



Caminhos marciais e educação integral. ZhongWudao e aprendizagem contextualizada de humanidades

Martial paths and integral education: ZhongWudao and contextualized humanities learning

Guilherme Amaral Luz
Doutor em História pela Unicamp. Professor do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia
guilhermealuz@ufu.br

RESUMO

A proposta deste artigo é refletir sobre as potencialidades e os limites de incorporação de práticas de “caminhos marciais” chineses em perspectivas modernas de educação integral, articuladas ao ensino-aprendizagem contextualizado de conhecimentos da área de Humanidades. Reflete-se, primeiramente, a respeito dos desafios da educação integral nas políticas públicas brasileiras contemporâneas para, em seguida, abordar a proposta pedagógica do ZhongWudao, do mestre LinZhong Yuan, contextualizando-a em seu tempo. Por fim, elabora-se um esboço de metodologia para a recontextualização do ZhongWudao na contemporaneidade, reorientando-o para os objetivos da moderna educação conforme um paradigma de abertura antropológica do homem livre e ético para o mundo.

Palavras chaves: Educação Integral; Humanidades; Artes Marciais.

ABSTRACT

The proposal of this article is to consider the limits and potentialities of Chinese ‘martial paths’ for modern perspectives of integral education, articulating them to contextualized learning of Humanities. Firstly, it reflects about the challenges of integral education in Brazilian public policies. Then, it aims to present Lin Zhong Yuan’s Zhong Wudao pedagogical view in a contextualised manner. Finally, it outlines a method for repositioning Zhong Wudao in the contemporaneity so as to correspond to a model of education engaged with the anthropological openness of the ethical and free man to the world

Keywords: Pedagogical practice, cinema, research, political formation.

“(...) O desenvolvimento material é cada vez mais suficiente, cada vez mais favorável, mas o vazio e a solidão estão surgindo em vosso espírito. (...) Nossa segunda geração tem uma cabeça inteligente e um corpo fraco, ou o corpo funciona bem e a cabeça não, ou ainda ‘o cérebro é cheio e o estômago também, mas o coração é negro e a mão apimentada”.

(Mestre LinZhong Yuan. APUD: MONTEIRO, F. P. História das artes marciais chinesas: tradição, memórias e modernidade, Uberlândia: Assis Editora, 2014. p. 70.)

INTRUDUÇÃO

Enunciada na década de 1970, em Taiwan, a epígrafe com a qual abrimos este texto apresenta uma nostalgia das sociedades modernas e capitalistas: uma sensação de descompasso entre mente e corpo e entre saúde biológica, inteligência e comportamento ético. Remete à crise do sujeito moderno: sujeito eficiente (em determinado ramo de atividades), competente (no planejamento e na execução de atividades relativamente circunscritas), competitivo (na luta pela proeminência em seu ramo particular de atuação), bem-sucedido (naquilo que a sua sociedade define como sucesso a partir de padrões associados ao consumo de bens materiais e à distinção social)...Numa sociedade como a nossa, que modelos de educação pretendemos fomentar para lidar com os desafios da (pós-)modernidade capitalista? Modelos que formem sujeitos eficientes, competentes, competitivos e bem-sucedidos, porém, possivelmente afundados no vazio e na solidão do espírito? Ou, quem sabe, modelos que permitam aos sujeitos um encontro com os seus limites e possibilidades, explorando as suas diversas dimensões com vistas à realização plena da sua humanidade e da sua liberdade?

Neste texto, pretendemos abordar algumas possibilidades de promoção de modelos de educação integral no Brasil. Para isso, vamos discutir, preliminarmente, questões ligadas ao currículo formal do ensino básico, dando especial atenção às discussões, nos últimos anos, em torno das humanidades e da educação física na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada em 2015. Nosso intuito será de explorar os pressupostos mais recentes da educação integral no Brasil e o papel a ser cumprido por algumas áreas (Educação Física e Humanidades) em relação a ela. Em seguida, trataremos de uma via de educação integral alternativa àquela prevista em nosso currículo formal: os “caminhos marciais”. Buscaremos demonstrar a pertinência de seu uso extracurricu-

lar como meio de promoção dos objetivos da formação holística do sujeito autônomo, crítico, responsável e ético. Enfim, propomos alguns princípios metodológicos norteadores para a condução de projetos que articulam “caminhos marciais” e humanidades no universo escolar brasileiro, subsidiando ações de extensão universitária.

Humanidades e cultura corporal. Artes marciais e educação integral em discussão nos currículos da educação básica brasileira:

Desde os debates em torno da Constituição de 1988 e da nova LDB de 1996, as políticas públicas brasileiras de educação vêm passando por reelaborações profundas. Seria necessária uma pesquisa profunda e de fôlego para recuperar as discussões e os pressupostos presentes nessas propostas de políticas públicas de educação e, certamente, ultrapassa o nosso objetivo com este texto. Mais propriamente, para iniciarmos uma discussão sobre possíveis lugares dos caminhos marciais e das humanidades no ensino básico, pretendemos caracterizar, em suas linhas mais gerais, a busca, ao longo das últimas décadas, por um modelo de educação escolar no Brasil que propicie a formação integral dos estudantes, sob paradigmas de um conhecimento menos compartimentado e culturalmente mais inclusivo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, dois conceitos são extremamente importantes para caracterizar esses novos paradigmas educacionais que, não sem tensões, conflitos e recuos, vêm sendo propostos pelas políticas brasileiras. O primeiro é o próprio princípio da educação básica como educação integral. Conforme um texto oficial de apresentação das Diretrizes,

A Educação Básica (...) é o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, sócio-emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. (...) Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. (...) Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (...) Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (MOLL, 2013: 18)

O segundo é a proposição de um paradigma transdisciplinar ou, pelo menos, interdisciplinar, cuja forma de organização do trabalho didático-pedagógico concretiza-se na “transversalidade”: temas ou eixos temáticos “integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”. No paradigma trans/interdisciplinar dos eixos transversais, convivem tanto uma lógica de não compartimentação do conhecimento quanto outra de divisão em áreas e componentes curriculares de caráter claramente disciplinares. Assim, as Diretrizes Curriculares definem a disciplinaridade, a transdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade como quatro dimensões de um único fenômeno, o conhecimento, e estabelece a transversalidade como modo de organização do seu trabalho didático-pedagógico. Isto é:

A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento. Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. (...) A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. (...) Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. (...) A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico (...). A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (...). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo. (...) A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. (MOLL, 2013: 28-9)

No plano mais geral, a compartimentação disciplinar ou por áreas, nas Diretrizes, é feita em seis componentes: “Língua Portuguesa”, “Matemática”, “Conhecimento do Mundo Físico, Natural, da Realidade Social e Política, especialmente do Brasil, incluindo-se o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, “Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a Música”, “Educação Física” e “Ensino Religioso” (Resolução MEC/CNE/CEB n. 4/2010. Art. 14, § 1). Embora os compartimentos sejam interdependentes na constituição da pessoa, está presente uma divisão bastante clara dos domínios das faculdades humanas. E esses domínios traduzem-se em áreas e disciplinas, conforme aparece, por exemplo, nas propostas parciais da BNCC. Lá, os conhecimentos, por exemplo, de Ciências Naturais e Humanas, dividem-se em duas áreas: Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo que as Ciências da Natureza se dividem, a partir do Fundamental II e do Ensino Médio, nas disciplinas de Ciências, Física, Química e Biologia; e as Ciências Humanas,

nas disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Enquanto isso, as áreas de Artes, Língua Portuguesa e Educação Física, além de Línguas Estrangeiras (Modernas), entendidas como disciplinas (ou componentes curriculares), passam a compor a Área de Linguagens. Por fim, Ensino Religioso e Matemática, cada qual se torna uma área a parte (MEC, BNCC, 2016: 86-176).

Essas áreas, definidas nas primeiras versões da BNCC a partir de determinado arranjo de componentes curriculares expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, particularizam para si determinados objetivos em consonância com o paradigma da educação básica como educação integral. O que elas fazem, de certa maneira, é adaptar esse modelo à compartimentação disciplinar já presente na educação brasileira. Isso é sintoma do híbrido entre transversalidade e disciplinaridade que informa o nosso entendimento de currículo e organiza as nossas formações e inserções profissionais. O fato é que, atualmente, o currículo da educação básica não consegue prescindir de organização por áreas de conhecimento e das suas especificações nas disciplinas. Mais do que isso, a fragmentação ainda é o fundamento sobre o qual se sustentam as propostas curriculares. A proposição dos objetivos gerais da área de humanidades conforme a última versão da BNCC expressa, ao mesmo tempo, preocupações na direção de uma educação integral e a reafirmação da pertinência das disciplinas específicas para a consecução destes objetivos. A formulação de seu objetivo principal é de caráter bastante genérico e supradisciplinar:

Em sintonia com as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica e atendendo aos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a BNCC, as Ciências Humanas devem propiciar um programa ético fundamental para a formação das novas gerações, contribuindo para conferir aos estudantes um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com a sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais. (MEC, BNCC, 2016: 155-6)

Sua dimensão explicitamente disciplinar formula-se em sequência a partir de duas habilidades:

Cabe ainda às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes capacitados a articular categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, intelectualmente autônomos em face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas, em tempos, espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento. (MEC, BNCC, 2016: 156)

O que a área se propõe a construir é um sujeito que, orientado por valores éticos (no âmbito dos direitos, da sustentabilidade, da justiça social e da mobilização coletiva), seja capaz de dominar conceitos e categorias de quatro disciplinas orientadas ao estudo das sociedades humanas, com os seus sistemas filosóficos, conforme se aproximam e se diferenciam no espaço e no tempo. Pouco ou quase nada se fala, no entanto, nesse trecho em particular (embora apareçam mais à frente no detalhamento dos objetivos da aprendizagem), de questões importantes no próprio campo disciplinar das “ciências humanas”, tais como: o de-

envolvimento da sensibilidade, da estética, da percepção do corpo como dimensão desse homem; das relações entre pensamento e linguagem ou da religião como fenômeno importante do ponto de vista da política, da filosofia ou da cultura; da matemática como construção civilizacional... Isolada das outras, a área de humanidades cai em abstrações e em conhecimentos estéreis, sem sentido. As humanidades só cumprem a sua finalidade no interior de um modelo de educação integral quando, para utilizar expressões do historiador Marc Bloch, na “topografia do saber”, a aliança entre áreas e disciplinas torna-se “indispensável a qualquer tentativa de explicação” (BLOCH, 2001: 53-54).

