu-Jitsu: made in Brazil

Segundo Cairus (2014), a transmissão fragmentada da pedagogia e da filosofia da escola de judô Kodokan aos brasileiros, por meio de Mitsuyo Maeda, permitiu a criação de um estilo de Jiu-Jitsu local. “De forma paradoxal, este aprendizado fragmentado e efêmero transmitido a Carlos Gracie em Belém, capital paraense, deixou-o livre dos dogmas rígidos da Kodokan, abrindo caminho para a aculturação do jiu-jítsu e a subsequente criação de um estilo local”. (CAIRUS, 2014, p. 3)

Porém, em dezembro de 1921, o aprendizado de Carlos Gracie foi interrompido em decorrência da falência dos negócios da família e da morte do patriarca, Pedro Gracie. Gastão Gracie, então, decidiu mudar-se do Norte, para a, então capital federal, Rio de Janeiro. Com a mudança, Carlos Gracie parou seus treinos com Mitsuyo Maeda (GRACIE, 2014; CAIRUS, 2012), mas a história do Gracie Jiu-Jitsu, ou Jiu-Jitsu Brasileiro, estava apenas começando.

Durante a década de 1920, os Gracies tentaram estabelecer novos negócios, mas sem grande sucesso, e Carlos Gracie chegou a trabalhar em uma empresa canadense de investimentos em transporte urbano e construção de infraestrutura energética. Entretanto, em 1928, um aluno do Conde Koma, Donato Pires dos Reis, que fora contratado pela Polícia Estadual de Minas Gerais para ser instrutor de Jiu-Jitsu, convidou Carlos para ser seu assistente na instrução das aulas. Ali, Donato ficou por três meses enquanto instrutor, mas logo entregou o comando para o Gracie, pois iria assumir um cargo público (GRACIE, 2014). Foi, então, que Carlos Gracie começou a ensinar Jiu-Jitsu e ficou por dois anos instruindo os policiais mineiros, em Belo Horizonte.

Após o período em Minas Gerais, tendo feito uma passagem por São Paulo, onde promoveu diversas apresentações de lutas contra lutadores locais e imigrantes japoneses, Carlos retornou ao Rio de Janeiro e montou ali uma academia, onde ensinava Jiu-Jitsu para seus irmãos e demais alunos matriculados (GRACIE, 2014). Em 8 de setembro de 1930, a família Gracie, juntamente, com Donato Reis, inaugurou uma academia de artes marciais com o nome: *Academia Carioca de Cultivo do Esporte Científico*. Brevemente, a parceria dos Gracies e Donato teve fim, mas a academia prosseguiu, sob direção dos irmãos Gracies, que tinham como foco alcançar uma clientela da alta classe (CAIRUS, 2012).

Ainda segundo Cairus (2012),

[...] os Gracies rapidamente implantaram uma estratégia para atingir seus pares sociais. Uma anedota repetidamente contada pelo irmão mais novo de Carlos, Hélio Gracie, para explicar como ele começou a ensinar jiu-jitsu é bastante reveladora sobre o assunto. O irmão Carlos chegou uma vez atrasado para uma aula particular com Mario Caldeira Brant, filho do presidente do Banco do Brasil. Hélio, ainda adolescente, aproveitou para demonstrar sua habilidade para ensinar jiu-jitsu e se tornou instrutor junto com seus irmãos. Este episódio indica que o declínio financeiro dos Gracies não cortou suas conexões sociais dentro do círculo exclusivo de políticos e financistas (p. 74, tradução nossa).

Segundo Lise (2014), no final da década de 1920 e início dos anos de 1930, os membros da família Gracie participavam de lutas de intermodalidades, em busca de comprovar a superioridade do Jiu-Jitsu frente às demais lutas.

Conforme Reila Gracie (2014),

[q]uando o rendimento da academia diminuía, Carlos promovia lutas à base de apostas, como faziam os marinheiros pugilistas no cais do porto. Sem acesso aos espaços nobres, qualquer lugar era válido, fosse na própria academia ou em plena rua. As apostas eram estipuladas em função das necessidades e circunstâncias do momento. Sempre encontrava alguns desavisados, que, subestimando seu corpo franzino, se prontificavam a medir forças com ele e perder alguns tostões (p.64).

As menções supracitadas mostram o caminho que o Jiu-Jitsu Brasileiro iria tomar para se destacar no cenário mundial, tendo como referência para essa expansão a família Gracie, que buscava o aporte midiático, assim como o mestre Mitsuyo Esai Maeda fizera em sua trajetória de lutador. Inclusive, segundo Reila Gracie (2014), entre os alunos de Carlos Gracie, estava Roberto Marinho, dono do jornal *O Globo*, que sempre dava destaque para os embates proporcionados pelos Gracies, principalmente contra os capoeiristas e contra os lutadores imigrantes japoneses que seguiam as regras da escola de judô Kodokan²². Segundo Cairus (2012),

²² “De acordo com Reila Gracie (2014), ao proporem as normas dos embates contra os Gracies, os lutadores advindos da escola Kodokan, ou conhecedores das regras usadas por estes, propunham regras do judô, como exemplo, a imobilização com as costas do adversário no solo por alguns segundos, levaria a vitória. Mas, por não conhecerem e, portanto, não seguirem estas regras, a família Gracie não as aceitavam, fazendo com que, realmente, se criasse um estilo próprio de lutar Jiu-Jitsu. Os Gracies criaram uma cultura local de jiu-jitsu recusando-se a respeitar os aspectos técnicos, filosóficos e culturais da matriz japonesa. Como resultado, eles lançaram as bases do futuro híbrido conhecido como Brazilian jiu-jitsu. A transformação do jiu-jitsu japonês abrangeu uma ampla gama de mudanças em relação a técnicas, filosofia e rituais” (CAIRUS, 2012, p. 92).

[...] a imigração japonesa teve influência direta no estilo de jiu-jitsu reinventado pelos Gracies. Desde as primeiras lutas travadas em São Paulo em 1930, ficou clara a superioridade técnica dos artistas marciais japoneses nas técnicas em pé (Nage Waza). Por outro lado, a crescente especialização em técnicas de pé levou os lutadores japoneses a negligenciar gradualmente o combate terrestre (Ne-Waza). Os Gracies então preencheram a lacuna técnica concentrando sua prática de jiu-jitsu quase exclusivamente no combate de solo. Portanto, mantendo as técnicas em sua forma original, eles elaboraram um estilo de combate de solo baseado em uma estratégia defensiva. Simultaneamente, os Gracies procuraram transformar as formas “suaves” do jiu-jitsu abolindo rapidamente a reverência japonesa (rei-ho), ignorando as classificações das faixas do judô Kodokan e as regras japonesas que regem as lutas (p. 93).

Segundo autores como Santos (2019), Lise *et al.* (2017) e Cairus (2012), não se pode atribuir apenas à família Gracie a inovação do Jiu-Jitsu japonês para um estilo brasileiro. Por exemplo, existem personagens, como Mário Aleixo, que precisam ser memorados. De acordo com Santos (2019), Mário Aleixo, professor de ginástica e capoeirista, foi um dos primeiros alunos de Sada Miyako. O autor aponta que Aleixo, ainda em 1914, criara um sistema próprio da luta, uma espécie de “Jiu-Jitsu abrasileirado”, que mesclava a capoeira e o Jiu-Jitsu. Ainda, Santos (2019), traz que, em 1915, Mario Aleixo, juntamente um japonês chamado Jinkichi Okura, fundou a escola nacional de gymnástica e Jiu-Jitsu, criando, assim, a primeira escola brasileira de Jiu-Jitsu.

É possível considerar que o “pai” do jiu-jitsu brasileiro é uma referência adequada ao grande sportsman e professor Mário Aleixo, que já em 1915 não só já era faixa preta, como já tinha uma classe de alunos com pelo menos 9 alunos. Mário destacou-se pelo empreendedorismo e contribuiu com a metamorfose que o jiu-jitsu sofre por onde passa, todavia, não ficou claro ainda porque Mário Aleixo praticamente foi apagado da história do jiu-jitsu mesmo com toda essa contribuição, não só pela adaptação e junção do jiu-jitsu com a capoeira, mas também por ter sido o primeiro brasileiro a fundar uma escola de jiu-jitsu no Brasil (SANTOS, 2019, p. 19).

Santos (2019) cita alguns protagonistas do Jiu-Jitsu nacional e, aqui, trazemos o destaque para Oswaldo Fadda, que fazia parte dos fuzileiros navais e tomara instruções de Jiu-Jitsu com Luiz França Filho²³. Ao contrário da família Gracie, o mestre Fadda levou a arte marcial para os subúrbios do Rio de Janeiro, fazendo deste, uma ferramenta de

²³ Santos (2019) aponta que existem rumores não comprovados de que Luiz França possa ter tido aula com Mitsuyo Maeda; mas, tendo mais certo que aquele participara das aulas na academia dos Gracies.

inclusão social, com a aceitação de praticantes das classes mais baixas da sociedade e de pessoas com deficiência física.

Diante de tantas personagens partícipes da construção do Jiu-Jitsu Brasileiro e ainda tantos outros anônimos que se doaram para esse fim, não se pode atribuir somente aos Gracies a criação do Jiu-Jitsu Brasileiro. Mas, sem dúvida alguma, não há como negar o papel fundamental da família Gracie na projeção da modalidade para o mundo. Contudo, ainda existem pontos de relevância na história do esporte que precisam ser descritos.

Segundo Cairus (2014), entre as razões que influenciaram o destaque da família Gracie no cenário nacional do Jiu-Jitsu estão suas raízes aristocráticas no século XIX, mantendo seu capital social conquistado pelo Comendador Pedro Gracie. O acesso às camadas mais elevadas da sociedade colocou a academia Gracie em posição de destaque, com um canal direto a setores do governo brasileiro e à mídia.

Em 1930, após o Golpe de Estado, Getúlio Vargas assumira o comando do país, mas não sem resistência de seus opositores que, em 1932, confrontaram o governo federal. Este, então, uma vez sagrado vencedor no embate, para se antecipar a novas revoltas, criou uma polícia especial com inspiração fascista, que teve seu treinamento marcial realizado pela academia dos Gracies (CAIRUS, 2012).

Ainda na década de 1930, com o prestígio de estarem envolvidos com a alta classe e o governo, os Gracies conseguiram alavancar o projeto de se tornarem protagonistas da formação de um legado nas artes marciais, como declara Cairus (2012):

No início da década de 1930, os Gracies começaram a desfrutar de prestígio e poder por meio de suas apresentações de artes marciais pela primeira vez desde a virada do século. Eles emergiram de sua provação socioeconômica intimamente associada ao nacionalismo. Os Gracies perceberam pragmaticamente, assim como seus pares sociais, que deveriam se adaptar a um novo e poderoso estabelecimento político. Sob o patrocínio do estado, os Gracies deram passos decisivos para criar um estilo local de jiu-jitsu, um processo que ocorreu simultaneamente ao nascimento do Brasil moderno (p. 86, tradução nossa).

O que se seguiu na década de 1930 foram as disputas ocorridas entre os brasileiros da família Gracie – principalmente nas figuras de George e Hélio Gracie, que se destacariam como grandes expoentes do mundo das lutas – e os imigrantes japoneses, estabelecidos principalmente em São Paulo. Essas disputas eram reflexo do

sentimento nacionalista crescente, sobretudo em 1937, com o estabelecimento da ditadura no Estado Novo²⁴. Segundo Cairus (2012),

[o]s Gracies, fortemente apoiados pelo regime, dirigiam suas operações de jiu-jitsu no Rio de Janeiro, a poucas quadras do palácio presidencial. Em contrapartida, seus rivais se estabeleceram no epicentro da imigração japonesa, a 400 quilômetros de distância, em São Paulo. A rivalidade entre os Gracies e os artistas marciais japoneses refletia a existência de dois projetos concorrentes para o Brasil moderno. Os Gracies passaram a representar a aliança nacionalista com nuances xenófobas entre a velha elite do Rio e os novos detentores do poder vindos de oligarquias estabelecidas na periferia do Brasil. Por outro lado, os artistas marciais japoneses simbolizavam a opção da elite agroindustrial de São Paulo pela imigração e multiculturalismo (p. 91, tradução nossa).

Já em meados da década de 1940 – período em que ocorria a Segunda Guerra Mundial –, os Gracies tiveram envolvimento com outras atividades econômicas além do ensino de Jiu-Jitsu. Carlos Gracie se envolveu com negócios imobiliários e mudou-se, já pai de cinco filhos, para o estado do Ceará. Hélio Gracie casou-se e tornou-se executivo em uma das propriedades da família de sua jovem esposa. E George, já tendo sua própria academia, ainda se apresentava em lutas, mas de maneira esporádica (CAIRUS, 2012).

Nos anos da década de 1950, por meio dos Gracies, o Jiu-Jitsu foi ainda mais alavancado e firmado como um esporte de combate e defesa pessoal no Brasil – infelizmente, ainda apenas dentro das classes elitistas – com o apoio massificado da imprensa, que, à época, além da comunicação impressa, contava com a rádio e a comunicação televisiva (CAIRUS, 2014). Um exemplo da proporção tomada pelo Jiu-Jitsu em terras brasileiras e de toda a cobertura mantida pela imprensa, foram os embates ocorridos em estádios do Maracanã, no Rio de Janeiro, e no Pacaembu, em São Paulo. Assim, “ao contrário da seleção brasileira, que segundo alguns, teria se acovardado devido a presença de negros e mestiços, Hélio Gracie, branco e de origem aristocrática emerge de duas lutas com os japoneses como herói nacional”. (CAIRUS, 2014, p. 6-7).

Dentre esses embates nipo-brasileiros, Hélio Gracie, como expoente do clã Gracie e que voltara a lutar, após um empate, seguido de uma vitória sobre um dos campeões

²⁴ “O ano de 1937 foi de grandes mudanças para o Brasil. Pegando de empréstimo a ditadura portuguesa de Oliveira Salazar, Getúlio Vargas decretou o Estado Novo, fechou a Câmara e o Senado e anulou as eleições marcadas para o ano seguinte. Alegando que era preciso proteger a Nação do “perigo comunista”, também estabeleceu a pena de morte e a censura aos meios de comunicação. Sem protestos nem simpatias ao novo golpe e às novas medidas implantadas, o povo da capital do Brasil continuou seguindo a vida normalmente” (GRACIE, 2014, p. 159).

do Japão recém-chegado no Brasil, Jukio Kato, amargou uma derrota com sabor de vitória (isso porque foi derrotado pelo campeão japonês, Masahico Kimura, que pesava 35 quilos a mais que ele). Após a vitória, Kimura reconheceu o valor do Jiu-Jitsu voltado mais para a luta de solo, praticado pelos Gracies, por meio de declarações no Brasil e no mundo (GRACIE, 2014). Para Reila Gracie,

[c]om a passagem de Kimura e Kato pelo Brasil, um dos objetivos de Carlos no plano esportivo se cumprira: as lutas com os campeões japoneses foram as competições de jiu-jitsu mais importantes já realizadas no país. O jiu-jitsu brasileiro havia confrontado o jiu-jitsu do país de origem da luta e ganhado reconhecimento. Carlos confirmou mais uma vez que poderia enfrentá-lo de igual para igual. Seu caminho estava certo pois enquanto no Japão o jiu-jitsu de chão minguava, no Brasil, ganhava cada vez mais força e expressão (GRACIE, 2014, p. 281).

De acordo com Cairus (2012),

Em sua reinvenção do jiu-jitsu, os Gracies criaram um pacote embrionário de características, incluindo a personificação de Carlos como guru e patriarca moderno, para transformar um conjunto de técnicas de jiu-jitsu vagamente associadas a uma escola de artes marciais japonesa em um abrangente sistema arte de marcial local. A resiliência simbolizada por um combate defensivo no solo se tornou a marca registrada do estilo de jiu-jitsu brasileiro dos Gracies, forjada em confrontos contra oponentes estrangeiros com superioridade técnica, especialmente no combate de pé. Eles se deitavam sob seus adversários qualificados, que seguravam entre as pernas [...]. No entanto, o sistema de luta que eles criaram não era apenas um estilo defensivo ou passivo desenvolvido para resistir à vantagem técnica japonesa. Ele evoluiu para um estilo projetado para derrotar seus oponentes na posição de guarda. Os Gracies, a partir de então, anunciaram seu jiu-jitsu alertando aqueles que não estavam familiarizados com seu estilo de que aqueles que estavam por baixo poderiam estar vencendo (p. 117-118, tradução nossa).

Daí por diante, a diferença entre o Jiu-Jitsu japonês – assumido pelo viés do Judô na escola Kodokan, especialista em quedar os adversários – e o Jiu-Jitsu Brasileiro, especialista em defesa e ataque em luta de solo, se acentuou e oportunizou os brasileiros assumirem a arte marcial como um produto *made in Brazil*. No Japão, o nome Jiu-Jitsu (ou mais especificamente, Jujutsu) quase desapareceu. Assim declarou Jigoro Kano:

Em 1882, fundei a Kodokan para ensinar judô a outras pessoas. Em poucos anos, o número de alunos rapidamente cresceu. Eles vieram de todas as partes do Japão, muitos abandonaram mestres de jujutsu para treinar comigo. Com o tempo, o judô tomou o lugar do jujutsu no Japão, e ninguém mais fala do jujutsu como uma arte atual neste país, embora em outros países essa palavra ainda seja usada (KANO, 2008, p. 22-23).

No ano de 1955, uma luta deixaria os ânimos da sociedade agitados, devido a um ambiente brasileiro tomado, digamos assim, por uma atmosfera um tanto quanto racista no país. A família Gracie estaria no centro de uma disputa étnico-racial (na visão da sociedade da época), que configuraria em um embate que transpassara o ringue, para um viés de luta de classes propulsionado pela imprensa. As lutas contra negros e outras etnias já ocorria, mas estava por traz dessas disputas os confrontos entre tipos de lutas, por exemplo, o Jiu-Jitsu contra a capoeira. Dessa vez, segundo José Cairus, o que viria pela frente era a disputa de um negro e de um branco, ambos lutadores de Jiu-Jitsu, sendo um, o mestre, e o outro, um discípulo:

[...] em um episódio cercado de polêmica e amplamente coberto pela imprensa, Hélio Gracie é derrotado por seu único aluno negro, Waldemar Santana²⁵, em um combate sangrento assistido por uma numerosa plateia. Não bastasse a humilhação pública, os Gracie se tornam alvos da pena afiadíssima de Nelson Rodrigues, um dos mais mordazes críticos de costumes no Brasil em qualquer tempo. Rodrigues, que foi espectador do combate, em um texto ácido²⁶, cheio de simbolismos e metáforas observa que um racismo velado, ignorado solenemente pelo resto da imprensa, foi o elemento fundamental na disputa. Temporariamente encurralados “nas cordas” pela crítica inspirada de Nelson Rodrigues, os Gracie são resgatados por uma coligação de jornalistas ligados ao Diários Associados capitaneada pelo igualmente polêmico David Nasser²⁷. Este contra-ataca empregando a armas mais eficaz no arsenal para manutenção da desigualdade brasileira: a “democracia racial”. Ao final do duelo midiático e na iminência de danos irreparáveis a reputação pública dos Gracie, até mesmo Nelson Rodrigues, crítico incansável do racismo à brasileira, mas também um conservador, junta-se a catarse patriótica coletiva com intuito de salvar a reputação daqueles que haviam se transformado em “personagens maiores do que a vida” de uma era (CAIRUS, 2014, p. 7).

A versão deste fato, na visão dos Gracies, toma uma conotação de luta pela honra, na qual o pupilo Waldemar desonraria o mestre, Hélio, desafiando-o para o combate. Nas palavras de Hélio Gracie:

Aos 42 anos de idade, já aposentado, Helio lutou em um vale-tudo de proporções épicas contra um ex-aluno, Waldemar Santana, de 25 anos. Com

²⁵ Waldemar Santana, um negro baiano, contratado como roupeiro e faxineiro na Academia Gracie, se torna um atleta de elite de jiu-jitsu. Após uma discussão com Hélio Gracie Santana é expulso da academia e desafia seu mestre para uma luta sem regras (Vale-Tudo). O desafio acontece na sede lotada da ACM (Associação Cristã de Moços) no Rio de Janeiro e dura 3 horas e 45 minutos sem intervalos (CAIRUS, 2014, p. 7).

²⁶ Sobre a luta, Nelson Rodrigues escreveu um longo artigo com título *O preto que tinha a alma preta* publicado no jornal *Última Hora* em 26/05/1955, p. 2. (CAIRUS, 2014, p. 7).

²⁷ Davi Nasser escreveu o artigo *Não lute Hélio* na revista *O Cruzeiro* em 24/12/1955, p. 65-66 (CAIRUS, 2014, p. 7).

duração de três horas e quarenta minutos sem intervalos, esse combate bateu o recorde mundial como o mais longo da história. Tudo começou quando Santana, influenciado por um repórter mal-intencionado, fez comentários desrespeitosos em relação a Helio. Mesmo fisicamente destreinado, Helio decidiu de imediato aceitar a luta. Mais jovem e forte, Santana lutou com o mestre por mais de três horas. Por fim, totalmente exaurido devido a esse esforço sobre-humano, Helio levou um chute que o deixou desorientado. Seu irmão Carlos então jogou a toalha, interrompendo o combate. O país inteiro se comoveu com o corajoso desempenho de Helio, intensificando sua fama a ponto de ele ser levado a expandir sua academia para atender à grande demanda de novos alunos ávidos para seguir os passos do mestre. Quando perguntaram por que ele não se preparou por mais tempo para a luta, Helio simplesmente respondeu: “Se alguém o insultasse na rua, você diria a ele para te encontrar dali a dois meses para acertar as contas? Não, você resolveria na hora. Minha vida inteira tenho ensinado que o Gracie Jiu-Jitsu é para as pessoas mais fracas se defenderem das mais fortes. Como eu poderia ensinar uma coisa e fazer outra?” (GRACIE, 2010, p. 16-17).

Com a chegada da década de 1960, acostumados a lutar dando golpe e, também levando, os Gracies sofreram um ataque que não esperavam. Com a tomada do poder pelos militares, não só a nação levou o golpe, mas também o Jiu-Jitsu Brasileiro, na representatividade dos Gracies. Conforme Cairus (2014), com o advento do Regime Militar de 1964, a família Gracie e sua arte marcial seriam marginalizados, ainda que, de maneira inusitada, uma vez que, o histórico da família fora marcado pelo apoio da ala militar e do autoritarismo no país. De acordo com o autor, existia uma espécie de identificação entre os Gracies, e, por extensão do Jiu-Jitsu, com o populismo. “Portanto o comportamento peculiar dos Gracie, nas esferas pública e privada, era ignorado ou mesmo celebrado” (CAIRUS, 2014, p. 7-8).

Para piorar, a conjuntura desfavorável aos Gracie, dois episódios contribuem para deteriorar o relacionamento da família com o novo establishment. Carlos e Hélio, dois dos principais membros da família de lutadores, tornam-se réus em um processo rumoroso, com acusações relacionadas a adultério, fraude, estelionato e plágio, feitas por um ex-associado, que por décadas, privara da intimidade da família. Nunca é demais lembrar, que os militares assumiram o poder apoiados por setores conservadores, incluindo-se neste grupo setores da mídia. Outra variável neste processo deletério, tem sua origem no envolvimento de dois jovens lutadores da família, Carlson e Robson [filhos de Carlos Gracie], como o líder proscrito e inimigo do regime Leonel Brizola. Assim, ambos os casos contribuem para um crescente antagonismo, sutil, mas crescente que se desenvolve entre os militares e os modelos de “super-homens” da Era Vargas (CAIRUS, 2014, p. 8).

É nesse ponto da linha temporal, no que tange ao mundo das artes marciais aqui no Brasil, que houve mudanças significativas no cenário das lutas. Devido ao alinhamento

ideológico com os Estados Unidos durante a Guerra Fria, o sistema de defesa pessoal adotado pelos militares brasileiros, que até então era o Jiu-Jitsu, foi trocado pelo modelo norte-americano, que adotou o Judô como prática de treinamento militar e esportiva. Somou-se a isso a ascensão do Judô em esfera mundial como esporte olímpico. Assim declara o Cairus (2014):

[...] o judô japonês servia melhor aos propósitos do novo regime pois possuía uma estética e organização quase militarista baseada nas normas estoicas do bushido que era uma antítese do exibicionismo e individualismo dos Gracie. Por último, o judô Kodokan renasceu das cinzas da derrota como epitome da ressurreição japonesa pós-guerra e transformou-se em arte marcial globalizada culminando como o status olímpico alcançado na Olimpíada de Tóquio em 1964. Portanto, o judô abria um mundo de possibilidades para novo regime angariar prestígio internacional e promover intercâmbios politicamente proveitosos o que seria impensável com uma arte marcial somente praticada no Brasil cujo conhecimento era monopolizado pela família Gracie (p. 8-9).

Nas décadas seguintes, o Jiu-Jitsu brasileiro, pelo menos o representado pela família Gracie, ficou figurado pelas gerações advindas de Carlos e Hélio Gracie, uma vez que estes não lutavam mais. Também já havia outras academias ensinando a arte marcial e eram fomentados campeonatos da modalidade.

Resilientes e exímios lutadores, os Gracies resistiram os ataques tomados na década de 1960 e, nas décadas subsequentes experimentariam, novamente, a ascensão do Jiu-Jitsu, mesmo que pelas vias antigas dos combates de intermodalidades, ou como fora chamado, “vale-tudo”.

Nas décadas seguintes, o Jiu-Jitsu protagonizado pela família Gracie iria passar por um processo de expansão de sua prática, alcançando a classe média, principalmente na década de 1980 e a globalização na década de 1990 (CAIRUS, 2014). Conforme Cairus (2014), os principais responsáveis neste processo foram Carlson e Rolls, filhos de Carlos Gracie, tendo Carlson mudado a orientação elitista da família, para ensinar o Jiu-Jitsu à classe média de Copacabana.

Segundo Cairus (2012), a contribuição de Carlson e Rolls Gracie traria significativa contribuição para a evolução do Jiu-Jitsu Brasileiro. Por exemplo, por meio de Rolls ocorrera um tipo de hibridismo na modalidade esportiva, pois o representante Gracie tivera contato direto com outras artes marciais, as quais encorpavam ao jogo do Jiu-Jitsu Brasileiro. Com a mudança de nicho, promovida por Carlson, o Jiu-Jitsu se tornou cada

vez mais popular, uma vez que a mídia tinha toda sua atenção voltada para os Gracies e não dava cobertura devida para outros precursores da arte marcial que já trabalhavam em camadas mais baixas da sociedade. E, por falar na mídia, esta, que sempre teve um papel ímpar para a promoção do Jiu-Jitsu no Brasil, também foi, por vezes, algoz para marginalizar o esporte, devido às muitas notícias envolvendo lutadores em badernas e brigas em eventos e boates dos grandes centros do país.