Outro aspecto de relevo, presente nas políticas públicas brasileiras e inseparável do princípio da educação básica como educação integral e do paradigma da transversalidade é a sua concepção abrangente de educação, que não se restringe à educação escolar formal. Segundo a Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação:

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (Resolução MEC/CNE/CP nº 2/2015. Art. 3. § 1º)

Como decorrência dessa abrangente concepção de educação, amplia-se também o entendimento de magistério e, com ele, o de formação docente. Assim, a mesma resolução, no inciso XI do § 5º também do artigo 3º, define “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais”. Dessa forma, como se exprime no artigo 5º, inciso VII, a formação docente, dentre outras coisas, deve envolver a promoção “de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade”. Ela deve permitir, assim, ao professor, conforme o inciso VIII do artigo 7º, o “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas”.

Assim como a área de humanidades não pode prescindir das conexões com as outras áreas para cumprir os objetivos de uma educação integral e de um conhecimento transversal, a educação escolar não pode prescindir do diálogo com outras formas sociais de ensino e aprendizagem da cultura nem com outros espaços de formação. Abrir a educação escolar formal para outras formas de educação é, portanto, fundamental. A escola em tempo integral, o deslocamento para espaços fora da escola e projetos de abertura da escola à comunidade em horários alternativos para a realização de atividades extracurriculares podem se tornar oportunidades

excelentes para a promoção desse diálogo. Reconhecer o valor dos saberes extraescolares implica tanto a busca pelas especificidades e potencialidades pedagógicas dos seus conhecimentos e instrumentos de ler a realidade quanto pelas oportunidades de transformar os seus horizontes em campos férteis para a contextualização de disciplinas curriculares¹. Esses dois movimentos se fazem presentes em nossa perspectiva de trabalho, cruzando prática de caminhos marciais e ensino-aprendizagem contextualizado de humanidades.

Considerando-se as diretrizes curriculares do ensino básico no Brasil e, mais especificamente, a segunda versão, de 2015, da Base Nacional Comum Curricular, as artes marciais aparecem de maneira mais evidente na área de Linguagens, dentro do componente curricular Educação Física. O documento apresenta um paradigma, o qual nomeia como “perspectiva cultural da Educação Física”. Isso quer dizer que o seu campo objetivo é a “cultura corporal de movimento”, por meio da qual é possível “gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível”, pois “compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos”. Sua presença é justificada na Base Nacional por se articular a um propósito mais geral da educação básica: “preservação e a reconstrução crítica da herança cultural acumulada pela humanidade, sob a forma de conhecimentos sistematizados”. Essa perspectiva cultural, ainda segundo esta versão da BNCC, traz consigo alguns desafios, dentre os quais, “desafios interdisciplinares: possibilitar o diálogo com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares”. Entendendo as práticas corporais como patrimônio cultural, “produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”, um desafio interdisciplinar importante, e apenas muito timidamente enfrentado na escola e na universidade hoje em dia, é entre a Educação Física e as Humanidades. (MEC, BNCC, 2016: 99-102)

Nessa concepção de Educação Física como “cultura corporal de movimento”, as artes marciais encontram-se como modalidade de luta², embora algumas delas também exemplifiquem ginásticas de conscientização corporal³. Luta e ginástica são duas das “manifestações da cultura corporal em movimento” definidas na segunda versão da BNCC. Dentre as “lutas”, o documento defente a primazia da didática (inclusive “proficiente”)

1 Vale, neste sentido, recuperar novamente o texto das Diretrizes, segundo o qual: “A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando: I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região”. Resolução MEC/CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Capítulo II: Formação básica comum e parte diversificada, Art. 13, Inciso I Parágrafo 3°. In: MOLL, 2013: 66.

daquelas entendidas como “patrimônio cultural do país”, ou seja, capazes de ajudar a “compreender o processo de constituição da identidade brasileira”. A essa “brasilidade” o documento associa lutas afro-brasileiras (exemplificada na capoeira) e indígenas (com os exemplos da luta marajoara e do huka-huka) (MEC, BNCC, 2016: 109). Assim, embora o próprio texto reconheça as práticas corporais como “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (MEC, BNCC, 2016: 99), ele simplifica demasiadamente o que seria a “cultura nacional”, elegendo matrizes indígenas e africanas⁴ em detrimento de “matrizes asiáticas” e outras. Exclui, dessa forma, não somente as artes marciais chinesas, japonesas, coreanas, tailandesas, filipinas, mas até mesmo o jiu-jitsu brasileiro. As artes marciais asiáticas também devem ser pensadas como fenômenos culturais constitutivos da sociedade brasileira. Não só pela sua presença no país, mas na sua dinâmica de transformação, ressignificação e recontextualização sociocultural e étnica em virtude dos movimentos migratórios e das conexões globais a que estão associadas.

Há, por último, uma outra questão que necessita ser abordada: a prática de “lutas” ou “artes marciais” não precisa estar associada à constituição de uma identidade étnica, regional ou nacional. As próprias dimensões do conhecimento da Educação Física na BNCC sugerem isso ao abrangerem o “uso e a apropriação” e a “fruição” como dois de seus aspectos. A luta marajoara ou o huka-huka, sendo expressões originalmente indígenas com presença forte nas regiões Norte e Centro-oeste do país, podem tranquilamente ser praticadas por descendentes de imigrantes alemães no Espírito Santo; como a capoeira, sendo originalmente afro-

2 As lutas são divididas, no documento, em diversas “formas de práticas”, sendo a “arte marcial”, exemplificada textualmente com o “kung fu”, uma delas. O documento distingue “artes marciais” de “modalidades de combate”, “lutas tradicionais” e “sistemas de defesa pessoal”, porém, não detalha as diferenças. (MEC, BNCC, 2016:106). O “kung fu” ou wudao(武道), conforme entendido neste texto, compreende, no seu interior, “modalidades de combate” (tais como shuaijiao 摔跤, sanshou, 散手, guoshu 國術 e outras), “lutas tradicionais” (expressas em estilos e escolas relacionadas à diversidade étnica da China, como os povos Han, Jurchen e Hui, por exemplo) e “sistemas de defesa pessoal” (que é o foco das formas de luta tradicional não competitivas presentes nas aplicações das rotinas, denominadas quantao 拳套 ou taolu 套路). A compreensão dos caminhos marciais chineses como “forma de prática” de luta parece-nos redutora da sua complexidade, que envolve ainda muitos aspectos daquilo que aparece como “ginástica” (de demonstração, de condicionamento físico ou de consciência corporal) no documento. Isso para ficar apenas no campo dos seus aspectos mais evidentemente “físicos”, não entrando nas suas dimensões intelectuais, culturais, espirituais, filosóficas e éticas, por exemplo.

3 O documento cita, textualmente, o Liang Gong (练功) e o Taijiquan (太极拳). Cf. MEC, BNCC, 2016: 105, nota 6. Liang Gong ShibaFa(练功十八法) é uma série de 18 exercícios formulada na década de 1970 em Xangai pelo médico Zhuang Yuan Ming. Ela se inspira em séries de Qigong (气功) bastante conhecidas, como Baduanjing(八段锦) e Wuqinxi(五禽戏), que possuem aplicações tanto “terapêuticas” como também marciais. Já o Taijiquan (太极拳), o Tai Chi Chuan, como é mais conhecido no Brasil, é uma arte marcial que, desde o final do século XIX, nomeia-se como “interna” (neijia, 内家). As “artes marciais internas” compartilham com o Qigong a sua ênfase no cultivo e no fluxo do qi (气), traduzido muitas vezes por “energia vital” ou “vapor vital”, tendo, portanto, segundo a MTC (medicina tradicional chinesa), um alto valor terapêutico. Juntamente com essas artes, o documento da BNCC também menciona o Yoga, de origem indiana bastante antiga, e que, provavelmente, está na base de vários exercícios que constam nas artes marciais “orientais”.