Mudanças espaciais e aspectos sociológicos também contribuíram para expandir a prática do jiu-jítsu além dos tuneis que separavam a Zona Sul do resto da cidade. Os setores médios da população carioca respondem a espiral de violência urbana na década de 1980 buscando refúgio atrás dos muros de condomínios em áreas de fronteira urbana aberta como a Barra da Tijuca. Para os jovens moradores destas comunidades fechadas o discurso hipermasculino e o estilo de vida proposto pelo jiu-jítsu funcionam como magnetos. Como resultado, um esporte de combate forjado em profunda desigualdade transforma-se em uma arma poderosa em atos de violência crescente envolvendo jovens da classe média carioca. A mídia, tradicionalmente uma poderosa aliada dos Gracie, fecha o cerco sobre a família e manipula os eventos de forma sensacionalista como se a prática do jiu-jítsu fosse a origem e não a consequência da violência estrutural intrinsecamente ligada a sociedade brasileira. Não obstante, estar repetidamente associado a surtos de violência nos jornais cariocas, o processo de popularização e evolução técnica do jiu-jítsu torna-se irreversível, graças a disseminação entre a classe média. Porém, a redenção e consagração da prática do jiu-jítsu e de seus inventores não estava no Brasil, mas sim a milhares de quilômetros nos Estados Unidos (CAIRUS, 2014, p. 10-11).

Doravante, anunciaremos a ascensão mundial do Jiu-Jitsu Brasileiro, tendo como palco e luzeiro os eventos internacionais de Vale-Tudo, mais especificamente o *The Ultimate Fighting Championship* (UFC).

1.5 Jiu-Jitsu Brasileiro: do Brasil para o mundo

A partir do final da década de 1970, muitos brasileiros emigraram para os Estados Unidos em busca do chamado “sonho americano” e eles estava Rórion Gracie, o filho mais velho de Hélio Gracie. Ao chegar no país norte-americano, uma vez que não podia contar com o destaque que o sobrenome Gracie tinha no Brasil, Rórion precisou começar do zero, passando por trabalhos de faxineiro, até conseguir emprego de dublê e figurante em filmes e séries de Hollywood, para, então, iniciar a ascensão internacional do Jiu-Jitsu brasileiro (GRACIE, 2014).

Ao se instalar nos “*States*”, durante a década de 1980, o Gracie se valeria da estratégia da família, aprendida com Conde Koma, uma espécie de “marketing a la Gracie”, para propalar o Jiu-Jitsu praticado pela família. Essa estratégia era nada mais nada menos que desafiar os mestres e os lutadores de outras artes marciais e fazer com que isso alcançasse a notoriedade da mídia, já que esses desafios eram anunciados por meio de publicações em revistas e jornais.²⁸ Como parte do marketing, Rórion também comercializava um vídeo contendo cenas desses desafios, assim como a “versão Gracie do Jiu-Jitsu no Brasil” (CAIRUS, 2014).

Rórion Gracie montou um tatame na garagem de sua casa na Califórnia, onde ensinava o Jiu-Jitsu Brasileiro e lutava contra os que aceitavam seus desafios. Com o apoio de irmãos e primos, que também participavam dos combates de intermodalidades e ensinavam a luta, viu a necessidade de ampliar os negócios e abriu a primeira academia Gracie fora do Brasil (GRACIE, 2014), ganhando mais notoriedade e, aos poucos, promoveu a arte marcial e o nome dos Gracies nos Estados Unidos e, mais tarde, no mundo.

Impulsionado pela vivência nos filmes e pelo glamour que envolve o universo do entretenimento norte-americano, Rórion Gracie estava prestes a liderar um evento que iria mudar o mundo das lutas, do Jiu-Jitsu Brasileiro e do legado Gracie.

The Ultimate Fighting Championship – UFC foi o nome escolhido por Rórion Gracie e seu aluno e associado Art Davies, um produtor e especialista em marketing, para o evento de combates de intermodalidades (CAIRUS, 2014; GRACIE, 2014). Segundo Cairus (2012),

[e]m parceria com Art Davies, Rórion concebeu o formato do “Ultimate Fighting Championship. Dentro do ringue, artistas marciais afiliados a estilos diferentes se enfrentariam até que um saísse vitorioso. A ideia coincidiu com o desejo dos empresários da mídia norte-americana de encontrar novos caminhos para programas no formato pay-per-view. Nesse contexto, os Gracies lucraram com sua associação com apresentações físicas violentas. Após sua experiência em espetáculos como esse, Rórion convocou seu meio-irmão mais novo, Royce, para representar a família no primeiro UFC. Ele certamente esperava criar um tipo de confronto “Davi e Golias”. Royce também era mais administrável do que seu obstinado irmão mais velho, Rickson. Em qualquer caso, indivíduos musculosos sempre foram presas dos Gracies quando eles queriam provar a superioridade de sua técnica sobre a

²⁸ É digno de nota, que os desafios de intermodalidades de lutas não foram criados pela família Gracie, nem no Brasil e nem nos demais países. Mas não se pode negar a participação ímpar dos Gracies para a promoção desses confrontos em esfera mundial.

força bruta. A estratégia valeu a pena, e o Gracie azarão hipnotizou o público americano. A primeira edição do UFC transmitida em pay-per-view causou espanto nos Estados Unidos. Por décadas, as artes marciais do Leste Asiático moldaram as concepções americanas de artes marciais, mas o esporte de combate brasileiro era essencialmente um estilo de luta lutado no chão e, ao contrário de seus colegas do Leste Asiático, não recorria a movimentos plásticos e acrobáticos. Os Gracies revolucionaram as artes marciais provando que aquele que está por baixo pode de fato vencer uma luta. Nada poderia ser mais emblemático do que o fato de que esses imigrantes latino-americanos tiveram a capacidade de derrotar seus anfitriões americanos fisicamente maiores e seus rivais altamente qualificados do Leste Asiático. Nas duas edições seguintes do UFC, Royce repetiu sua atuação derrotando poderosos rivais de várias afiliações de artes marciais (p. 221-222, tradução nossa).

Os apresentadores americanos, ao anunciarem os combates que se seguiriam no octógono²⁹, destacavam as modalidades de lutas que cada competidor representava, ficando com o destaque o vencedor das três primeiras edições do evento, Royce Gracie, “lutador de Jiu-Jitsu Brasileiro”, ou *Brazilian Jiu-Jitsu*. Como visto, a escolha de Royce como representante da família seguiu a lógica Gracie de demonstrar a possibilidade de vitória de um lutador com desvantagem de força e de peso frente a adversários com maior vantagem física.

Para além do nicho norte-americano, a fronteira do Jiu-Jitsu Brasileiro expandiu-se para todo o mundo, inclusive para terras nipônicas, graças aos embates internos da família Gracie. De acordo com Cairus (2014),

[...] uma das consequências da mudança dos Gracie para os Estados Unidos foi o acirramento das disputas internas. Isto fica evidenciado na escolha de Royce para representar a família nos três primeiros UFCs. Rickson, irmão de Rorion, era na ocasião o melhor lutador do Brasil, mas o choque de personalidades leva o primeiro a abrir no Japão uma nova fronteira para os desafios entre arte marciais. Outrossim, o retorno do jiu-jítsu brasileiro a sua origem tinha um valor simbólico para os japoneses que viam com nostalgia um Japão diaspórico que havia florescido no distante Brasil. Este retorno, após quase um século, foi cuidadosamente planejado e executado. Ao contrário do público norte-americano, no Japão³⁰ os rituais eram tão importantes quanto a habilidade marcial. Rickson, ajudado por um physique du rôle ideal, uma performance Gracie orientalizada e uma técnica impressionante encanta as plateias japoneses ao personificar um samurai tropical pós-moderno que emerge nas arenas de uma sociedade high tech (p. 12).

²⁹ Ringue de combate em formato octogonal cercado por grades.

³⁰ No Japão, o evento de grande destaque foi o PRIDE, onde os embates entre os atletas permaneceram, durante muito tempo, da maneira do antigo “Vale Tudo” praticado pela família Gracie no Brasil.

Como produto, que é como se vê praticamente tudo na ordem burguesa, o Jiu-Jitsu Brasileiro, impulsionado pela demanda do capital, conseguiu se inserir no mercado mundial, como descreve Cairus (2014):

[...] não deixa de ser emblemático que os Gracie e a prática do jiu-jítsu brasileiro, como produtos forjados em uma sociedade marcada pela desigualdade e autoritarismo, conseguiram se inserir em outros projetos nacionalistas tão díspares, como a democracia norte-americana e a monarquia tribal absolutista em Abu Dhabi, assim como simultaneamente se projetar no mundo globalizado como símbolos bem-sucedidos da violência made in Brazil (p. 13).

Nesse sentido, o Jiu-Jitsu Brasileiro precisou ser “consumido” por um maior número de pessoas e, para isso, a distribuição precisou ser mais organizada, assim como a visibilidade das marcas que o vendem, que aqui podemos chamar de equipes. Daí, surgiram as federações e confederações, nacionais e internacionais, que lutavam entre si para se firmarem como organizadoras do “mercado” e terem o direito de realizar as competições, nas quais eram(são) cobradas inscrições e recebiam (recebem) patrocínio para sua realização. Quanto a isso, Bruno Carvalho tece a seguinte crítica:

Pelo conflito de interesses, não há consenso entre as entidades e a realização de torneios independentes e periódicos não preveem uma disputa para unificação de títulos. Existem questionamentos sobre as cifras arrecadadas com a realização de campeonatos, onde não se demonstra investimento no crescimento do esporte, já que seria uma obrigação das federações, segundo os estatutos. Tanto para o COB (Comitê Olímpico Brasileiro) e para o COI (Comitê Olímpico Internacional), essa “celeuma” invalidam a Arte Marcial, denigrem seu caráter e afastam investidores, assim como atletas futuros. Hoje é comum vermos vários campeonatos disputados. Vários Campeonatos Mundiais. Vários Campeonatos Brasileiros. Estamos chegando ao absurdo de dizer que teremos o Campeonato Mundial do Estado X. Daqui a pouco teremos “Campeonatos Mundiais” criados por cada estado. Dentro de um ano chegaremos a ter 23 campeões mundiais (1 por estado brasileiro), fora os campeões da Califórnia e de Abu Dhabi. Será mais fácil encontrar um “Campeão Mundial de Jiu-Jitsu” andando pelas ruas do que um artista de rua. Hoje em dia, qualquer promotor que estiver disposto a investir uma grana com premiação, consegue realizar um “Campeonato Mundial” e, sem apoio por causa da briga constante das federações, que causam a falta de reconhecimento do esporte, as maiores estrelas do Jiu-Jitsu tendem a competir em busca da premiação, embora alguns desses campeonatos não estejam sob a chancela de nenhuma das Confederações (CARVALHO, 2015, online).

Com tudo isso e apesar disso, a cortina mundial para o Jiu-Jitsu Brasileiro se abriu com o UFC por meio da família Gracie e se expandiu para todas as partes do mundo. No entanto, como já destacado, não se pode atribuir aos Gracies o título de inventores do

Jiu-Jitsu, muito menos deixar de pronunciar que a construção de um estilo brasileiro para essa arte marcial teria sido a somatória de muitas contribuições, muitas delas de personagens anônimas, uma vez que até hoje a luta evolui, por meio de professores e praticantes da modalidade no Brasil e no mundo.

Através da evolução, o Jiu-Jitsu Brasileiro rompeu as barreiras das competições de Vale-Tudo, o contemporâneo MMA (*Mixed Martial Arts*), tornando-se um esporte mundialmente reconhecido e praticado por homens e mulheres, crianças e adultos de todas as idades em academias e clubes, sendo, inclusive, utilizado como conteúdo escolar nacional e mundial. De acordo com Schmidt (2021):

[a]o contextualizar historicamente o BJJ, percebe-se que o mesmo passou, e ainda passa, por transformações que são capazes de alterar seu sentido, seu significado e seu sistema de luta. Transformações que ocorreram ao longo do tempo, desde sua origem asiática, passando por diversas regiões do mundo, diferentes pessoas, diferentes culturas e diferentes necessidades humanas (p. 23).

Uma vez assumindo como um legado do conhecimento humano, vemos no Jiu-Jitsu Brasileiro uma possibilidade de conteúdo da Educação Física Escolar, que carece de um trato pedagógico próprio para ser inserido nas escolas. Assim, buscamos analisar a produção científica relacionada às lutas como conteúdo da Educação Física dentro das escolas, apropriando dessa análise para referendar o Jiu-Jitsu Brasileiro como conteúdo de lutas na Educação Física Escolar.

2 UMA VISTA ACERCA DO CENÁRIO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, voltados para a Educação Física Escolar no ensino de primeira à quarta série do ensino fundamental, “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” (BRASIL, 1997, p. 37). Como podemos observar, desde 1997, de maneira oficial, existe um apontamento para a utilização do conteúdo das lutas no currículo da EFE e, de acordo com Santos e Brandão (2019, p. 2), estes “foram os primeiros documentos oficiais a apresentar as Lutas como componentes do currículo da Educação Física Escolar”.

Após 20 anos dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se mais um documento oficial a apresentar as lutas como conteúdo da EFE. A BNCC (2018), além de exibir a unidade temática “lutas”, também apresenta dentro da unidade temática “esportes” a categoria “esportes de combate” para serem incorporados à EFE.

Sendo assim, tendo diretrizes oficiais para se trabalhar as lutas, ou os esportes de combate dentro das aulas de Educação Física nas escolas, além do respaldo teórico-metodológico de pedagogias como a PCS, vale angariarmos informações a respeito do cenário das lutas no cenário da EFE brasileira.

Primeiramente, ao lançar vista sobre a produção científica do Grupo de Trabalho Temático ligado à escola (GTT – Escola) do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), nos deparamos com a publicação “A produção em Educação Física Escolar publicada nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1979 a 2017)”³¹, na qual os autores objetivaram realizar um levantamento quantitativo da produção geral acumulada ao longo das 20 edições do Conbrace, compreendidas entre os anos de 1979 e 2017, assim como discutir as tendências em relação às questões apresentadas nos trabalhos sobre a EFE, dentro e fora do GTT - Escola (SOUZA *et al.*, 2020).

³¹ Publicação contida na obra Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

O GTT – Escola reúne os produtos científicos em que os autores se propõem abordar temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na escola que, “via de regra, pode se desdobrar nos seguintes objetos: currículo, metodologias de ensino, planejamento, avaliação e outros” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 138). Na publicação citada, a temática luta, ou temas afins, nem mesmo se encontram entre as 24 categorias elencadas como pertencentes ou com afinidade e/ou proximidade à temática Educação Física Escolar, isso num universo de 2012 produções com discussões referentes ao contexto da EF na escola.

Em sequência, pretendemos conferir os trabalhos que buscaram analisar a produção científica no campo das lutas/ artes marciais/ esportes de combate (L/AM/EC).

2.1 Cenário das produções acadêmicas das L/AM/EC

À procura de ampliar o rol de informações sobre o cenário da produção acadêmica sobre a temática lutas/ artes marciais/ esportes de combate e o Jiu-Jitsu Brasileiro, principalmente no que tange ao ensino no ambiente escolar, foi realizada uma revisão de literatura em publicações ligadas a essa temática. Para tanto, tivemos como fonte para a coleta de dados os trabalhos triados no acervo de periódicos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Foi realizada a busca avançada, tendo como descritores principais “produção”, “revisão sistemática” e “estado da arte” com o operador booleano “OR” entre os termos, e estes, associados pelo operador booleano “AND” aos termos “lutas”, “artes marciais”, “esportes de combate” e “modalidades esportivas de combate”³², ambos integrados também pelo operador booleano “OR”. O refinamento da pesquisa foi para que estes descritores estivessem presentes no título dos trabalhos. A pesquisa foi promovida na data de 02 de dezembro de 2021, não contendo recorte temporal.

Como critério de inclusão e exclusão, optamos por triar os trabalhos que trouxessem o objetivo e a metodologia claros para a aferição das produções científicas das L/AM/EC em termos genéricos e/ou diretamente ligados à análise destas no ambiente escolar. Fora excluídos aqueles que apresentavam categorias gerais e/ou

³² Termo utilizado em alguns trabalhos (CORREIA; FRANCHINI, 2010).

particulares referentes às L/AM/EC, ou seja, trabalhos sobre modalidades específicas (Judô, Karatê, Jiu-Jitsu³³ etc.) ou com assunto fora da temática escolar. A seleção seguiu mediante leitura dos títulos, dos resumos e leitura integral do corpo das pesquisas, para apurar os critérios de inclusão e exclusão. Como resultado da busca, obtivemos 60 trabalhos que, após análise do título foram reduzidos a 14 e, quando lidos os resumos e corpo frente ao objeto deste estudo, foram reduzidos a 5, dos quais 1 se mostrou em duplicação. Sendo assim, foram selecionados 4 trabalhos, os quais são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos sobre produção científica das L/AM/EC

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE ESTUDO	PERIÓDICO	ANO
Artigos acadêmicos sobre luta, artes marciais e esportes de combate	CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E.	Análise de conteúdo	Motriz	2010
Produção científica nacional sobre o ensino de lutas no ambiente escolar: estado da arte	GASPAROTTO, G. da S.; SANTOS, S. L. C. dos.	Estado da arte	Conexões	2013
O ensino de lutas na educação física escolar: uma revisão sistemática da literatura	MOURA, D. L.; SILVA JUNIOR, I. A. L. da; ARAUJO, J. G. E.; SOUSA, C. B. de; PARENTE, M. L. da C.	Revisão Sistemática	Pensar a Prática	2019
Produção do conhecimento em lutas no currículo da educação física escolar	SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S.	Estado da Arte	Movimento	2019

Fonte: criado pelo autor.

O Quadro 2 destaca os periódicos em que encontramos publicações relacionadas às L/AM/EC nos trabalhos analisados:

³³ Como estratégia para a pesquisa, neste primeiro movimento do estado da arte, optou-se por se excluir o Jiu-Jitsu Brasileiro, para que este fosse trabalhado posteriormente.

Quadro 2 – Periódicos com publicações relacionadas às L/AM/EC

AUTOR	ANO	PERIÓDICOS ANALISADOS
CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E.	2010	Conexões, Corpoconsciência, Motriz, Revista de Educação Física, Revista Mineira de Educação Física, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista da Educação Física, Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, Revista Paulista de Educação Física/Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE).
GASPAROTTO, G. da S.; SANTOS, S. L. C. dos.	2013	Movimento, Pensar a Prática, Conexões, Fiep Bulletin, Motrivivência, Mov. e Percepção, Cad. Form. RBCE, RBEFE.
MOURA, D. L.; SILVA JUNIOR, I. A. L. da; ARAUJO, J. G. E.; SOUSA, C. B. de; PARENTE, M. L. da C.	2019	Movimento, RBCE, RBEFE, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista da Educação Física, Motrivivência.
SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S.	2019	RBEFE, Pensar a Prática, Coleção Pesquisa em Educação Física, Movimento, Motrivivência, Conexões, Pulsar.

Fonte: criado pelo autor.

Em sequência, foi realizada uma análise desses trabalhos, com o objetivo principal de delimitar as categorias apontadas nos arquivos selecionados que abordavam propostas didático-metodológicas e/ou pedagógicas para o ensino das L/AM/EC.

2.2 Categorias relacionadas às propostas didático-metodológicas e/ou pedagógica para o ensino das L/AM/EC.

Nesta seção, destacamos as categorias relacionadas às propostas didático-metodológicas e/ou pedagógica para o ensino das L/AM/EC elencadas nas pesquisas analisadas.

Correia e Franchini (2010) ao analisarem a produção acadêmica sobre lutas, artes marciais e esportes de combate nas principais revistas acadêmicas de circulação nacional da área de Educação Física de 2000 a 2010, após o estabelecimento do sistema do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), optaram por seguir a classificação dos artigos segundo a estruturação acadêmica proposta por Tani (1996), que apresenta dentro da estrutura da Cinesiologia: a

Biodinâmica do Movimento Humano, o Comportamento Motor Humano e os Estudos Socioculturais do Movimento Humano; na estrutura da Educação Física: a Pedagogia do Movimento Humano e a Adaptação do Movimento Humano; e na estrutura Esporte: o Treinamento Esportivo e a Administração Esportiva.

Seguindo a lógica de classificação selecionada pelos autores, o resultado apresentado demonstrou que dos 75 trabalhos relacionados às L/AM/MEC 40% eram pertinentes à área da Biodinâmica, 32% aos Estudos Socioculturais do Movimento Humano e 8% ao Comportamento Motor, ou seja 80% destes estudos se encontram na estrutura da Cinesiologia. Quanto à estrutura da Educação Física, apenas 10,7% das pesquisas relacionaram-se à Pedagogia do Movimento Humano e nenhum à Adaptação do Movimento Humano, restando para a estrutura do Esporte 8% na área do Treinamento Esportivo e 1,3% na área da Administração³⁴.

Os autores trazem no corpo do artigo que poucos trabalhos, ao menos à época de sua escrita, tinham como temática a Educação Física Escolar relacionada às L/AM/MEC. Eles asseveram que:

[a]s L/AM/MEC incorporam uma ampla variedade de manifestações, o que implica linguagens, lógicas, técnicas, procedimentos, valores e racionalizações muito distintas. Muitas dessas formas de cultura corporal não foram construídas para o ambiente escolar, para uma sociedade do “Estado de Direito” e, principalmente, para crianças e adolescentes em processo de formação. Mesmo que admitamos possíveis contribuições aos diferentes sujeitos, presumimos a necessidade de uma transformação didática e pedagógica na perspectiva dos fazeres e saberes escolares (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p. 6).

Já em 2013, por meio de uma revisão sistemática, Gasparotto e Santos verificaram quantitativamente a produção científica nacional sobre o ensino de lutas na escola, em um recorte temporal de 2004 a 2013. Pela análise, os autores chegaram às seguintes categorias referentes ao tema do ensino das lutas nas escolas: ensino de lutas na formação do professor; possibilidade de abordagens das lutas na escola e benefícios proporcionados pela vivência das lutas na escola.

Em destaque, quanto à possibilidade de abordagens das artes marciais/lutas na escola, Gasparotto e Santos (2013, p. 119) apresentam como consenso entre os trabalhos que “o ensino deve ocorrer sob a perspectiva não somente do ensino das

³⁴ Os autores não especificaram os artigos pertencentes a cada classificação.

técnicas da modalidade específica como também, todo acervo cultural, socioafetivo e cognitivo que o tema pode proporcionar”, assim como deve ser direcionado para o desenvolvimento psicomotor perante a prática.

Em suas conclusões, os autores apontam que, de fato, os estudos pertinentes às lutas e artes marciais são poucos, considerando a importância deles na cultura corporal. Também asseveram que o ensino das lutas e artes marciais na escola deve pender para o desenvolvimento de valores socioculturais, afetivos e cognitivos, com menor valorização da técnica específica das modalidades.

Moura *et al.* (2016), em análise da produção acadêmica nacional acerca do ensino das lutas como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar, por meio de uma revisão sistemática, em um arco temporal de 2005 a 2015, tiveram como indicação três categorias: Aspectos Pedagógicos e Metodológicos das Lutas (em 14 artigos), Violência e Lutas no Contexto Escolar (em 3 artigos) e Formação Docente (em 9 artigos).

Na categoria “Aspectos Pedagógicos e Metodológicos das Lutas”, Moura *et al.* (2016) destacam as propostas de alguns autores para a aplicação do conteúdo das L/AM/EC nas aulas de Educação Física Escolar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Propostas para abordagem do conteúdo da L/AM/EC

AUTORES/ANO	PROPOSTA
Bertazolli, Alves e Amaral (2008)	Defendem que dinâmica de aula deve ter três ações articuladas: a solução de problemas, a criação de movimentos e a reflexão.
Nascimento (2008)	Aponta a necessidade de utilizar métodos que contemplem a pluralidade das lutas. Defende que essa internalização deve emergir de maneira genérica, fazendo com que os alunos vivenciem diversas possibilidades peculiares ao ensino das lutas, tais como: puxar, empurrar, gingar, conquistar territórios, julgar e subjugar; enfim, construir ambientes diversificados, a partir de experimentações.
Sabino e Benites (2010)	Abordam as lutas explorando questões além do aspecto técnico e instrumental.
Santos e Palhares (2010)	Destacam a aquisição de valores para a vida diante da sua prática no ambiente escolar. Apontam que, dessa forma, as lutas se tornam veículo do processo educativo e cultural através da consolidação curricular.
Rufino e Darido (2012)	Abordam o ensino das lutas focado nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, pautado na busca de atitudes críticas e criativas com prioridade à formação geral em detrimento da repetição dos gestos técnicos. Defendem que deve haver entrelaçamento do conteúdo com as abordagens pedagógicas.

(Continua)

(Conc. Quadro 3)

AUTORES/ANO	PROPOSTA
Gomes <i>et al.</i> (2013)	Defendem, para as séries iniciais do ensino fundamental, o ensino das lutas através de jogos que enfatizem alguns elementos como esquivar, imobilizar, conquistar território e desequilibrar. Os autores sugerem temas como: “o que são lutas?”, “Diferenciação entre lutas e brigas”, “elementos das lutas”, “jogos de lutas de desequilibrar e conquistar territórios”, “lutas x desenhos animados”, “elementos das lutas”, “criação e transformação”, “lutas e mídia”, “origens e possibilidades”, “classificação das lutas”, “conhecendo a luta”, “técnicas e estratégias de ataque e defesa”.
Ueno e Souza (2014)	Abordam o tema “lutas” através dos temas transversais.
Lopes e Kerr (2015)	Apontam a utilização de jogos como forma de intervenção, através de percurso com quatro situações de aprendizagem em que se buscaram a compreensão e a experimentação dos princípios condicionais das Lutas e suas classificações por tipo de contato e distância.

Fonte: MOURA *et al.* (2016).De acordo Moura *et al.* (2016),

[a] sistematização das lutas é apontada como um desafio no ensino desse conteúdo nas aulas de Educação Física. Essas propostas são um avanço para a abordagem das lutas, pois possibilitam que o professor reconheça as potencialidades, as características e as estratégias que podem ser utilizadas para o ensino. Apesar de avançarem no debate sobre o ensino, existe a necessidade de maiores aprofundamentos (p. 6).

E, “devido à importância que as lutas têm no universo da Educação Física escolar, é necessário que mais pesquisas sejam desenvolvidas, principalmente, no sentido de auxiliar o professor em sua prática pedagógica” (MOURA *et al.*, 2016, p. 9).

Em avanço, Santos e Brandão (2019) buscaram analisar a produção acadêmica sobre o conteúdo “lutas” no currículo da EFE e apresentar um panorama das pesquisas nesta área; além de investigar os processos didático-metodológicos do ensino das lutas na EFE. O recorte temporal foi delimitado de acordo com a data de criação do banco de dados on-line de cada periódico.

Após a análise dos documentos a pesquisa resultou nas seguintes categorias:

a) Formação de professores: pesquisas que envolvem o conhecimento das lutas no processo de formação dos professores de Educação Física; b) Epistemologia das lutas: estudos sobre a natureza das lutas como conhecimento da Educação Física; c)

Práticas pedagógicas: pesquisas sobre os processos didático-metodológicos do ensino das lutas na Educação Básica; d) Lutas e currículo: estudos que discutem a interface das lutas no currículo escolar. A categoria “práticas pedagógicas” foi desmembrada em subcategorias para uma nova análise, a saber: propostas de sistematização do conhecimento das lutas e possibilidades de inserção no currículo da Educação Básica e fatores restritivos e fragilidades no trato do conhecimento.