4 Este tipo de hipervalorização das “matrizes africanas e indígenas” da identidade nacional também era marcante na primeira versão da BNCC, especialmente no componente curricular de História, o que gerou muita polêmica. Particularmente, reconhecemos a importância de preservação do legado cultural africano, afro-brasileiro e indígena, bem como a sua valorização na educação básica. Contudo, a essencialização da etnicidade e o preterimento de outros vieses também importantes de constituição da sociedade brasileira comprometem uma visão que articule este legado a tramas históricas complexas de negociação cultural, relações de poder e contínua reconstrução das identidades individuais e coletivas.

brasileira e praticada em quase todas as regiões do país, pode muito seguramente ser utilizada, apropriada e fruída por descendentes de imigrantes japoneses em São Paulo. Do mesmo modo, o karatê ou o taekwondo, sendo “lutas” originárias do Japão e da Coreia, podem ser ensinadas nos subúrbios de Salvador ou entre os Guaranis do oeste do Paraná. O que entra em jogo nessa proposta não é a reafirmação de valores indenitários instituídos ab origine, mas a construção permanente de identidades em diálogos com a alteridade. Seja por meio do currículo obrigatório ou de atividades extracurriculares, é essa construção aberta e dinâmica que mais nos interessa aqui. Conforme entendemos, ela oportuniza uma abordagem histórico-antropológica do ensino das “artes marciais” ou, como preferimos, “caminhos marciais”, lançando-o às fronteiras disciplinares das áreas de Ciências Humanas e de Educação Física na perspectiva da transversalidade.

Caminhos marciais e os pressupostos de uma “educação liberal”:

A proposta de utilizar caminhos marciais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem em “humanidades” busca atender a esses objetivos das áreas de Ciências Humanas e da Educação Física (como “cultura corporal de movimento”), ao mesmo tempo que os superar. Seu pressuposto está ancorado na hipótese de que, historicamente, os caminhos marciais constituíram-se na China e no Japão, por exemplo, como modelos de formação integral do homem, análogos àquele modelo que deu origem ao paradigma “ocidental” de educação integral: o modelo das artes liberais, conforme a expressão latina, ou das *eleutheriaitech-nai* (Ἐλευθερία τεχνικὴ), conforme a expressão grega. O que as propostas curriculares brasileiras em Ciências Humanas estão chamando de “programa ético fundamental para a formação das novas gerações” não é, em seu discurso, ao menos, muito distinto do ideal grego de *paedeia* (παιδεία). Nesse sentido, lembra-nos Donald Levine:

No Ocidente, encontra-se na Antiga Grécia o ideal da *paedeia*, a noção de uso da cultura como meio de criar um tipo mais elevado de ser humano. O pensamento grego clássico celebrou o caminho para a arte ou para a virtude por meio do cultivo dos poderes do corpo, como a força e o vigor, bem como da mente, como agudeza e argúcia. Em séculos posteriores, o cultivo do corpo desapareceu como um componente do treinamento liberal, de tal modo que apenas as artes intelectuais, organizadas finalmente como o *trivium* e o *quadrivium* na Idade Média, emergiram como objetos adequados para o aprendizado liberal. Transmitido por monásticos por séculos, este currículo entrou para as universidades seculares durante a Renascença. Educadores americanos do final do século XIX voltaram seus ouvidos para esta tradição Renascentista enquanto idealizavam um programa de educação liberal orientada à “formação do caráter” e para os objetivos da realização pessoal. Isto formou o pano de fundo intelectual dos experimentos no currículo liberal que floresceu nos Estados Unidos depois da I Guerra Mundial. (LEVINE, 1999: 210)

A síntese de Levine certamente é demasiado esquemática e ignora, por exemplo, que a elite “moral” da Idade Média e mesmo do Antigo Regime era formada por uma nobreza de espada, cujos códigos de honra

passavam fortemente pelo cultivo do corpo e de técnicas de luta. Isso não retira, no entanto, o mérito do autor em apontar uma certa separação, nas artes liberais, tais como desenvolvidas no “ocidente”, entre os domínios da mente e os domínios do corpo.

Em paralelo com o desenvolvimento das artes liberais no “ocidente”, Levine traça um processo análogo na China e no Japão:

Eu tracei um desenvolvimento comparável no leste asiático, começando com o movimento na China durante a Dinastia Zhou para formar um programa educacional intencionado a produzir uma pessoa amplamente cultivada. Este currículo, frequentemente referido como “artes liberais” da educação chinesa clássica, incluía treinamento tanto em matérias literárias como marciais. Confúcio articulava a concepção de pessoa ideal a ser produzida por esta versão chinesa da paedeia. Max Weber notara que “para os confucionistas... o fator decisivo era que... na sua auto-perfeição[“homem cultivado”] era um fim em si mesmo, não um meio para um fim funcional” (1951: 246). O declínio final deste currículo foi seguido pela instituição de novas formas de treinamento de artes marciais em monastérios chineses, que cultivavam o punho do Templo Shaolin, derivado de exercícios introduzidos pelo monge budista indiano, Bodhidharma, e, subsequentemente, pelas formas de Tai Chi Chuan inspiradas no Taoísmo. No Japão, durante o Shogunato de Tokugawa, um número de samurais adotou as técnicas marciais como veículos de treinamento marcial e, iniciando com esforços de Jigoro Kano, nos anos de 1880, algumas artes japonesas evoluíram para constituírem os recursos do budo moderno. (LEVINE, 1999: 210)

Essa síntese, tal como a anterior, também é bastante limitada. A tese de que Confúcio poderia sustentar um modelo educacional fundado tanto em matérias literárias como marciais, por exemplo⁵, é uma interpretação muito livre do confucionismo e pauta-se muito mais em apropriações de sua filosofia no âmbito da literatura militar chinesa imperial do que nos próprios escritos atribuídos ao filósofo dos chineses e a seus discípulos mais próximos, como Mêncio, por exemplo. É possível que este programa referido por Levine seja o das seis artes (Liu Yi, 六藝: Li, 礼, rituais, Yayue, 雅乐, música elegante; She, 射, arco e flecha; Yu, 御, carruagem; Shu, 書, caligrafia, e Shu, 數, matemática) destinadas à formação da classe social dos Shi(士); porém, não estão claras as relações entre elas e uma formação efetivamente marcial. Nos escritos confucionistas, por exemplo, mesmo artes como She(射) e Yu(御) não possuem finalidades militares mais evidentes, sendo tratadas muito mais como metáforas de habilidades éticas, cognitivas e de liderança, por exemplo. O mito de Bodhidharma e o Mosteiro Shaolin, tal como o da origem taoísta do tai chichuan, também

5 O exemplo de Mêncio é relevante, pois é nele muito evidente que a arte da guerra e o treinamento militar é absolutamente secundário em relação às práticas de governo justo no fortalecimento de um “reino”. Conforme o texto: “Em um território de apenas cem li quadrados, é possível manter dignidade real. Se Vossa Majestade realmente realizar um governo benevolente para as pessoas (...), terá um povo que poderá enfrentar, apenas com pedaços de pau caseiros, as expedições poderosas e as armas afiadas das tropas de Qin e de Shu” (Mengzi 孟子. Livro I, Cap. V, Parágrafos 2 e 3. In: LEGGE, 1990: 134-135). Por esse governo benevolente, Mêncio entende aquele que mantém todas as condições necessárias para que a vida do povo seja conduzida por valores confucionistas, tais como a piedade filial, o respeito fraternal, a sinceridade, a lealdade etc. Ele dá, assim, a entender que os assuntos militares são de menor importância. No caso dos exames oficiais, desde quando criado o exame militar, na passagem do século VII para o VIII da era cristã, somente no século XI, já na Dinastia Song, ele envolveria provas de caráter mais “literário”. Depois disso, no entanto, nas Dinastias Ming e Qing, por exemplo, as habilidades intelectuais não tinham grande importância para a seleção de combatentes, salvo no caso de conhecimentos específicos de uso militar mais evidente. Cf.: ACEVEDO, GUTIÉRREZ; CHEUNG, 2011: 60-

não podem ser assumidos com tamanha positividade histórica⁶. O que mais importa, no entanto, é o cerne das hipóteses do autor, qual seja, a de que o budo, desenvolvido no Japão a partir do século XIX, compartilha com o ideal grego de paideia a perspectiva de formação integral do homem livre⁷, sem perder, com isso, diferentemente do que ocorreu nas modernas teorias educacionais do ocidente, uma articulação indissociável entre corpo e mente.

Ao se colocarem como caminhos (Do, 道), e não simplesmente como técnicas (Jutsu, 術), artes como o karate-do (空手道), o judo(柔道) e o aikido(合気道) buscavam se diferenciar daquelas artes que simplesmente ensinavam a lutar, propondo-se a algo mais. Fuminori Nakiri, então presidente da Academia Japonesa de Budo em 2014, escreveu um artigo em que, dentre vários conceitos possíveis de “artes marciais” escolheu um como mais próximo daquele que entende como sendo o do budo(武道):

As artes marciais buscam o desenvolvimento mental e físico, combinando técnicas de punho livre ou de armas baseadas em tradições e ideias de prática pessoal. Este processo mescla treinamento físico independente com treinamento técnico e objetiva o desenvolvimento moral e mental.(NAKIRI, 2015: 13)

Essa definição é ainda muito genérica para o budo(武道), tanto que Nakiri prefere não reduzir o termo a um tipo dentre vários outros de “artes marciais”, mas preservar a sua singularidade como um caminho tipicamente japonês de cultivo pessoal e dimensão coletiva(NAKIRI, 2015: 13-14). O mais importante dessa definição genérica é aquilo que grifamos: a indissociabilidade entre as técnicas e as tradições e ideias que as inspiram. Isto é: tais técnicas podem ser vistas como expressão gestual bastante específica de uma cultura filosófica capaz de despertar valores elevados,

6 Conforme sintetizam Acevedo, Gutiérrez e Cheung a respeito da figura histórica de Bodhidharma: “apesar das contradições que existem entre as diversas fontes, as mais antigas coincidem ao mencionar a atividade de um monge indiano ou persa na região de Luoyang nas primeiras décadas do século VI e, assim, a existência de Bodhidharma costuma ser aceita atualmente em círculos acadêmicos. No entanto, a ligação desse monge com o templo de Shaolin e sua influência na evolução do kung fu apresenta muitas incertezas e é, na melhor das hipóteses, impossível determina-la de maneira fidedigna”. Cf. ACEVEDO, GUTIÉRREZ, CHEUNG, 2011: 45.