Na subdivisão da categoria “Práticas Pedagógica”, 10 trabalhos se encaixavam na subcategoria “Propostas de sistematização do conhecimento das lutas e possibilidades de inserção no currículo da Educação Básica”, enquanto 5 trabalhos ficaram por conta da subcategoria “Fatores restritivos e fragilidades no trato com o conhecimento”. O quadro a seguir demonstra os trabalhos e as propostas afins para o ensino da L/AM/EC elencados pelos autores:

Quadro 4 – Propostas para abordagem do conteúdo das L/AM/EC

AUTORES/ANO	PROPOSTA
Gomes (2008)	Propõe que o ensino das lutas tenha seu ponto de partida nos aspectos comuns e cheguem até as características mais complexas.
Nascimento (2008)	Traz que a iniciação deve ocorrer por meio de jogos de oposição, pelo fato desta ser uma das principais características das Lutas.
Lima Junior e Chaves Junior (2011)	Indicam a utilização de vídeos como recurso didático para as aulas de lutas.
RUFINO e DARIDO (2012)	Abordam o ensino das lutas focado nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, pautado na busca de atitudes críticas e criativas, com prioridade à formação geral em detrimento da repetição dos gestos técnicos. Defendem que deve haver entrelaçamento do conteúdo com as abordagens pedagógicas.
Gomes <i>et al.</i> (2013)	afirmam que os jogos pré-desportivos são os mais indicados para iniciação do conteúdo Lutas pelo seu menor grau de complexidade.
Maldonado e Bocchini (2013)	Defendem eu a iniciação deve ocorrer com os jogos de oposição, pelo fato desta ser uma das principais características das lutas.
Rufino e Darido (2013)	Estabelecem que os conteúdos devem ser abordados nas três dimensões que estão entrelaçadas: conceitual, procedimental e atitudinal.

(Continua)

(Conc. Quadro 4)

AUTORES/ANO	PROPOSTA
Chaves, Silva e Medeiros (2014)	Defendem que jogos pré-desportivos são os mais indicados para iniciação do conteúdo lutas pelo seu menor grau de complexidade. Para eles, os vídeos podem ser excelentes instrumentos didáticos para o trabalho com o conteúdo das lutas, podendo ser uma técnica empregada para a exibição de filmes e documentários sobre o assunto. Atentam para os temas transversais como possibilidades para o trato com as lutas, a exemplo dos conhecimentos sobre o corpo.
Lopes e Kerr (2015)	Indica que as lutas devem ser trabalhadas por meio das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais de maneira entrelaçadas.
Maduro (2015)	Alega que os jogos pré-desportivos são os mais indicados para iniciação do conteúdo lutas pelo seu menor grau de complexidade. Sugere que as atividades de cooperação sejam as primeiras a serem ensinadas e, posteriormente, os aspectos de oposição sejam introduzidos.

Fonte: SANTOS; BRANDÃO, 2019.

Santos e Brandão (2019) interpretam que os poucos pesquisadores que se interessam pela temática ainda estão em busca de compreender as lutas. E declaram:

[p]odemos inferir que os problemas encontrados para a sistematização do conhecimento e o próprio trato pedagógico das Lutas na formação são um reflexo de uma formação fragilizada como um todo, a começar pela forma como as disciplinas que conversam com esse conhecimento são conduzidas na Universidade, sendo oferecidas de forma eletiva ou de forma fragmentada [...] (SANTOS; BRANDÃO, 2019, p. 5).

Dentro da subcategoria “Fatores restritivos e fragilidades no trato do conhecimento”, os pesquisadores sinalizam que o fator preponderante frente à restrição da utilização das Lutas como conteúdo da Educação Física Escolar é falta de domínio dos docentes, devido uma deficiente formação inicial e continuada, além do receio de fomento da violência nas escolas (SANTOS; BRANDÃO, 2019).

Em suas considerações finais, Santos e Brandão (2019) afirmam que, apesar de emergente, a produção sobre a temática das lutas na Educação Física Escolar é recente e eles apontam para a necessidades de mais estudos longitudinais que contemplem as categorias elencadas em sua pesquisa.

E, ainda,

[...] é necessário que as dificuldades que se originam na formação de professores e na compreensão dos aspectos epistemológicos sejam sanadas, o que consequentemente contribuiria para o aumento da produção na temática das Lutas e o avanço nas propostas para o trato do conhecimento deste conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar. Assim, a elaboração de possibilidades metodológicas perpassa pelo conhecimento da interface do conteúdo das Lutas com o currículo da Educação Física na escola básica (SANTOS; BRANDÃO, 2019, p. 10-11).

Para Correia (2015, p. 339), em relação à inserção das lutas como objeto da Educação Escolar, “podemos cotejar a necessidade de desafiarmos as ideias, conceitos e representações que emanam dessas interações na perspectiva da escolarização”. Assim, também, declara:

[...] podemos inferir que está ocorrendo um processo de apropriação dinâmica e controversa da Educação Física com outra instituição ou espectro de manifestações como as L/AM/MEC³⁵. Esse processo de “assimilação” e “apropriação” não é nada inédito do ponto de vista da historicidade da Educação Física, basta observarmos e admitirmos como os fenômenos Dança, Atividade Circense, Ginástica, Jogo e Arte Marcial, por exemplo, são anunciadas como temas da cultura corporal e, portanto, da Educação Física contemporânea (CORREIA, 2015, p. 338).

Mediante o exposto, o que se infere ao observar essa amostra do cenário das lutas na EFE nacional é que a temática carece de ser explorada por meio da produção científica com vias a ser referendada como conteúdo. Mas não é só isso. Ela precisa também se materializar na prática docente no chão da escola, o que dependerá da busca de uma formação inicial e continuada que promova as condições necessárias para a apropriação e adequação deste conteúdo nas aulas de EFE.

2.3 Cenário das produções acadêmicas do Jiu-Jitsu Brasileiro

Para afunilar a temática para a especificidade do Jiu-Jitsu Brasileiro, realizamos uma nova pesquisa, agora, com o enfoque na produção acadêmica a respeito do BJJ. Foi realizada uma busca avançada no acervo de periódicos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo como descritores principais “produção”, “revisão sistemática” e “estado da arte” com o operador booleano “OR” entre os termos, e estes, associados pelo operador booleano “AND”

³⁵ Lutas/ Artes Marciais/ Modalidades Esportivas de Combate.

ao termo Jiu³⁶. O refinamento da pesquisa foi para que estes descritores estivessem presentes no título dos trabalhos. A pesquisa foi promovida na data de 02 de dezembro de 2021, não contendo recorte temporal

Como retorno da busca, foram elencados dois artigos, mas apenas um deles ligado ao objeto do estudo. O que se segue é a análise do texto encontrado.

Vicentini e Marques apresentam um trabalho que teve como objetivo “analisar e descrever a produção científica relacionada ao Jiu-Jitsu, de modo a identificar tendências, lacunas e possibilidades de desenvolvimento de pesquisa” (VICENTINI; MARQUES, 2018, p. 1335).

Os autores, por meio de uma Análise Temática, realizaram uma coleta de dados em consulta às bases de dados digitais indexadoras de importantes periódicos da área de Educação Física e Esporte (Web of Science, SciELO, Scopus, PubMed, Bireme, LILACS e Redalyc) nos quais selecionaram 105 artigos. Já para análise de teses e dissertações produzidas no Brasil, os pesquisadores consultaram o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de onde foram selecionados 25 trabalhos. A coleta se deu em um arco temporal de 1996 a 2016.

Como resultados, os autores identificaram que 76,2% dos trabalhos do corpo de dados tratam de pesquisas quantitativas, 16,2% de pesquisas qualitativas e os outros 7,7% de pesquisas quantitativo-qualitativas. Foram constatados que no corpo de trabalhos analisados 80% são pertencentes à subárea da Biodinâmica e 20% à subárea Sociocultural e Pedagógica.

Os estudos relacionados à biodinâmica foram classificados em “*Fisiologia do exercício*” (29,2%); “*Traumatologia*” (16,2%); “*Biomecânica*” (12,3%); “*Nutrição esportiva*” (12,3%); “*Avaliação da Aptidão Física*” (9,2%) e “*Esporte adaptado/fisiologia*” (1%). Já a subárea Sociocultural e pedagógica foi composta pelas disciplinas “*História do esporte*” (6,2%); “*Sociologia do esporte*” (6,2%); “*Psicologia do esporte*” (5,4%) e “*Pedagogia do esporte*” (2,3%) (VICENTINI; MARQUES, 2018, p. 1341, grifo nosso).

Para o objeto do nosso estudo, já é bem relevante notar alguns aspectos da pesquisa em questão. Ao observar os dados angariados, em que apenas 20% pertencem à subárea Sociocultural e Pedagógica da EF e destes somente 2,3% relacionados à Pedagogia do Esporte, podemos inferir a necessidade latente de se alavancar produções

³⁶ A escolha pelo termo incompleto (Jiu) foi almejando ampliar as possibilidades de retorno da busca, uma vez que as terminologias para descrever o Jiu-Jitsu variam, a exemplo: Jiu-Jutsu, Jiu-Jitsu.

científico acadêmicas que apontem aportes para o ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro nas escolas.

Em avanço, buscamos subsidiar inferências para uma pedagogia voltada às práticas intercambiáveis para o ensino das lutas e, mais especificamente, o Jiu-Jitsu Brasileiro e, aqui, apontaremos a Pedagogia Crítico-Superadora, apoiada na Pedagogia Histórico-Crítica, como ancoragem para essa busca.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO JIU-JITSU BRASILEIRO COMO CONTEÚDO DA EFE

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto — alguma coisa — e um objeto indireto — a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2011, p. 17-18).

Com o anseio de buscar marcas de um ensino que objetiva a valorização do estudante, que busca dirimir as discrepâncias ocasionada pelas lutas de classes e que promove e valoriza o simples ato de aprender e de ensinar, passamos para os movimentos de uma proposta pedagógica para o ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro como conteúdo da Educação Física Escolar.

3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): método de ensino

Os ideais de luta da classe dominada, a classe trabalhadora, em uma sociedade capitalista, passa pelo interesse da consolidação de uma hegemonia popular. A luta pela hegemonia popular “[...] se expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 26).

Evidentemente, a transformação da sociedade não se dará por meio da constatação da realidade, e isso se aplica à educação, que, na sociedade capitalista, se torna instrumento para manutenção do *status quo* da classe dominante.

Para a ruptura desse paradigma, é essencial a ascensão de uma pedagogia – teoria e método da educação – centrada em ser revolucionária.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 52-53).

A pedagogia revolucionária propõe que a educação esteja a serviço da transformação das relações de produção, que impedem a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2008). Assim se apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo como uma de suas características basilares sua posição “claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual” (SAVIANI, 2013, p. 26).

Saviani (2013, p. 43) lança os seguintes questionamentos referentes à relação entre educação e luta de classes: “[é] possível considerar a escola como um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada? Especificamente, no caso da sociedade atual, de caráter capitalista, é possível articular a escola com os interesses dos trabalhadores?”. O próprio autor responde:

[a]creditamos que a pedagogia histórico-crítica vem procurando responder positivamente à referida questão. Considerando, como assinalou Lênin, que é necessário “assimilar a soma de conhecimentos dos quais é consequência o próprio comunismo” e que a cultura dos trabalhadores deve ser “o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade”, a pedagogia histórico-crítica colocou, como tarefa precípua da escola, a organização e desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história.

Guiando-se pelo mote expresso no aforismo **‘sem dominar o que os dominantes dominam os dominados não chegam a se libertar da dominação’**, ela se empenha num trabalho configurado por dois momentos concomitantes e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica à concepção dominante representada pela ideologia burguesa; e um momento positivo que implica o domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social (SAVIANI, 2013, p. 43-44, grifo nosso).

A PHC surge em busca da resposta para o seguinte questionamento: “como atuar de modo crítico no campo pedagógico [e] como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico”? (SAVIANI, 2011, p. 59). Segundo o autor, as pedagogias crítico-reprodutivistas – pedagogias que, apesar de críticas, só constataam a realidade, mas não apresentam proposta de intervenção prática – não conseguem responder a estas indagações.

Assim, afirma:

[a] teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize (SAVIANI, 2011, p. 59).

Assim, Saviani reproduz o prefácio da sétima edição de seu livro – *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* – onde declara que:

[a] pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2011, p. xv).

Nas palavras do autor, o que se almeja com a Pedagogia Histórico-Crítica

é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76)

Ao oferecer tal proposta dialética para a educação, Saviani (2008) aponta que os métodos utilizados na escola devem estimular a atividade e a iniciativa dos estudantes, assim como dos professores, ao ponto de favorecer as relações entre os

alunos e dos alunos com os professores, valorizando a cultura acumulada historicamente. O autor ainda preconiza que devem ser levados em conta os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos estudantes, mas “sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2008, p. 56).

Então, Saviani (2008) apresenta aspectos que permitem pensar um método de ensino para PHC a partir de cinco passos:

O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2008, p. 56-57, grifo do autor)

O segundo passo apresentado pelo autor está relacionado à identificação dos principais problemas postos pela prática social. Ele chama esse passo de *problematização* e “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57).

Há, na sequência, o terceiro passo, que é a *instrumentalização*:

[t]rata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar [...]. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da

apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2008, p. 57).

Agora, tendo alcançados os instrumentos básicos, é hora de “cair a ficha”, ou seja, o momento de as coisas fazerem sentido. O autor indica o quarto passo, que vem a ser a *catarse*, um

[...] momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu., entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2008, p. 57).

Finalmente, chegamos ao quinto passo, a *chegada*, que é

a própria *Prática Social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2008, p.57, grifo do autor).

Podemos, então, destacar que a PHC aponta para um método de ensino de inspiração dialética, no qual o ponto de chegada é o mesmo da partida. A diferença entre os pontos é a bagagem adquirida quando se vive o processo de ensino-aprendizagem, tanto pelo estudante como pelo professor. Espera-se que, ao final de um processo, todos os dois estejam mais enriquecidos do que quando iniciaram, estando prontos, então, para então iniciar um novo processo.

Partimos, agora, para uma outra “pegada” (ação comum no Jiu-Jitsu) da mesma luta: a Pedagogia Crítico-Superadora.

3.2 A Pedagogia Crítico-Superadora

No ano de 1992, foi lançado o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito por um coletivo de autores, a saber: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke

Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Essa obra é de extrema relevância para Educação Física Brasileira pois trata-se de um documento de natureza propositiva, fruto de todo um movimento crítico denunciante que a Educação Física realizou durante a década de 1980. Essa obra traz a ideia da Pedagogia Crítico-Superadora (PCS), que se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani e preconiza a cultura corporal como sendo o objeto da área de conhecimento da Educação Física (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 2020).

A PCS surge em oposição, não só crítica, mas prática, ao sistema educacional de sua época. Décadas depois, ela ainda se opõe. Essa oposição se dá por meio da proposta de um projeto histórico socialista, se apresentando como uma

[...] teoria educacional que discute as relações entre educação e sociedade e o tipo de homem que se quer formar, *Homem* que vive numa dada sociedade num dado momento histórico determinado por uma configuração social e por um desenvolvimento material concreto e, por isso, com determinadas e específicas exigências no plano educativo (ESCOBAR, 1995, p. 92, grifo do autor).

Enquanto pedagogia crítica, a PCS é diagnóstica, judicativa e teleológica.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo aonde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27).

Ressalta-se que a PCS, enquanto pedagogia, não pode se apresentar como uma teoria sobre a educação, e sim como uma teoria da educação, como afirma Saviani (2019, p. 401-402):

[...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da

relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa.

O autor ainda apresenta um dado histórico da educação: a década de 1980 foi marcada pela busca por pedagogias que contrapusessem a pedagogia oficial da época, pedagogias contra hegemônicas, que servissem aos interesses das classes dominadas (das camadas populares). Ainda sobre esse momento, Castellani Filho (2013, p. 15) acentua:

[...] vamos encontrar nos anos 1980, em nosso país, o momento de ruptura paradigmática em que se descortina a possibilidade de se pensar a EF para além de sua relação paradigmática com a aptidão física, na direção de outra, desta feita de natureza histórico-social. Não é à toa que isso acontece nos anos 1980. Vivíamos naquele momento histórico todo um processo de redemocratização da sociedade brasileira... Os militares, que desde 1964 até aquela data estavam determinando os destinos da sociedade brasileira, não mais identificam condições de permanecer à frente dessa sociedade e articulam politicamente o regresso à caserna, devolvendo à sociedade civil a possibilidade de tomar para si a responsabilidade de construção do futuro brasileiro, a partir do presente que ali se desenhava. Esse é um momento de oxigenação da sociedade brasileira. Os movimentos sociais e populares se rearticulam e se reorganizam. O mesmo se dá com os partidos políticos.

No que concerne à EF, o autor declara:

[c]omo não poderia deixar de ser também no campo da educação se dá início a um grande debate sobre os rumos da educação brasileira e é nele que a EF se espelha e começa a refletir acerca dos papéis que couberam a ela representar ao longo de sua existência. Isso sendo feito a partir da necessidade posta naquele momento de se perspectivar, no cenário que se apresentava no horizonte brasileiro a partir dos fatos que se sucediam naquele dinâmico presente, as possibilidades históricas de construção de nosso futuro... Certo era que o jeito que ela vinha sendo não se coadunava com o país que se forjava em princípios democráticos... E aí começamos a questionar a lógica que nos impedia de pensar a EF de forma contextualizada, dificultando nossa percepção dos processos de formação e de produção de conhecimento notadamente em direção distinta daquela vinculada ao eixo paradigmático aqui já mencionado [dentro dos parâmetros da aptidão física] (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 15).

Assim, surge o chamado Movimento Renovador da Educação Física, marcado pela entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF e que “permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física” (BRACHT, 1999).

O livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012) surge nesta corrente de pensamento afirmando que:

[a] expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41).

Nesse sentido, Medina (2007) pondera que uma Educação Física engajada com o ser humano se preocupa com a crítica social, isto é, percebe as mais variadas repressões e se interessa por compreender e superar determinismos e condicionamentos. Dessa forma, a Educação Física torna as pessoas cada vez mais livres e humanas.

A PCS considera a função social do currículo escolar e objetiva a reflexão pedagógica do estudante frente à realidade social por meio do confronto do conhecimento científico com o conhecimento do próprio aluno, sendo que a escola se apropria do conhecimento científico, em tratos metodológicos, para facilitar sua apreensão pelo estudante (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O currículo se materializa por meio da dinâmica escolar, que, por sua vez, constitui um

[...] movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três polos: o trato com o conhecimento [condições para que se deem assimilação e a transmissão do saber escolar], a organização escolar [organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender] e a normalização escolar [o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc.]. Tais polos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político pedagógico escolar (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31-32).

Sobre a cultura corporal, ela é resultante da produção humana e constitui um patrimônio cultural da humanidade. Sendo assim, trata-se do resultado de conhecimentos

socialmente produzidos e historicamente acumulados que carecem ser redesenhados e transmitidos para os estudantes na escola. É relevante que os alunos compreendam que “o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

Por meio da cultura corporal, o homem desenvolve e expressa sua subjetividade, relacionando as significações objetivas com a sua própria realidade. As significações objetivas, segundo o Coletivo de Autores (2012), são representações, conceitos e ideias produzidos por meio da consciência social, da intencionalidade do homem para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético.

Os autores mostram que a apropriação da cultura corporal é decorrente das expressões corporais materializadas por meio de jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros.

Ao examinar os currículos nacionais, podemos ver claramente a influência da PCS sobre suas constituições, como o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental do Distrito Federal, que apresenta como objeto de ensino da Educação Física as manifestações da cultura corporal.

Em relação à Educação Física, esse componente tem como objeto de ensino as manifestações da cultura corporal, que contribui para a formação integral do ser humano[...] é uma área do conhecimento que trata pedagogicamente de práticas e saberes relativos às manifestações corporais produzidas em diversos contextos sociais e históricos, constituindo, assim, a cultura corporal. As práticas que constituem a cultura corporal podem ser compreendidas como o conjunto de brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas e outras atividades relacionadas a práticas sociais que privilegiam o uso do corpo e do movimento humano, construídas e reconstruídas na dinâmica cultural humana (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 15-16).

No presente estudo, o Jiu-Jitsu constitui uma modalidade de luta que faz parte de uma importante manifestação da cultura corporal. Em função disso, defendemos que ele seja tratado como conteúdo de ensino da Educação Física na escola. Esperamos que tal apreensão crítica nos conduza para um processo de elaboração de uma proposição pedagógica para o Jiu-Jitsu segundo a Pedagogia Crítico-Superadora.

3.3 Desenvolvimento do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física

Ao se cogitar o ensino das L/AM/EC nas escolas, é necessário evitar o pensamento alienante de que a prática pode ser concebida por meio de uma matriz de reprodução tradicional de suas técnicas, sem trato pedagógico intencional para se alcançar o ensino holístico dos estudantes.

[P]ensar mais detidamente sobre elaborações técnicas como golpes de percussão, chaves, torções, estrangulamentos e projeções, por exemplo, exigem uma melhor contextualização na perspectiva dos objetivos da Educação Física Escolar e da 'Escola Cidadã'. Temos testemunhado que muitos dos protagonistas do cenário cultural marcial remetem seus esforços no sentido de atualizarem os conteúdos, as linguagens e os expedientes didáticos. Entretanto, a pluralidade e a diversidade de concepções promovem consensos e dissensos bastantes discrepantes. Dar-se conta da diversidade é dar-se conta da desigualdade de saberes e poderes. No contexto de cada modalidade ou sistema de L/ AM/MEC, a desigualdade produz reverberações na qualidade da própria vitalidade e validade de uma dada manifestação cultural. Os saberes e conteúdos só tem sentido se forem passíveis de transmissão qualificada e situada numa determinada conjuntura social e antropológica. Para o processo de sistematização das intenções educativas na e da escola, na e da Educação Física, essas questões não são irrelevantes, especialmente quando temos a intenção em legitimar as L/AM/MEC provenientes do contexto 'não escolar' para o seio da organização curricular (CORREIA, 2015, p. 340-341).

A intenção, agora, é buscar a materialização objetiva do ensino da luta, sobretudo do Jiu-Jitsu Brasileiro, como conteúdo da Educação Física Escolar. Não temos a intenção de nos aprofundar na discussão da esportivização da Educação Física no ambiente escolar, mas gostaríamos de apresentar o esporte como meio de formação dos estudantes, trata-se do fomento do “esporte pra gente” e, não, “gente para o esporte”.

Sendo assim, o destaque deste trabalho é para o “*esporte da escola*”, comprometido com a educação, e não o “*esporte na escola*”, que tende a se ocupar majoritariamente da técnica dos movimentos, por meio da competição e do rendimento esportivo (BRACHT, 1997). Isso não significa que o ensino das técnicas dos movimentos e das habilidades gestuais da Luta/Arte Marcial/Esporte de Combate, adquiridas historicamente, devam ser descartadas, elas devem ser apropriadas por meio da consciência da luta de classes.

Entre as possibilidades pedagógicas apresentadas como prática da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012), a luta se mostra como uma área da Educação Física com potencial relevante a ser explorado na escola. De acordo com Costa, Santos e Rezende (2017, p.173),

[...] a relevância histórica e sociocultural das lutas bem como a expressão contemporânea do potencial educativo no âmbito da formação humana e da promoção da saúde, evidencia na temática, aspectos que jamais poderiam fugir do escopo de cientificidade da educação física.

Na prática, para apresentar possibilidades do ensino de lutas na escola, por via de um modelo tradicional e tecnicista, seria bem simples. Bastaria, apenas, colocar os estudantes para praticarem modelos pré-estabelecidos, como aqueles propostos nos livros de “1000 exercícios para isso ou para aquilo”, apresentando-lhes regras engessadas, sem adaptação para suas realidades, evidenciando a exclusão dos que não se adaptam e premiando os habilidosos.

No esporte, desenvolvem-se ideias ou valores que levam ao conformismo, como é o respeito incondicional a regras, porque o comportamento não conformado no esporte não leva a modificações do esporte mas, sim, à exclusão dele. No esporte, coloca-se em destaque a ideia de que todos têm a oportunidade de vencer (vencer no esporte = vencer na vida), através do esforço pessoal e individual, bastando para isso que se esforcem e que tenham talento [...], o que, em última análise, justifica e explica as diferenças sociais, negando toda e qualquer determinação social. Esta crença de que no esporte desaparecem as desigualdades colabora também para um certo abrandamento das contradições ou conflitos sociais (BRACHT, 1997, p. 62-63).

A crítica apresentada por Bracht (1997) não se volta ao ensino do esporte, mas aos princípios que esse ensino pode assumir ao se pautar na estrutura social capitalista: “estas características que o esporte escolar apresenta não são geradas no seio do próprio esporte, e sim, são o reflexo mediatizado da estrutura social em que ele se realiza, ou seja, da sociedade capitalista” (p. 64). Sendo assim, não preconizamos o esporte ensinado de forma alienante e acrítica.

Nesse sentido, não podemos deixar de apontar discussões sobre a realidade da sociedade na qual estamos inseridos, a luta de classes, os golpes que favorecem a classe dominante, os mecanismos de violência simbólica, o dever de se buscar uma hegemonia popular etc. Defendemos que tudo isso deva ser considerado na educação a partir de uma visão crítica.

Tradicionalmente, a visão popular que se têm do ensino das L/AM/EC é a de que elas proporcionam disciplina, respeito, autocontrole e, como diria Medina (2007), “cuida[m] do corpo e... ‘mente’”. Não é muito difícil ouvir pessoas dando conselhos para uma mãe que tem um filho “com problemas de indisciplina”: “coloque este menino no

Judô ou no Karatê, pra ver se ele toma jeito!”, assim como é comum o destaque para a aquisição da aptidão física. Não declaramos como negativo o desenvolvimento da disciplina e da aptidão física pelos nossos alunos, desde que ele não mascare uma acomodação ao sistema capitalista, que envolve a sociedade.

É na via dessa acomodação que muitos programas e projetos de leis surgem por todo o País, preconizando o ensino das artes marciais. Um exemplo disso é a lei municipal de Campo Grande-MS, Lei nº 6.012, de 5 de junho de 2018, que discorre sobre “possíveis contribuições” do ensino das lutas. Segue parte dessa lei (CAMPO GRANDE, 2018, grifo nosso):

LEI n. 6.012, DE 5 DE JUNHO DE 2018.

Institui o programa ‘Artes Marciais na Escola’, na Rede Municipal de Ensino (REME).

Art. 1º Fica instituído no município de Campo Grande o Programa ‘Artes Marciais na Escola’, como atividade extracurricular na Rede Municipal de Ensino (REME).

§ 1º Consideram-se artes marciais para os efeitos desta Lei as atividades físicas, sob a forma de lutas, que seguem filosofias próprias em cada modalidade, tendo por fim contribuir sob o aspecto da **formação socioeducativa para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, promoção da saúde, educação e exercício da cidadania, preservando o caráter, respeito, valores morais, equilíbrio, dedicação e lealdade, além do respeito mútuo e disciplina.**

§ 2º Por artes marciais, compreende-se as modalidades de aikido, capoeira, iaidô, hapkidô, judô, jiu jitsu, karatê, kendo, kenjutsu, kyudo, kung fu, muay thay, sumô, taekwondo, tai chi chuan, dentre outras modalidades que se enquadrem nos objetivos do ‘Programa Artes Marciais na Escola’.

A visão a respeito da contribuição do ensino das lutas na lei citada tem grande respaldo na sociedade. Como exemplo, podemos pensar no próprio Jiu-Jitsu praticado pelos samurais que, no Japão Imperial, eram guerreiros a serviço do imperador e, no Japão Feudal, dos senhores feudais: esses últimos assimilaram as técnicas do Jiu-Jitsu a serviço da, podemos assim chamar, classe dominante da época. Assim sendo, os detentores do conhecimento do Jiu-Jitsu prestavam seus saberes para manutenção do *status quo* dos senhores feudais.