7 Até onde nos foi possível mapear, são pouquíssimos os estudos sobre a pedagogia dos caminhos marciais e as suas possíveis relações com a educação integral. Um trabalho simples, de conclusão de Licenciatura em Educação Física, é uma das raras e gratas exceções que localizamos. Trata-se de: OLIVEIRA, 2006. Nesse trabalho, orientado pelo pesquisador Rodrigo Wolff Apolloni, estudioso e praticante do estilo Shaolin do Norte de kung fu, o autor propõe-se a comparar o que nomeia como a “pedagogia da marcialidade chinesa” com a proposta de “pedagogia emancipadora”, de Paulo Freire. Apesar de as conclusões do trabalho, no final das contas, apontarem mais para as diferenças entre os dois modelos pedagógicos do que para semelhanças, elas sustentam que ambos possuem um “aspecto libertário”, ainda que por meio de tradições distintas e de formas diferentes de contato. No caso do praticante brasileiro de kung fu, afirma Oliveira, que “libertam-se na busca autônoma de suprirem uma necessidade provocada por uma tradição étnica”. No caso dos educandos segundo a perspectiva de Paulo Freire, “libertam-se através da tomada de consciência de uma tradição que lhes é apresentada diretamente” (OLIVEIRA, 2006: 57). Em todos os casos, o próprio título “paideia à chinesa” remete a um ideal mais amplo de educação para a “liberdade”, cujos significados variam conforme as visões políticas e as culturas que a nomeiam.

8 Isso não quer dizer que, a partir do budo, outras formas sociais assumidas pelas artes marciais do leste asiático tenham subsumido ou sido superadas, transformadas em “caminhos marciais”. O conceito de artes marciais, mesmo quando aplicado apenas ao “extremo oriente” abrange muitas práticas distintas, com sentidos que podem ser religiosos, artísticos/estéticos, de autodefesa, de espetáculo etc. Até por isso, quando preferimos o conceito de “caminhos marciais” ao de “artes marciais” para articular ao ensino de humanidades, pensamos em um campo bastante específico e que certamente não é o único presente para as artes marciais nos dias de hoje.

promover autoconhecimento e gerar o aprimoramento da própria cultura. Nesse sentido, se não há uma continuidade histórica necessária entre o budo(武道) e as escolas filosóficas e sapienciais do “orientes”, há uma busca do próprio budo(武道) por se referenciar nelas. Portanto, além de profundamente filosófico, ele é também uma forma de culto ao passado, de um ato de memória, seja na perspectiva de construção de uma “identidade nacional” (japonesa, no caso) ou “étnica”, seja na perspectiva de preservação de um legado cultural do passado ao qual se atribui enorme valor e potencial para o homem do presente.

As perspectivas de construção da identidade coletiva e da preservação de um legado cultural das antigas gerações também se encontram presentes nos movimentos de renovação das artes marciais ocorridos na China desde o final da Dinastia Qing e intensificado nas primeiras décadas da República. Destacam-se, neste processo, a criação da famosa Associação Atlética Jingwu(精武), fundada em Xangai no ano de 1910, e, já no contexto da República, o estabelecimento, em Nanquim, em 1928, da Academia Central de Guoshu(国术 ou 國術). Não pretendemos alongar muito na consideração desses movimentos, mas é preciso situá-los para compreender o sistema de educação marcial que utilizamos em nossos experimentos de articulação entre caminhos marciais e humanidades na educação básica: o zhongwudao(中武道), do Mestre LinZhong Yuan, trazido para o Brasil por um de seus discípulos, o Mestre Huang YuSheng, que vive no país desde o final da década de 1970.

O Mestre LinZhong Yuan teve formação na Associação Jingwu e, como membro do exército nacionalista, recebeu treinamento de artes marciais conforme o projeto do Guoshu. Estabelecido em Taiwan após a vitória do Partido Comunista na China continental, o Mestre LinZhong Yuan sistematizaria as suas ideias sobre o que passou a chamar de zhongwudao(中武道), cuja tradução literal pode ser “caminho marcial chinês”, com clara inspiração na expressão japonesa que caracteriza o budo(武道). Vale lembrar que, entre o final do século XIX e o final da Segunda Guerra Mundial, Taiwan foi dominada pelo Japão, este, por sua vez, em profundas transformações sociais, culturais e militares desde o fim do período Edo. O ZhongWudao(中武道), portanto, deve ser contextualizado neste momento de “ocidentalização”/“modernização” do leste da Ásia desde o século XIX, de renovação das antigas “tradições nacionais” com vistas a reafirmar identidades coletivas e de intenso intercâmbio (não sem muito conflito) entre a China e o Japão “modernos”. (MONTEIRO, 2014: 46-78)

Em breve entrevista, concedida por correspondência a Fabrício Pinto Monteiro, o Mestre LinZhong Yuan revela que foi aproximadamente entre 1954 e 1958, no auge da Guerra Civil, que ele começou a estudar o wudao(武道) de maneira mais detida. Na ocasião, ocupava a posição de instrutor de unidades em Fengshanlu e, posteriormente, seria transferido para Taipei com a missão de defender a ilha de Jinmen. O seu zhongwudao(中武道) começa a ser gestado, portanto, em um momento crítico no qual a

ideologia do Guomintang (國民黨), como veremos mais adiante, não poderia deixar de estar muito presente. Em meados da década de 1960, já fora do exército e atuando como diretor de escola, o Mestre LinZhong Yuan diz ter começado a refletir mais detidamente sobre as suas ideias de “wushu” (武術), fundamentadas nos “cinco aspectos marciais”, como veremos abaixo. Ele também anuncia que, desde então, preocupa-se muito mais de perto com o que chama de wenyiwushu (文艺武術), de sentido bastante filosófico. Porém, essa guinada mais filosófica do zhongwudao (中武道) não esteve muito presente em seu legado no Brasil e parece um desdobramento dos estudos do Mestre LinZhong Yuan posterior ao início da atuação do Mestre Huang YuShengem nosso país. No estado atual dos nossos estudos sobre o zhongwudao (中武道), sabemos pouco sobre o desenvolvimento mais recente dos ensinamentos do Mestre LinZhong Yuan, que pode revelar traços menos evidentes da sua ideologia nacionalista original e, por outro lado, maior apelo a uma releitura do conceito taoísta de ziran (自然), “naturalidade”⁹.

Na China, desde a Dinastia Song (aproximadamente o século XII) até o final da Dinastia Qing (na passagem do século XIX para o XX), o modelo educacional “básico” era fundamentado nos estudos dos quatro livros do neoconfucionismo (Daoxue, 道學) (GARDNER, 2007: xiii-xxx). A partir da segunda metade do século XIX, há uma rápida transformação intelectual no país, o que, no entanto, não significou uma ruptura radical com esse passado. O reformismo do final do século XIX, segundo Jonathan Spence, ancorou-se na formulação abreviada pela expressão chinesa tiyong (體用); isto é, “o conhecimento chinês deveria continuar sendo a essência [ti, 體], mas o conhecimento ocidental devia ser usado para o desenvolvimento prático [yong, 用]” (SPENCE, 1995: 230). Essa “essência” chinesa, além de bastante devedora dos séculos de formação nos preceitos do Neoconfucionismo, incluía também as tradições religiosas e filosóficas do budismo e do taoísmo, de modo similar ao que ocorria no Japão, onde, por exemplo, o legado xintoísta e, principalmente, zen-budista fora fortemente valorizado na filosofia da chamada Escola de Kyoto¹⁰. Tiyong, ou “essência-função”, é ela própria uma categoria do pensamento tradicional presente do confucionismo e no taoísmo. Tomando como exemplar um trecho do Daodejing (道德经) que serviu de base para Wang Bi formular a sua interpretação do binômio “essência-função”, ela também indica uma

9 “Entrevista com LinZhong Yuan”. In: MONTEIRO, 2014: 46-78: 104-105. O pesquisador Fabrício Pinto Monteiro recebeu, de Taiwan, um material composto por vídeos (um DVD com vídeos caseiros) e textos (aproximadamente setenta arquivos originais em formato “.doc” e “.ppt”) do Mestre LinZhong Yuan, que sugerem estes desdobramentos. Esse material, ainda inédito no Brasil, encontra-se todo em Chinês e ainda precisa ser traduzido, estudado e explorado. Agradecemos ao Fabrício Pinto Monteiro pela gentileza de nos disponibilizar estas fontes, cujo entendimento esperamos aprofundar no futuro.

10 A escola de Kyoto surgiu no início do século XX, tendo como “fundador” o filósofo nipônico Kitaro Nishida (1870-1945) e sendo continuada por outros pensadores, tais como, por exemplo, Hajime Tanabe (1885-1962) e Keiji Nishitani (1900-1990). Sobre esta escola e como ela desenvolveu diálogos entre a tradição filosófica “ocidental” e as experiências de si mesmo, do mundo e do vazio, conforme o zen-budismo, cf. LOPARIC, 2009.

relação entre passado e presente: “Ficar velho resulta em obter novas [coisas]” (WANG BI, 22.4. In: WAGNER, 2003: 191). A “essência”, nesse sentido, embora pudesse admitir aplicações novas e “estrangeiras”, seria inalterável e, portanto, presente desde sempre nos mais antigos escritos e outros objetos culturais da civilização chinesa. Adições em relação à “essência” não necessariamente a modificariam, pois ela seria mantida e, consequentemente, ganharia “antiguidade”, “duração”.