Em seu histórico, vimos que o Jiu-Jitsu migrou de uma arte marcial com fins bélicos para uma prática esportiva, mas, assim como na lei mencionada anteriormente e no histórico dessa luta, podemos ver o potencial que o ensino do Jiu-Jitsu pode ter na manutenção do poder da classe dominante, a burguesia, perfazendo uma possível crise da educação, uma vez que se adapta e se acomoda ao sistema.

Porém, em tempos de crise, como já citado neste trabalho, temos a oportunidade de fomentar novas pedagogias. Em se tratando da Educação Física, destacamos a afirmação de Medina (2007):

[a] Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da Educação Física do que através de certezas monolíticas que não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses (p. 35).

Defendemos, neste trabalho, que o ensino dos conteúdos de lutas, sobretudo do Jiu-Jitsu Brasileiro, dentro da Educação Física Escolar tenha uma identidade própria de diálogo com uma pedagogia crítica.

A luta é uma produção não material da humanidade. O Jiu-Jitsu Brasileiro é uma produção não material da humanidade e, como tal, deve ser socializado, assim como toda conquista do homem. Faz parte da nossa formação a contribuição com o processo de “produção do ser”. Enquanto construímos, somos construídos em uma perfusão dialética. Em um ambiente escolar, o professor vê no estudante o seu complemento e vice-versa.

Lançamos, dessa forma, uma projeção de como se materializaria o Jiu-Jitsu Brasileiro como conteúdo da Educação Física Escolar por meio de um breve ensaio que não deixa de ser, também, um relato de experiência.

Selecionado, organizado e sistematizado, o Jiu-Jitsu Brasileiro como conteúdo a ser trabalhado em aula deve “promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 85-86).

3.4 O ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro se materializando por meio da PCS: exemplo estrutural

O primeiro enfoque desta seção é um dos objetivos do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, que é o de propor “um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social” (COLETIVO DE

AUTORES, 2012, p. 49). Portanto, as aulas de Jiu-Jitsu aqui propostas buscam instrumentalizar, tanto professores quanto estudantes, para alcançar esse objetivo.

Nesse sentido, o ensino do Jiu-Jitsu como conteúdo da EFE deve pautar-se em promover a leitura da realidade e em levar em consideração a realidade material da escola, como bem destaca o Coletivo de Autores (2012, p. 63-64):

[a] escola, na perspectiva de uma Pedagogia Crítica-Superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização dos conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção dos conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos.

Um exemplo disso é a utilização de espaços que podem ser adaptados para a prática desse esporte, como áreas gramadas, quadras de areia, pátios, quadras ou lugares apropriados para instalação de um tatame ou mesmo apenas uma lona. Da mesma forma, podemos pensar no uniforme – o quimono –, que pode ser utilizado ou não.

Uma vez que o Jiu-Jitsu constitua um conteúdo, um conhecimento, a ser transmitido na aula de EFE, é preciso considerar os princípios curriculares e metodológicos que o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32-35) traz em seu primeiro capítulo, seção 3³⁷. São eles:

1) *Relevância Social do Conteúdo*: o conteúdo “deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (p. 32);

³⁷ Ao compor esta seção do livro, o Coletivo de Autores se apropria de algumas ideias de obras como de: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985; SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991 e VARJAL, Elizabeth. *Para além da grade curricular*. In: *Revista Educação e Debate*. SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), Ano 1, na 1, 1991.

2) *Contemporaneidade do conteúdo*: ao aluno deve ser transmitido o que tem de mais moderno, sem privá-lo do clássico, “mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (p. 32-33);

3) *Adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno*: o professor deve ter a competência para “adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (p. 33);

4) *Princípio do confronto e contraposição de saberes*: o confronto entre o saber popular trazido pelo ser histórico, que é o aluno, e o saber escolar. Este confronto deve instigar o estudante, “ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento” (p. 33);

5) *Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*: esse princípio contrapõe o etapismo conservador, preconizando que “os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultâneos” (p. 33);

6) *Espiralidade da incorporação das referências do pensamento*: “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (p. 34). Aqui, os conteúdos passados de maneira simultânea se ampliam à medida que o aluno os incorpora aos seus saberes;

7) *Provisoriedade do conhecimento*: sendo o conhecimento provisório, deve-se “explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva, etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos” (p. 34).

Sobre tais princípios, sob a ótica de lógica dialética, eles se contrapõem à lógica formal:

[...] a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35).

Em busca dessas aproximações sucessivas, segue um exemplo da abordagem do Jiu-Jitsu Brasileiro dentro da perspectiva didática de ensino.

3.5 Exemplo estrutural de uma sequência de aulas de Jiu-Jitsu Brasileiro com a Pedagogia Crítico-Superadora

A exemplo do Coletivo de Autores (2012), apresentamos, a seguir, ideias estruturantes para uma aula de Jiu-Jitsu com aporte na PCS, para o ciclo de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (faixa etária entre 11 e 15 anos), com inclusão de crianças com deficiências físicas, sendo realizadas as devidas adaptações. Destacamos que as atividades práticas são realizadas em tatames ou podem ser adaptadas a terrenos planos, sobre areia, gramado ou lonas.

3.5.1 Primeiro movimento

Tendo a prática social como primeiro passo do método de ensino, consideremos, por exemplo, a própria aquisição dos elementos básicos do Jiu-Jitsu Brasileiro: “técnica x força”. Nessa fase, inicia-se a interação social, que transita por todo o processo de ensino e aprendizagem. É realizada uma avaliação diagnóstica, por meio de uma roda de conversa, que visa assimilar o conhecimento, as intenções e os medos, individuais e coletivos, que os educandos apresentam frente ao BJJ e a realidade social que os cercam. Em seguida, ainda na fase inicial, são apresentados a história e os conceitos básicos do Jiu-Jitsu Brasileiro.

É basilar no BJJ (do inglês, *Brazilian Jiu-Jitsu*) um sistema de golpes com técnicas de alavanca, pressões e torções com fins de derrubar, dominar e/ou submeter um oponente à desistência do combate, com variantes de ataques e defesas. Para isso, são utilizados fundamentos técnicos e táticos de luta em pé e de solo, tais como: projeções (quedas), imobilizações, raspagens, passagens de guardas e finalizações.

3.5.2 Segundo movimento

No segundo movimento, podemos problematizar as desigualdades sociais vividas pelos próprios estudantes e percebidas durante o processo da prática social. Por exemplo, propomos um jogo de oposição, no qual, dentro de uma área demarcada no chão, ou em um tatame, um oponente tem de fazer com que o outro saia dessa área demarcada. Os estudantes escolhem seus adversários, que, por sua vez, não podem

recusar o desafio. Algumas situações, que deverão ser problematizadas, podem ocorrer: um menino pode escolher um adversário aparentemente com menos força, ou vice-versa; uma menina poderá escolher um menino para o combate e esse, por sua vez, pode se sentir acanhado em aceitar o desafio, ou, aceitando, pode tratar com truculência a adversária.

Enfim, são muitas variáveis a serem destacadas que poderão servir como pano de fundo para se discutir a realidade social dos estudantes, incentivando a reflexão e criticidade deles. Podemos, nessa fase, apresentar reportagens sobre, por exemplo, a violência contra a mulher, buscando elementos de identificação dentro do grupo para provocar o debate e conhecer a realidade dos estudantes e os elementos críticos que eles trazem.

3.5.3 Terceiro movimento

Na etapa de instrumentalização, são ministradas e adaptadas as técnicas e táticas da modalidade, produzidas e sistematizadas historicamente, demonstrando aos estudantes que o conhecimento técnico pode superar a força física. É hora de romper as barreiras do toque e da sexualidade, pois o Jiu-Jitsu Brasileiro é uma modalidade de enfrentamento físico direto e de curta distância, com posições um tanto quanto não convencionais, como a posição de guarda fechada, onde um lutador fica com as costas no solo preso entre as duas pernas do outro. Aqui, é proposto uma movimentação de passagem e raspagem a partir da guarda fechada³⁸.

A atividade inicia-se com formação livre de duplas (idade, gênero e peso com livre escolha). Em seguida, uma das pessoas da dupla deve fechar a guarda (imobilização do tronco do adversário entre as pernas) no colega; por sua vez, o estudante que está em posição de guarda deve tentar inverter a posição inicial ao ponto de se manter por cima do oponente e, em contrapartida, é dado o comando para o estudante que está na guarda

³⁸ De acordo com a Federação internacional de Jiu-Jitsu Brasileiro (*International Brazilian Jiu-Jitsu Federation*, IBJJF) a *guarda* define-se pelo uso de uma ou das duas pernas para impedir que o adversário atinja o controle transversal ou longitudinal do atleta que está por baixo; a *passagem de guarda* ocorre quando o atleta que está por cima consegue transpor as pernas do adversário que está por baixo (transpor aguarda ou meia-guarda) e mantém o controle transversal ou longitudinal do mesmo de costas ou de lado no solo por três segundos; e raspagem é quando o atleta está por baixo com o adversário na guarda ou meia-guarda inverter a posição, forçando o adversário que estava por cima a ficar por baixo, mantendo-o nessa posição por três segundos (IBJJF, 2021, grifos nossos).

(de joelho no solo) consiga se livrar da guarda do oponente e o imobilize pela lateral. Tudo isso sem prévia instrução técnica para ambos: isso acontecerá após algumas tentativas de acertos.

3.5.4 Quarto movimento

A catarse, quarto passo, é atingida de forma individual e coletiva, quando os estudantes passam a expressar o conhecimento adquirido por meio da linguagem verbal e do movimento. Os alunos conseguem, também, verbalizar suas impressões sobre a realidade de si, do outro e do mundo, chegando ao quinto passo, que é a própria prática social, enriquecida, agora, pelo conhecimento e pela expressividade.

Destacamos, aqui, o papel que o professor assume diante do estudante, de se apresentar como um mediador, uma ponte, para agregar a bagagem histórica do aluno com o conhecimento a ser adquirido. A diferença entre professor e estudante, no que tange os conhecimentos da modalidade, é apenas inicial. Isso vai ao encontro da palavra *sensei*, que é como se chama o professor na maioria das artes marciais, essa palavra quer dizer: “aquele que nasceu primeiro”, ou “aquele que veio antes”.

Para finalizar e avaliar, propõe-se uma roda de reflexão para que os estudantes façam uma autoavaliação e expressem ao grupo suas reflexões e ideias.

Vale ressaltar que, nas aulas de Jiu-Jitsu aqui destacadas, temos preconizado a ideia de ciclo, onde os estudantes experientes e iniciantes participam da mesma aula, havendo, com isso, uma contribuição na aquisição do saber, sendo os conteúdos trabalhados simultaneamente.

O arquétipo descrito nesta seção pode se estender para problematizações a respeito de outros elementos que envolvem o Jiu-Jitsu Brasileiro, como a defesa pessoal, tendo em foco a discussão da violência urbana nas periferias, e a violência contra a mulher. Os movimentos aqui apresentados alinham-se à proposta de que os estudantes alcancem uma “apropriação ativa e consciente do conhecimento, como uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da luta de classes é algo evidente em nossa sociedade, apesar de muitos a negarem. O pano de fundo para a negativa das desigualdades que marcam a sociedade capitalista está no discurso de que há oportunidades análogas a todos que buscam conquistar o sucesso – como se alguém buscasse o fracasso. Na luta de classes, provocativamente aqui chamada de “briga”, temos, de um lado, a classe burguesa, que dita as regras, se alimenta melhor e se instrui melhor ainda; do outro, a classe trabalhadora, que segue as regras, se alimenta pior, não é instruída e, quando o é, tendência a passar para o outro lado, como diz Paulo Freire (2018, p. 44): “os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”.

A educação revolucionária é a saída para uma sociedade que considera como positivo um governo que tem como meta aprisionar e como lema “bandido bom é bandido morto” – o bandido sem terno e gravata. A educação libertadora não pode reproduzir o sistema burguês, não pode se conformar com a marginalização dos oprimidos. Pelo menos, não calada, sem agir e sem lutar. Educação, elemento determinado, sim, mas que pode influenciar o elemento determinante, com o esmero em instrumentalizar o estudante, filho da classe trabalhadora, para ser crítico de sua história e realidade. Educação alicerçada em princípios de um currículo ampliado que leva em consideração o saber que o estudante traz em sua bagagem histórica, que será confrontado com os saberes históricos acumulados pela humanidade.

As reflexões elencadas neste trabalho apontam que a escola deve apresentar, como eixo norteador de suas ações, uma pedagogia comprometida com a classe trabalhadora, que busca a adequação curricular à realidade social do estudante. Assim como a Educação Física Escolar deve apresentar conteúdos relevantes à realidade, com condições apropriadas de transmissão e assimilação, por meio da relação dialógica e dialética entre professor e estudantes. Todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser composto de provocações de mudança de mentalidade e de ações dos atores envolvidos frente à prática social.

Como conteúdo da Educação Física Escolar, abordamos o Jiu-Jitsu Brasileiro como representante das lutas dentro da perspectiva da cultura corporal, embasado na

perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora. Ao adotar a PCS como aporte didático-metodológico para o ensino do BJJ na Educação Física Escolar, almejamos um ensino que vai além de técnicas e táticas esportivas, que busca a integração de professores e estudantes para a materialização de um processo de ensino e aprendizagem que não negue a historicidade dos indivíduos, que possua um caráter lúdico, que instigue a criatividade e a criticidade, por meio de reflexões da realidade, e que contribua para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares.

A defesa do objeto deste estudo não recai sobre uma suposta superioridade do conteúdo de lutas, nem do BJJ, em relação aos demais conteúdos da cultura corporal, muito menos para declarar que a PCS se faz superior às demais pedagogias aplicadas na EFE. Com consciência das limitações deste trabalho, indicamos que as demais pedagogias devem ser exploradas quanto à abordagem metodológica, como a Pedagogia do Esporte, que por vezes é citada em artigos e livros como uma pedagogia relevante para o ensino das lutas. Da mesma forma, além do Jiu-Jitsu Brasileiro, há relatos de outras lutas sendo incluídas na EFE.