As artes marciais chinesas, sobretudo, aquelas que ganham visibilidade e notoriedade nos meios intelectuais de final do século XIX até meados do século XX – similarmente ao budo(武道) – referenciam-se fortemente nas tradições culturais e filosóficas da China como espécie de depósito dessa “essência”. Elas se abrem ao novo e às possibilidades inéditas de aplicação / “função”, mas mantêm-se atentas à preservação dos laços com o passado. Nesse sentido, elas, inclusive, criam imagens para esse passado e constroem as suas marcas de antiguidade. Elas se renovam, incorporando conhecimentos “científicos” da racionalidade “ocidental”, e renovam igualmente as suas tradições, suas histórias e seus mitos de fundação. Ao se colocarem como modelos pedagógicos para a juventude, como é o caso do zhongwudao (中武道), elas se propõem como formação técnico-científica e, ao mesmo tempo, filosófico-artístico-humanística em uma perspectiva que busca conciliar uma “essência nacional” com as novidades advindas das conexões globais. Seu universo cultural de fundo é amplo e complexo e permite-se configurar como contexto a ser explorado por meio de um olhar transversal, combinatório de disciplinas. Uma das suas potencialidades, portanto, é possibilitar um olhar transdisciplinar para a China e o mundo, a partir de categorias da Geografia, da História, da Filosofia e a Sociologia, presentes no currículo do ensino básico no Brasil.

O projeto de educação integral subjacente ao zhongwudao (中武道) do Mestre LinZhong Yuan:

O maior potencial do zhongwudao(中武道) não é meramente constituir-se como pré-texto de aprendizagem. Principalmente, o que ele permite é oferecer um programa completo (ou um contexto) de educação

11 A respeito das histórias e dos “mitos de fundação” das artes marciais, enfim, da sua “memória social”, que circulam nos próprios meios em que elas são ensinadas e aprendidas, é importante o texto de Thomas A. Green sobre o que ele nomeia “histórias populares” (folk histories): narrativas transmitidas, por meio de anedotas, lendas e outros gêneros, dos professores para os alunos, com a finalidade de reforçar a autoridade da sua arte marcial, do seu estilo e de seus antigos mestres. A partir de autores como Eric Hobsbawm e Terence Ranger, Green trata tanto estas “histórias populares” como as “narrativas históricas” das artes marciais como “invenção de tradições”. Nesse sentido, conclui: “tradições inventadas servem às respectivas funções de estabelecer coesão social, legitimar instituições ou ‘relações de autoridade’ e socialização. Embora as narrativas históricas das artes marciais devam ser vistas como conscientemente organizadas e utilizadas, mais do que inventadas, elas servem aos mesmos fins que as tradições inventadas. Por exemplo, narrativas sobre artes marciais provêm uma base comum para instrutores e estudantes. Além disso, elas perpetuam os modos e os hábitos de culturas estrangeiras. Finalmente, elas fortalecem a solidariedade entre o grupo”. E, mais a frente, afirma: “(...) artistas marciais continuamente modificam as suas histórias em resposta a eventos contemporâneos”. Cf.: GREEN, 2003: 9-10.

integral, capaz de incorporar, sem perder a sua “essência”, novos conhecimentos, informações e espaços sociais de vida. Em outros termos, ele consegue trazer para dentro de si os conteúdos e recursos escolares e extraescolares presentes na educação brasileira para o seu programa de formação humana. Assim, ele pode ser um aliado excelente para superar a compartimentação dos saberes curriculares, rearticulando-os de modo bastante prático. Para compreender isso, é importante entender e transpor para os termos da nossa cultura os “cinco aspectos marciais” (wuwu, 五武) abrangidos por esse “caminho”.

Dentre os “cinco aspectos marciais” (wuwu, 五武), a formação propriamente técnica (wuji, 武技) sequer é entendida, pelo Mestre Lin-Zhong Yuan, como a mais importante. Segundo Fabrício Pinto Monteiro, estudioso brasileiro deste sistema e de escritos do Mestre Lin,

a Técnica Marcial (...) mantém a necessidade de tornar-se parte espontânea da vida do praticante de wudao, é a ‘forma de agir do pensamento e intenções’. Seus princípios vão além da utilização marcial estrita, envolvendo, inclusive, ciência, teologia, arte e lazer, pois, nos fundamentos da Técnica, é preciso compreensão da anatomia humana, do coração das pessoas, de estratégia e táticas da guerra e – de suma relevância – do próprio eu. (MONTEIRO, 2014: 82)

O autor percebe que, mesmo em um único dos aspectos particularizados do sistema, estão presentes dimensões variadas das inteligências humanas. A técnica, ao mesmo tempo em que pode ser estudada, oferece condições para estudos ainda mais profundos sobre tudo aquilo que a circunda e, principalmente, para o auto estudo, tanto relacionado à physis (Φύσις) do organismo humano, quanto à sua psyché (Ψυχή), sem que essas dimensões possam ser separadas. Envolve, igualmente, o desenvolvimento de olhar estratégico e tático relacionados a situações e à sensibilidade para perceber o outro; não simplesmente para o liquidar, numa concepção rasa de combate, mas para a consideração ética dos limites daquilo que pode ser empregado nele. A técnica ji (技), portanto, não se resume ao seu sentido grego de téchne (τέχνη), muito embora uma das suas principais conotações em mandarim seja “habilidade”. Etimologicamente, é um ideograma derivado de outros dois. Sua fonética vem de 支, zhi, cujo significado principal é “sustentar”. Sua dimensão semântica, por sua vez, é 手, shou, cujo significado é “mão”¹². Voltando ao sentido exposto acima, a técnica seria a expressão “manual” do “pensamento e das intenções” do sujeito, cultivados, portanto, na sua interioridade, no “coração”.

No sentido exposto, o zhongwudao (中武道) não se define como um conjunto fixo de técnicas a ser aprendido pelo praticante. Seu currículo, ao contrário, é aberto, podendo incorporar técnicas, posturas, movimentos e características de qualquer estilo ou escola de arte marcial chinesa. Já no Brasil, o currículo adotado pelo Mestre Huang YuSheng sofreu diversas alterações ao longo do tempo e assimilou influências de estilos e escolas que ele estudou e praticou com outros mestres, para além do Mestre Lin-Zhong Yuan. Além de aberto, o zhongwudao (中武道) pressupõe um aprendizado

eclético em suas etapas mais básicas e intermediárias, evitando a especialização. Ele se aproxima, nesse aspecto, do princípio de geijiaquanfajianerxizhi (各家拳法见而习之), traduzido, por Fabrício Pinto Monteiro, como “observar e praticar todos os estilos de artes márcias” (MONTEIRO, 2014: 55 e 82-85). Esse paradigma de formação eclética é típico do guoshu (國術) e da formação na Associação Jinwu (精武), desenvolvido como a educação marcial oficial na época da primeira república. Na China continental, o modelo do guoshu (國術) seria “superado” pelo do wushu (武術) após a Guerra Civil, mas permaneceria muito forte no exterior junto a imigrantes chineses no “ocidente” e em regiões que ficaram excluídas do domínio da República Popular Chinesa, como Hong Kong ou Taiwan, onde nasceu o zhongwudao (中武道)¹³.

O cultivo dos pensamentos e das intenções no coração humano, a serem expressos na forma da técnica, já nos leva para outro aspecto marcial do zhongwudao (中武道) e, esse sim, pode ser considerado o mais central: a ética marcial (wude, 武德). O diagrama abaixo (fig. 01) a resume. No centro, há um coração do qual brotam três ramificações, gerando o ideograma homem, “ren” (人). No centro do coração, lê-se a palavra “honestidade” (xinshi, 信实), das quais “brotam” as expressões “conhecimento inato” (liangzhi, 良知), “capacidade inata” (liangneng, 良能) e “ação inata” (liangxing, 良行). Esta representação sugere algo bastante difundido na ética confucionista, sobretudo pela via idealista (Escola da Mente) de Wang Yangming, fortemente inspirada em Mêncio (Mengzi): a ideia de que a partir de um “coração honesto”, os potenciais naturais do sábio se manifestam naturalmente, tudo dependendo, portanto, de um cultivo do coração e da mente conforme as sementes das virtudes¹⁴. Em torno do ideograma homem, três noções compõem o resto do centro do diagrama, as “virtudes iminentes”, presentes em um “coração verdadeiro”¹⁵: “sabedoria” (zhi, 智), “benevolência” (ren, 仁) e “coragem” (yong, 勇). Fora do centro, como expressões ou resultados sociais do cultivo do coração, encontram-se representadas as “doze regras principais”¹⁶ (shiershouze, 十二守则), os “quatro laços sociais”¹⁷ (siwei, 四维) e as “oito virtudes”¹⁸ (Bade, 八德).

12 Para todas as análises dos ideogramas chineses, de agora em diante, utilizamos a ferramenta disponível no site: <http://chinese-characters.org/> Acesso em: 27/10/2016 Outra ferramenta utilizada é o dicionário on-line Chinês- Inglês. Yabla, disponível em: <https://chinese.yabla.com/chinese-english-pinyin-dictionary.php> Acesso em 02/02/2017.

13 Segundo Acevedo, Gutiérrez e Cheung, “em 1º de outubro de 1949, Mao Tsé-tung proclamou em Pequim a República Popular da China, enquanto cerca de 2 milhões de chineses simpatizantes do Kuomintang retiravam-se para Taiwan, onde manteriam sua independência com relação ao sistema comunista do continente. Nessa linha de transformações, a prática do kung fu também sofreu mudanças importantes em sua estrutura e organização, dando lugar à criação do wushu moderno e à prática do sanda/sanshou (combate livre). Por sua vez, a ilha de Taiwan acolheu entre os membros do Guomintang muitos artistas marciais que haviam se formado na Academia Central de Artes Nacionais, e que impulsionaram uma evolução diferente do kung fu”. Além disso: “a prática marcial em Taiwan tentou preservar os estilos de kung fu sem a inclusão daqueles elementos que caracterizam o wushu moderno. Por isso, as artes marciais taiwanesas continuaram utilizando o termo guoshu para diferenciá-lo da prática marcial do continente”. (ACEVEDO; GUTIÉRREZ; CHEUNG, 2011: 129 e 144)



Figura 1: Diagrama representativo da wude (武德) segundo o zhongwudao (LIN, 1984: 40)

Embora o conceito de “ética marcial” presente neste diagrama suponha algumas listagens sumárias de preceitos (fortemente marcados pela ideologia do Guomintang, 國民黨, “Partido Nacionalista”), tais como as “doze regras principais”, os “quatro laços sociais” e as “oito virtudes”, esses preceitos, exceto talvez as “doze regras” são muito gerais, reduzindo-se

14 Parece haver, nessa ética intuitiva do ZhongWudao, uma ressonância da filosofia de Wang Yangming, bastante influente entre mestres japoneses do bushido(武士道) e ideólogos do guomintang(國民黨), que, por sua vez, é muito inspirada em Mêncio. O símbolo do coração em si é algo importante em Mêncio, segundo o qual é no xin(心) que estão contidas as faculdades cognitivas, afetivas, as sementes da moral e o arbítrio (vontade). Outro conceito importante de Mêncio que aparece em Wang Yangming é liangzhi (良知), “conhecimento inato”, que está presente no diagrama do zhongwudao. Há um poema no Wang WenchenggongQuanshu que PhilipIvanhoe traduz assim para o inglês: “The Thousand sages are allpassingshadows; / liangzhialoneismyteacher” (“Os mil sábios são todas sombras passageiras / liangzhi é, sozinho, o meu mestre”). Esses versos resumem o centro da teoria ética de Wang Yangming. Para ele, o conhecimento dos preceitos éticos é insuficiente para o homem virtuoso. Um homem que cultua o conhecimento (preceptivo) da ética não conhece a ética, pelo menos até que passe a praticá-la, conforme aquilo que já está presente como conhecimento inato em todos os homens. O auto cultivo, assim, teria que ser um cultivo do coração por meio da própria prática em meio às circunstâncias apresentadas na vida. Não há fórmula pronta e o que vale para uma pessoa, com as suas circunstâncias de vida, não serve para outra, em outras circunstâncias. Sobre a influência de Wang Yangming no bushido(武士道) e sobre ideólogos do guomintang (國民黨), cf.: BARY In: YANGMING, 1963: IX-X. Sobre esses conceitos da ética de Mêncio e Wang Yangming, cf.: IVANHOE, 2000: 15-28; 59-73.

15 Lembremos que coração, 心, e “verdade”, “sinceridade” ou “confiança”, 信, pronunciam-se ambos como xin, e que 信 compõe a palavra xinshi, 信实, no centro do diagrama.

16 Trata-se de uma doutrina educacional de caráter ético-moral, difundida pelo Guomintang(國民黨), inspirado em valores confucionistas, voltado para a juventude, também conhecido como 青年守则 (Código da Juventude). Ver: <http://www.chshp.edu.tw/%E4%B8%AD%E8%88%88%E9%AB%98%E4%B8%AD%E9%9B%99%E8%AA%9E%E7%92%B0%E5%A2%83%E7%87%9F%E9%80%AO-%E9%9D%92%E5%B9%B4%E5%AE%88%E5%89%87.html>. Acesso em 01/11/2016. Em resumo: (1) patriotismo baseado na lealdade e na coragem; (2) integridade da família baseada no amor filial; (3) relações humanas baseadas na benevolência e no amor; (4) compromisso baseado na honestidade e na correção; (5) questões mundiais baseadas na paz e na justiça; (6) trabalho baseado na propriedade; (7) responsabilidade baseada na capacidade de proteger o outro; (8) serviço baseado na diligência e na frugalidade; (9) saúde baseada em limpeza e organização; (10) felicidade baseada em ajudar os outros; (11) contribuição à humanidade baseada em conhecimento; (12) sucesso baseado em persistência.

17 A saber: “rito”, “propriedade” ou “decoro”, li, 礼; “amizade” ou “justiça”, yi, 义; “integridade” ou “honestidade”, lian, 廉, e “vergonha” ou “honra”, chi, 耻.

18 A saber: “amor filial”, xiao, 孝; “amor fraterno”, di, 弟; “lealdade”, zhong, 忠; “sinceridade”/“confiança”, xin, 信; “propriedade”, li, 礼; “justiça”, yi, 义; “honestidade”, lian, 廉; honra, chi, 耻.

19 Tradução (não profissional) do chinês para o português de Tai Shengxiu. Cópia cedida por Fabrício Pinto Monteiro, a quem agradecemos.

a conceitos a serem valorizados. Mesmo as “doze regras” não chegam a preceituar ações explícitas a serem tomadas ou evitadas, mas alguns princípios fundamentais que deveriam estar na base da vida social. Ademais, tais preceitos só aparecem fora do círculo do diagrama, sugeridos como sendo as doze pontas da imagem do sol (símbolo nacionalista, cf. fig. 02). Isso pode ser interpretado como indicando manifestações exteriores ou efeitos irradiadores de algo mais essencial que se dá no interior do coração humano (ou, pensando coletivamente, da “nação”), a saber: cultivo da “honestidade”, no centro do coração, para que as virtudes da benevolência, da sabedoria e da coragem manifestem-se a partir do conhecimento, da capacidade e da ação inatos. Trata-se de uma ética menos preceptiva do que intuitiva, compatível com a “escola da mente” de Wang Yangming e Mêncio, inseparável do agir correto. Enfim, é um aprendizado interior para o qual concorrem os outros quatro aspectos marciais. A wude (武德) é a meta; a própria finalidade do wudao (武道).

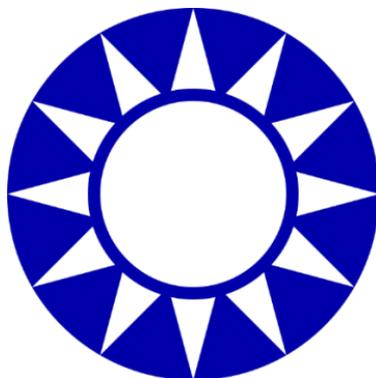


Fig. 02. Emblema do ZhongguoGuomingtang (中國國民黨), “Partido Nacionalista Chinês”. O emblema compõe, até hoje, a bandeira da República Democrática da China ou Taiwan.

Este ponto é delicado. Estaríamos condenados a difundir a ideologia do Guomintang (國民黨) com todos os seus pressupostos conservadores e datados quando recuperamos o zhongwudao (中武道) do Mestre LinZhong Yuan como caminho de desenvolvimento ético? Uma preocupação muito justa ao tomar caminhos marciais chineses como possibilidades educacionais no mundo atual é com os seus pressupostos políticos, ideológicos, sociais e culturais. Caso contrário, adotando uma postura “fundamentalista” diante dos ensinamentos e textos de mestres nessas artes, pode-se cair em armadilhas e mal-entendidos. Por exemplo, um importante mestre de Bajiquan (八極拳), entusiasta da “Revolução de 1911”, escreve um manual sobre o estilo em 1934, no qual aparece a seguinte formulação:

Levantemos a questão: se uma nação pobre como a nossa encorajasse tais tipos de esportes aristocráticos [ele se refere a golfe, tênis e outras práticas esportivas “ocidentais”], eles seriam capazes de prosperar e produzir resultados? Até mesmo idiotas, mulheres e crianças são capazes de responder esta questão. Além disso, os benefícios ao corpo desses exercícios são apenas para o fortalecimento físico e nada mais. Os nossos exercícios das artes nacionais de luta são mais do que isso. Eles treinam tanto a mente quanto o corpo, estimulando o desenvolvimento moral, melhorando o espírito de valor da pessoa, cavalheirismo, coragem, audácia, destemor e resiliência; fornecem habilidades para resistir aos valentões, sendo especialmente eficazes para soldados em situação de combate mano a mano. (GANJIE, 1936)²⁰

O trecho é interessante por nos colocar diante de um profundo estranhamento. Seus preconceitos, sua misoginia, sua “moral cavalheiresca” e de inspiração militarista são muito evidentes. No entanto, não é necessário endossar qualquer um destes pontos de vista para praticar *baijiquan* (八極拳) e beneficiar-se inclusive daquilo que ele oferece em termos de formação ética. Isso, no entanto, exige uma atitude antropológica que filtre (“uso e apropriação”, para utilizar uma “dimensão do conhecimento” da Educação Física, conforme vimos na segunda versão da BNCC), no discurso dos mestres e professores, o seu universo mental particular e as suas visões de mundo mais restritas para perceber a riqueza de uma arte anterior – mais antiga talvez – cuja linguagem é muito menos verbal e textual do que estes próprios discursos redigidos e publicados na primeira metade do século XX, e cujo potencial lança-se ao futuro. Nesse sentido, o caráter mais genérico e menos preceptivo da *wude* (武德) facilita a transposição cultural e ideológica do “caminho marcial”, o *wudao* (武道), para contextos diversos numa perspectiva cosmopolita.