Não pretendemos investigar a literatura quanto ao esporte ensinado na escola como parte de projetos de seleção de talentos esportivos e de alto rendimento. Nossa pretensão foi, antes, a de apresentar uma abordagem, entre tantas outras possíveis, em caráter exploratório para professores e estudantes. Ao relacionar a possibilidade dos gestos motores do BJJ e alguns conceitos sociais, como preconiza a PCS, tivemos como meta propor a aprendizagem histórica dos determinantes sociais que fluem a partir das lutas de classes, para que os estudantes tenham maiores condições de interpretar a realidade que os cerca. Evidentemente, essa iniciativa não concretizará a mudança social desejada para se obter a justiça social, porém, tendo a intencionalidade de contribuir com a luta da classe trabalhadora, acreditamos na PCS para abordar não só o BJJ nas escolas, mas os demais elementos da cultura corporal na EFE.

O BJJ passou e passa por grandes transformações desde sua gênese como um sistema organizado com utilização bélica no Japão Feudal e Imperial, até sua contemporaneidade em tratos de esporte de combate com fins de lazer, promoção da saúde, entretenimento e educacional. Toda essa transformação, não ficou isenta de ser explorada pelo sistema capitalista, passando pelos samurais e senhores feudais no Japão, até aportar em solos “tupiniquins”.

A assimilação do Jiu-Jitsu e seu desenvolvimento em solo brasileiro foram marcados pela luta de classes e sua história está atrelada a um papel de subserviência à classe aristocrata burguesa, que viu no Jiu-Jitsu, até então japonês, o “antídoto da cultura negra escrava”. Isso se deu em um cenário pós “abolição da escravidão”, em que a Capoeira, luta incontestavelmente surgida entre os escravizados, se encontrava em ascensão como “ginástica nacional”. Apesar de suas máculas, o Jiu-Jitsu se configura, hoje, como uma luta brasileira conhecida e reconhecida no mundo inteiro, tendo como grande protagonismo nisto a família Gracie, que foi um grande expoente da nobre arte de origem nipônica, notadamente, agora, manifesta como Jiu-Jitsu Brasileiro, ou *Brazilian Jiu-Jitsu* (BJJ).

Ainda quanto ao desenvolvimento do BJJ, destacamos que ele possui suas raízes no Judô da Escola Kodokan, sendo fundamentado em técnicas de solo já utilizadas pela arte fundada por Jigoro Kano. As incoerências na história do desenvolvimento do BJJ estão no fato de atribuir aos Gracies a chancela de criadores da modalidade, sendo que, como vimos no decorrer desta pesquisa, que outros atores, ainda que anônimos para a massa, tiveram grandes parcelas de contribuição.

Em conformidade a uma ordem capitalista, a notoriedade mundial para o Jiu-Jitsu Brasileiro, por meio do UFC e da imigração dos membros da família Gracie e de outros lutadores de Jiu-Jitsu Brasileiro para outras partes do globo, mostra o quanto o mercado da luta, assim como dos demais esportes, pode servir como aparato do capital, em perfazer um estereótipo de sucesso e alvo a ser disseminado para seus praticantes em mudar a concretude do esporte, que seria o desenvolvimento do ser social.

Uma vez incluída a temática das lutas na cultura corporal e ratificada em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como conteúdo da Educação Física Escolar (BRASIL, 2018), surge, com isso, a necessidade de se referendar o tema, haja vista não se apresentarem tantos estudos que tratem do assunto. O cenário da produção científica quanto às L/AM/EC, mostra a necessidade de explorar a temática. Ainda que incipiente, quanto à produção científico acadêmico, o conteúdo das Lutas/ Artes Marciais/ Esportes de Combate tem relevância para ser explorado na Educação Física Escolar.

A inferência de que a Educação Física Escolar e as L/AM/EC são instituições diferentes aponta a necessidade de interpolar os dois mundos. Uma vez que a origem das lutas, em sua maioria com gênese na cultura oriental, se relaciona a fins bélicos

e de defesa pessoal, faz-se necessário realizar a aproximação de ambas as instituições, o que se dará por meio de experimentações e processos de elaborações científico acadêmica.

O exemplo estrutural da sequência de aulas de Jiu-Jitsu Brasileiro com a Pedagogia Crítico-Superadora, apresentado neste estudo, é um relato de minhas experiências como professor de Jiu-Jitsu Brasileiro na Escola Parque Anísio Teixeira, onde ministrei aulas na oficina de lutas. A limitação do arquétipo se dá por não haver a aspiração de apresentar diversos planos de aula, mas, assim como no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* do Coletivo de Autores (2012), apenas apresentar uma possível estrutura a ser aplicada.

Quando assumimos o papel de ensinar; seja uma equação ou uma modalidade esportiva na escola, como o Jiu-Jitsu Brasileiro, não devemos ansiar que os estudantes passem por experiências iguais, mesmo que o estímulo seja o mesmo. Eles devem ser livres em suas essências e donos de suas respostas a tais estímulos. Isto deve ser considerado em cada avaliação do processo de ensino-aprendizagem, que busca a formação integral dos estudantes, conectado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Rompendo os estereótipos de que a luta é, de um lado, um conteúdo que pode fomentar a violência e, de outro, uma atividade que promove disciplina – frequentemente uma disciplina alienante, indicada para “garotos problemas” –, ela, na verdade, pode constituir um conteúdo que irá desencadear todo um trabalho dialético com potencial de promover a formação de sujeitos críticos.

REFERÊNCIAS

- ANES, Rodrigo R. M.; BERNARDES, Cyntia A. de A.; FERREIRA, Ione M. S. A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-Oeste. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, Mato Grosso do Sul, v. 18, n. 36, p. 120-132, 26 out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2376>. Acesso em: 26 out. 2021.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto, 1994.
- BORGES, Odair A. Ju Jutsu, Ju Jitsu ou Jiu Jitsu?: origens e evolução. **EFDeportes.com**: revista digital, Buenos Aires, ano 16, n. 156, maio 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd156/ju-jutsu-ju-jitsu-ou-jiu-jitsu.htm>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BOTELHO, Joacy M.; CRUZ, Vilma A. G. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em 21 out. 2020.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: MAGISTER, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. [S.l.], 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 9 set. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Caderno Técnico-Didático**: Judô. Brasília: MEC, 1989.
- CAIRUS, José. Modernization, nationalism and the elite: the genesis of brazilian jiu-jitsu, 1905-1920. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 100-121, 2011. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180303022011100>. Acesso em: 10 set. 2021.
- CAIRUS, José. O clã Gracie e a invenção do jiu-jítsu brasileiro: identidade, performance e cultura, 1905-1993. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 2, Florianópolis, 2014. **Anais [...]** Florianópolis, 2014. Disponível

em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/viewFile/94/43>. Acesso em: 19 maio 2021.

CAIRUS, José. **The Gracie Clan and the making of Brazilian Jiu-Jitsu: national Identity, Culture and Performance, 1905-2003**. 2012. 269f. Tese (Doutorado em História) - York University, Toronto, 2012.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 6.012**, de 5 de junho de 2018. Institui o programa “Artes Marciais na Escola”, na Rede Municipal de Ensino (REME). Mato Grosso do Sul, 6 jun. 2018. Disponível em: http://portal.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=7065&fileField=arquivo_dia_ofi&table=diario_oficial&key=id_dia_ofi&sigla_sec=diogrande. Acesso em: 26 out. 2020.

CANCELLA, Karina Barbosa. **O esporte e as forças armadas na primeira república: das atividades gymnasticas às participações em eventos esportivos internacionais (1890-1922)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Comparada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000817312&local_base=UFR01. Acesso em: 7 ago. 2021.

CARVALHO, Bruno. Jiu-Jitsu: entenda a briga de federações e os diversos “campeonatos mundiais”. **Nocaute na Rede**. 22 jun. 2015. Disponível em: <https://nocauteinarede.com.br/jiu-jitsu-entenda-a-briga-de-federacoes-e-os-diversos-campeonatos-mundiais/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes: revista de educação**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 11-31, dez. 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162/1712>. Acesso em: 25 out. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar. **Poiésis: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 19-51, ago. 2020. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/9057>. Acesso em: 25 out. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, W.R. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 337-344, abr./ jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n2/1807-5509-rbefe-29-02-00337.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n1p01>. Acesso em: 1 dez. 2021.

COSTA, Jonatas M.; SANTOS, Luiz C.; REZENDE, Alexandre. História e Filosofia de uma Luta: Primeiras aproximações ao Karatê Kyokushin Oyama. **Pensar a Prática**, cidade, v. 20, n. 1, 31 mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42134>. Acesso em: 20 out. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Ensino Fundamental**: Anos Iniciais/ Anos Finais. Brasília: SEEDF, 2018.

ESCOBAR, Micheli O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 08, dezembro, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600>. Acesso em: 29 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: PAZ E TERRA, 2018.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRACIE, Hélio. **Gracie Jiu-jitsu**. São Paulo: Saraiva, 2010. E-book.

GRACIE, Reila. **Carlos Gracie**: o criador de uma dinastia. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GURGEL, Fábio. **Brazilian Jiu-Jitsu**: do iniciante ao avançado. Rio de Janeiro: Tatame, 2007.

HANCOCK, Harrie Irving. **Japanese Physical Training**: the system of exercise, diet, and general mode of living that has made the Mikado's people the healthiest, strongest, and happiest men and women in the world. Nova Iorque: Putnam, 1904. Disponível em: https://openlibrary.org/works/OL5848183W/Japanese_physical_training. Acesso em: 7 set. 2021.

INTERNATIONAL BRAZILIAN JIU-JITSU FEDERATION (IBJJF). **Livro de regras**: regulamento de competições e manual de formatação de competições. Rio de Janeiro, IBJJF, 2021. Disponível em: <https://cbjj.com.br/books-videos>. Acesso em: 22 nov. 2021.

KANO, Jigoro. **Judô kodokan**. São Paulo: Cultrix, 2008.

LISE, Riqueldi S. **Entre diretos, cinturas avant, chaves de braço e rabos de arraia**: os primórdios dos combates intermodalidades na cidade do Rio de Janeiro (1909-1929). 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37242>. Acesso em: 19 maio 2021.

LISE, Riqueldi S.; CAPRARO, André M. Primórdios do jiu-jitsu e dos confrontos intermodalidades no Brasil: contestando uma memória consolidada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 318-324, 2018. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2535>. Acesso em: 1 fev. 2021.

LOPES, Regina M. G. P. Emancipação e construção do sujeito. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 61-81.

MARQUES, Maria O. da S. Juventude, escola e sociabilidade. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 83-120.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/ideologia-alema.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo e... "mente"**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MOL, Serje. **Classical fighting arts of Japan: a complete guide to koryu Jujutsu**. Tokio: Kodansha International, 2001.

MOREIRA, Marco A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NETTO, José P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NITOBÉ, Inazo. **Bushido: alma de Samurai**. São Paulo: Tahyu, 2005.

OLIVEIRA, Ronaldo A. M. D. História do judô, da criação à EsEFEx. **Revista de Educação Física**, n. 138, p. 46-49, set. 2007.

REIS, Adriano P.; PEREIRA, Carla C.C.; PINA, Leonardo D.; LANDIM, Renata A.A. **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. A Capoeira: de "doença moral" à "gymnástica nacional". **Revista de História**, São Paulo, n. 129-131, p. 221-235, ago. a dez. 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18730/20793>. Acesso em: 9 set. 2021.

SAKURAI, Célia. **Os Japoneses**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Marcio A. R.; BRANDÃO, Pedro P. S. Produção do conhecimento em lutas no currículo da Educação Física Escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, e25024, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/78143>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SANTOS, Marco A. F. dos. **O mínimo que você precisa saber sobre a história do Jiu-Jitsu no Brasil**: a linha do tempo da implantação do Jiu-Jitsu segundo as evidências e os personagens. Rio de Janeiro: 2019. E-book.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Educação Brasileira**, v.13, n.27, p.159-168, 1991. Disponível em: <https://pdfslide.tips/documents/concepcao-de-dissertacao-monografia-de-base-saviani.html>. Acesso em: 23 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-95, jul. 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, jan. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 23 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (edição comemorativa).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações.11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 13-35.

SCAPIN, Gislei José; SOUZA, Maristela da Silva. Educação Física Escolar: em defesa da cultura corporal em contraposição à perspectiva da aptidão física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, [s. l.], v. 25, ed. 273, p. 141-155, 2021. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2556/1349?inline=1>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SCHMIDT, Vagner Augusto de Oliveira. **Praxiologia motriz e a lógica interna do Brazilian Jiu-Jitsu**. 2021. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22724>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Raquel A. P. de; CAUPER, Dayse A. C.; RODRIGUES, Anegleyce T.; ALVIANO JUNIOR, Wilson. A produção em Educação Física Escolar publicada nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1979 a 2017). *In*: BOSSLE,

Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Educação física escolar**: ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. v. 5. Natal: EDUFRN, 2020. p. 131-150. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29066>. Acesso em: 23 nov. 2020.

TAFFAREL, Celi Z. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre educação, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 6 out. 2020.

VICENTINI, Lucas; MARQUES, Renato F. R. A produção científica sobre o Jiu-Jítsu: análise dos artigos, teses e dissertações publicados entre 1996 e 2016. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1335-1352, out./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/83697>. Acesso em: 18 nov. 2020.

WATSON, Brian. N. **Memória de Jigoro Kano**: o início da história do Judô. São Paulo: Cultrix, 2011.

YAMASHIRO, José. **Pequena história do Japão**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1964.

ZANLORENZI, Maria J. Reflexões acerca do materialismo histórico-dialético, pesquisa em educação e categorias de análise. **Revista Labor**, [s. l.], v. 1, n. 13, p. 114-128, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6591>. Acesso em: 31 mar. 2020.