Mas voltemos aos outros três aspectos marciais que nos restam comentar: *wuxue* (武学), *wuyi* (武艺) e *wugong* (武功). Começemos pela *wuyi* (武艺). *Yi* (艺, simplificado, ou 藝, tradicional) é uma palavra cujo significado pode ser confundido como o de *ji* (技), do qual já falamos ao comentar sobre a *wuji* (武技). Ela é uma das palavras chinesas possíveis para “arte”. No final do século XIX, antes de serem (re)elaborados os conceitos de *guoshu* (國術) e de *wushu* (武術), frequentemente, o termo *wuyi* (武艺) era utilizado para nomear as artes marciais em geral. No *zhongwudao* (中武道), no entanto, o seu sentido é muito diverso. Nele, o termo pode ser compreendido como o “aspecto social” do caminho. Ele está ligado à difusão do próprio *Wudao* (武道) na sociedade (MONTEIRO, 2014: 85-86). Assim, o *yi* (艺 ou 藝) parece recuperar o seu sentido mais arcaico como verbo que indica “plantar”, ou “cultivar”, no seu sentido mais agrônômico. De novo, há muitas marcas da ideologia nacionalista e de propaganda política na proposta do Mestre LinZhong Yuan. Para além delas, no entanto, existe também uma perspectiva de não dissociar o cultivo pessoal do praticante do caminho marcial da sua convivência e ação ativa em sociedade. A perspectiva de um cultivo individual e coletivo em e pela convivência é altamente compatível e sintonizada com os atuais paradigmas da moderna educação. Nessa direção, destaca-se ainda uma ênfase na colaboração em detrimento da competição, o que separa o *zhongwudao* (中武道) de tendências mais recentes do *wushu* (武術) moderno, por exemplo.

Um quarto aspecto marcial presente na proposta do Mestre Lin-Zhong Yuan é o wugong (武功). Nele, está mais fortemente presente a dimensão do que poderíamos chamar de “educação física”²¹ (ou da sua manifestação como “ginástica”) do praticante. A palavra gong (功) é das mais caras ao reconhecimento das artes marciais no “ocidente”. Dela, deriva-se a expressão gongfu (功夫) ou “kung fu”, pela qual as artes marciais chinesas são comumente nomeadas em todo o mundo. Outra expressão derivada dela é qigong (气功, simplificado, ou 氣功, tradicional), estabelecida na China, na década de 1950, para se referir a exercícios corporais voltados à promoção da saúde, à meditação e à complementação de treinamento físico e/ou para fortalecimento corporal em artes marciais. O ideograma 功 tem raiz semântica na palavra li, 力, força. Seu sentido está associado à ideia de trabalho, especialmente de trabalho manual, que requer esforço e dedicação. No sistema de treinamento do Mestre LinZhong Yuan, wugong (武功) envolve tanto exercícios físicos de alongamento, flexibilidade, fortalecimento muscular, e de aprimoramento aeróbico, como temos nas “ginásticas de condicionamento físico”, quanto práticas de qigong (气功), típicas da medicina tradicional chinesa e do treinamento complementar às artes marciais (MONTEIRO, 2014: 81-82).

Se, atualmente, a prática regular de atividades físicas representa uma dimensão valorizada na educação integral do sujeito em formação, interferindo positivamente nas demais dimensões do processo de ensino-aprendizagem²²; ainda mais se tem a ganhar por meio de práticas de qigong (气功). Tais exercícios fundamentam-se nos mesmos princípios da acupuntura, estimulando a circulação energética equilibrada pelos meridianos do corpo. Fazem isso por meio, principalmente, do controle da respiração, da meditação e da mentalização. Seus ganhos são tanto físicos quanto mentais, podendo promover equilíbrio emocional, tranquilidade mental, relaxamento, presença, bem-estar global e foco²³. O uso de práticas meditativas em escolas não é novidade no Brasil e no mundo²⁴. Articula-la sistemicamente a um currículo que considere o sujeito nas suas múltiplas dimensões é promissor e, nas artes marciais chinesas, elas já estão integradas ao contexto global da aprendizagem e do desenvolvimento, ligados aos demais aspectos do wudao (武道).

O último dos cinco aspectos marciais que resta comentar é wuxue (武学, simplificado, ou 武學, tradicional), a “filosofia marcial”. Uma das primeiras palavras chinesas que os europeus entenderam como correspondente para “filósofo” foi 好學, haoxue, literalmente, “amante do conhecimento”

20 Traduzido do Chinês para o Inglês por Paul Brennan, 2015. Disponível em: <https://brennantranslation.wordpress.com/2015/12/30/bajitboxing/>. Acesso em 24/08/2016.

21 Uma tradução mais correta e literal de “educação física” para o Chinês seria tiyu (体育). Seu uso era corrente na China e certamente conhecido pelo Mestre LinZhong Yuan, que o preteriu ao conceito de wugong (武功). Tratam-se, portanto, de categorias inconfundíveis. Wugong (武功) tem sentidos bem mais específicos para o mestre Lin do que puramente “educação física”.

aproximando-se, assim, da sua etimologia grega: φιλοσοφία, philos + sophía (MEYNARD, 2015: 59-60). Xue(學) é um termo chave do confucionismo (ele próprio nomeado Ruxue, 儒學). A partir da era Song, o chamado neoconfucionismo autodenomina-se Daoxue(道學), ou seja, o “conhecimento” ou a “aprendizagem” do “caminho”. Dos quatro livros que formam o seu cânon, o primeiro a ser estudado é o Daxue (大學), “Grande Aprendizado”. Na tradição neoconfucionista, a extensão do “conhecimento” (xue, 學) depende da investigação da “natureza das coisas”, gewu(格物). Daniel Gardner explica que a partir de século XII em diante, a “investigação da natureza das coisas” é o “processo de demonstrar e aprender o princípio (li, 理) que subjaz em cada objeto ou relação no universo”. Compreender tudo que abrange a realidade tem, nessa tradição, um valor moral. Pois a compreensão dos princípios e a extensão do conhecimento ao máximo está na base do auto cultivo, sem o qual seria impossível estabelecer as condições pessoais, familiares e sociais apropriadas à manifestação da “luminosa ou perfeita virtude” (mingde, 明德) inata dos homens (GARDNER, 2007: 3-5).

O programa de wuxue (武學, simplificado, ou 武學, tradicional) do Mestre LinZhong Yuan é destinado à investigação de tudo aquilo que envolve os princípios do Wudao(武道), abrangendo, principalmente, o estudo de clássicos do confucionismo e do taoísmo, teorias da moderna Educação Física, medicina tradicional chinesa, estudo de questões filosóficas e éticas etc (LIN, 1984: 30-32). Na abordagem do Mestre LinZhong Yuan, não há dualismo, mas uma indissociável complementação mútua, entre “cultura”

22 Segundo o item 1.1 da “Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO”, de 21 de novembro de 1978: “Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao esporte, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da educação física e do esporte, deve ser garantido dentro do sistema educacional, assim como em outros aspectos da vida social.” O artigo 2, nos seus três itens (2.1, 2.2, e 2.3) também enfatizam a importância da educação física para a educação integral. No item 2.1: “A educação física e o esporte, como dimensões essenciais da educação e da cultura, devem desenvolver habilidades, força de vontade e autodisciplina em todos os seres humanos, como membros plenamente integrados à sociedade. A continuidade da atividade física e a prática de esportes devem ser asseguradas por toda a vida, por meio de uma educação ao longo da vida, integral e democrática.” No item 2.2: “No âmbito individual, a educação e o esporte contribuem para a manutenção e a melhora da saúde, proporcionam uma atividade saudável de lazer e permitem que as pessoas superem os inconvenientes da vida moderna. No âmbito da comunidade, eles enriquecem as relações sociais e desenvolvem o jogo limpo (fair play) que é essencial não apenas para o esporte em si, mas também para a vida em sociedade.” No item 2.3: “Os sistemas de educação como um todo devem considerar o devido lugar e importância da educação física e do esporte, para estabelecer um equilíbrio e fortalecer vínculos entre as atividades físicas e outros componentes da educação.” Como último destaque, no item 3.2, expressa-se: “No processo da educação em geral, os programas de educação física e de esporte devem, por meio de seus conteúdos e horários, auxiliar a criar hábitos e padrões de comportamento condizentes ao pleno desenvolvimento da pessoa humana.” (UNESCO. Carta internacional da Educação Física e do Esporte, de 21 de novembro de 1978. Brasília: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil, 2013.)

23 Sobre a história do Chi Kung (Qigong, 气功), seus pressupostos filosóficos e culturais e seus potenciais benefícios para a saúde, cf.: CASTRO JUNIOR, 2007.

24 Por exemplo, ver o site: <http://meditacaonaeducacao.com.br/>, que oferece Formação Continuada em Meditação Laica Educacional para desenvolvimento da inteligência emocional. Na própria Universidade Federal de Uberlândia, há um projeto de extensão, registrado sob o número SIEX 13603, de “Yoga e Meditação nos Ambientes Acadêmico e Escolar com um Enfoque na Formação de Professores”, coordenado pela professora Diana Salles Sampaio, do Instituto de Biologia. Ver: <http://www.peic.proex.ufu.br/projetos/sieux-13603>

(wen, 文) e “marcialidade” (wu, 武). O desenvolvimento de ambos compõe o seu projeto de “educação nacional(ista)” (LIN, 1984: 26-27). Por isso, estudar e compreender racionalmente o universo do Wudao (武道) é importante e, para isso, um certo grau de erudição em teorias tradicionais e modernas relevantes a ele é Por conseguinte, o seu projeto de wuxue (武學), na sua estrutura, abre caminhos para a investigação intelectual de todos os demais “aspectos marciais” (wuwu, 五武). Daí a possibilidade de explorar, no caso do uso pedagógico do ZhongWudaono Brasil atual, o wuxue (武學) como um horizonte aberto de conhecimentos sobre a China, estudando aspectos das suas sociedades; dos seus grupos étnicos; das suas tradições filosóficas, científicas e religiosas; da sua geografia; da sua história... Por meio do wuxue (武學), enfim, a prática da arte marcial abre-se “naturalmente” à educação pelo conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos, atualmente, no contexto da educação básica brasileira, um momento de ameaça a paradigmas que vêm sendo construídos há algumas décadas de uma escola voltada à educação integral, que valoriza a formação humanística como meio de desenvolvimento da conceitualização da realidade social, a ampliação das possibilidades de uso das práticas de linguagens (incluindo as do corpo) para a expressão do sujeito e tematização dos seus enraizamentos socioculturais e que se volta a todos os domínios da vida, não somente ao importante crescimento intelectual e à também incontornável dimensão preparatória para o mundo do trabalho. Neste momento, é importante retornar aos princípios norteadores das discussões mais recentes sobre currículo e sobre formação de professores e, sem desprezar os seus limites e problemas, defender o que eles trazem de mais fundamental: uma concepção holística de formação no ensino básico.

O que buscamos apresentar foi uma possibilidade de pensar um modelo extracurricular de educação integral em diálogo com objetivos, componentes e áreas presentes (até, pelo menos, 2016) no currículo escolar. Embora se trate de um modelo centrado no ensino-aprendizagem de uma “arte” ou “caminho marcial”, não se inscreve (ao menos não exclusivamente) na proposta curricular de Educação Física. Ele se propõe, substancialmente, a dialogar com o domínio das áreas de “humanidades” sob um ângulo histórico-antropológico mais geral. Sua meta é o encontro de duas grandes tradições pedagógicas que, historicamente, colocam-se como modelos de formação do “homem livre”: o budo(武道)ou o wudao(武道), desenvolvidos no leste asiático, e as “artes liberais”, conforme o paradigma humanista clássico.

Apresentamos esta proposta por meio da consideração exemplar do zhongwudao(中武道) do Mestre LinZhong Yuan. Não é o único caminho

possível. Partimos de uma hipótese de que experimentações semelhantes às que temos feito com o zhongwudao (中武道) podem ser realizadas com vários outros “caminhos marciais” chineses, japoneses e coreanos. Para isso, é necessário ter em vista uma metodologia, cujas linhas mestras pretendemos traçar à guisa de conclusões parciais dessa reflexão.

Um primeiro aspecto dessa metodologia, empregada rigorosamente neste artigo, é o estudo aprofundado das perspectivas pedagógicas que se apresentam explícita ou tacitamente colocadas nas tradições e sistemas de ensino-aprendizagem de artes marciais. Conhecer os seus pressupostos filosóficos, suas raízes socioculturais e os seus desenvolvimentos históricos em diversos contextos é o primeiro passo para o uso consciente de um “caminho marcial” como modelo de educação integral na contemporaneidade brasileira. Ela envolve, portanto, pesquisa histórica séria, metódica e academicamente rigorosa. Envolve, igualmente, estudo dos referenciais culturais de outros povos e civilizações por meio de diálogos antropológicos com outros sistemas filosóficos, outras tradições religiosas, outras formas de organização social, outras linguagens. Em resumo, essa metodologia demanda atitude investigativa do professor/propositor responsável pelo projeto, cujos conhecimentos sobre a história cultural daquele caminho marcial deve superar bastante o nível da superficialidade.

Um segundo aspecto é relativo à oportunidade pedagógica que a própria atitude investigativa do professor/propositor abre aos estudantes: estimular a pesquisa, a curiosidade e o querer saber como motores da aprendizagem. É quando aquilo que no zhongwudao (中武道) denominados wuxue (武学) torna-se mais determinante. Isto é: a busca incessante pelo estudo, entendimento compreensão de tudo aquilo que gira em torno da prática marcial, atribuindo sentidos, significados e valores aos temas, objetos, conteúdos, gestos, palavras, ações, reações, sensações, etc. Colocando mais em termos confucionistas do que “ocidentais”, a atitude exigida aqui, também dos estudantes é aquela de investigação da natureza de todas as coisas (gewu, 格物), a fim de conhecer os seus princípios e, com isso, crescer em conhecimento. Conhecimento, no caso, não se confunde com informação (embora dependa dela, em grande parte), mas se refere à compreensão ativa de tudo aquilo com o que o sujeito desse conhecimento se relaciona.

O terceiro aspecto que gostaríamos de enfatizar é uma atitude de “abertura antropológica para o outro”. Um risco, já apontado por Donald Levine, ao tomar as “artes marciais” como modelos educacionais na contemporaneidade é render-se aos aspectos autoritários, dogmáticos, provincianos, anti-intelectualistase rígidos de algumas de suas expressões históricas mais comuns (LEVINE, 1999: 209-224). Por outro lado, um risco oposto seria o de esvaziar o conteúdo cultural destes “caminhos”, transformando-os apenas em embalagem para as nossas concepções já consagradas de educação. A “abertura para o outro” supõe a relativiza-

ção doutrinária, por um lado, e a compreensão profunda dos princípios de uma arte, por outro. Por isso, o professor com atitude investigativa precisa ser também um intérprete ou um mediador cultural capaz de realizar câmbios, trânsitos e traduções entre os termos da sua “cultura marcial” e aqueles que são próprios do nosso “espaço-tempo”. A mesma atitude de abertura deve ser estimulada nos alunos, de modo que a própria fruição dos aspectos técnicos, artísticos, intelectuais, físicos e éticos da sua vivência marcial lhe ensinam também sobre “os outros”, com seus valores, crenças, atitudes; não os transformando nem em monstros (a serem evitados, censurados, destruídos...) nem em heróis (a serem imitados, cultuados, idealizados...), mas compreendendo-os como seres/grupos humanos singulares.

Chegamos, assim, ao quarto e último aspecto que vale frisar: a adoção de “caminhos marciais” chineses, japoneses e coreanos como meios ou mesmo modelos potencializadores da educação integral no Brasil faz sentido, conforme entendemos, numa perspectiva multicultural e interétnica de tratamento das conexões globais. Ela pressupõe que o universo supostamente do “outro” (o chinês, o japonês, o coreano) não é “exótico” nem mesmo culturalmente impenetrável para o estudante brasileiro. As diferentes mídias (cinema, televisão, quadrinhos, mangás, animes, redes sociais, sites, blogs etc.) e a própria indústria do consumo (com os seus produtos made in China), por exemplo, difundem imagens, representações, informações e notícias sobre a Ásia. Evidentemente, muito desse conteúdo divulga estereótipos, distorções, versões falsas e até mentirosas sobre aquelas culturas. Esse manancial de referências pode e deve ser explorado, criticamente, pelo professor e pelos estudantes. Quebrar, inclusive, o muro de massificação que nos impede, muitas vezes, de aprofundar relações com o outro deve ser uma das metas desse aprendizado. Isso envolve uma atitude crítica com a cultura de massas, mas, ao mesmo tempo, a sua apropriação como instrumento de contato com o “outro” a partir de um universo familiar à juventude brasileira.

Poderíamos discorrer mais longamente a respeito de outros aspectos ou condições importantes para uma metodologia de uso de “caminhos marciais” com vistas à educação integral, sob o ângulo das humanidades. Rapidamente, podemos enunciá-los: formação técnica e pedagógica do professor; protagonismo da própria comunidade escolar (ou do grupo interessado de modo geral) na proposição desse espaço extracurricular de educação; necessidades de adaptação dos currículos conforme nível de ensino e faixas etárias; cuidados especiais com a segurança da prática e com o seu direcionamento ético saudável e responsável. No entanto, esses são aspectos bem mais gerais e quase universais quando se pensa em ensino de artes marciais e/ou em projetos educacionais em escolas. Optamos por detalhar somente aqueles que nos parecem especificidades mais próprias daquilo que propomos.

Por fim, resta considerar o caráter absolutamente inconclusivo

flexões são ainda bastante preliminares a partir de experimentos que temos apenas começado e de estudos em etapas ainda muito iniciais. O que apresentamos é um programa aberto a reconsiderações, aprofundamentos e desenvolvimentos. Ele ainda demandará muitas pesquisas teóricas e práticas, sob ângulos transdisciplinares e amadurecimentos conceituais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, William; GUTIÉRREZ, Carlos; CHEUNG, Mei. Breve história do Kung Fu, São Paulo: Madras, 2011.
- BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CASTRO JUNIOR, José Luiz de. As práticas corporais chinesas: princípios e concepções de corpo. Uma breve história do Chi Kung (Qigong), Trabalho de Conclusão de Curso (em Educação Física). Campinas: Faculdade de Educação Física, 2007.
- GANJIE, Miao. BajiBoxing (八極拳), 1936. Traduzido do Chinês para o Inglês por Paul Brennan, 2015. Disponível em: <https://brennantranslation.wordpress.com/2015/12/30/bajiboxing/>. Acesso em 24/08/2016.
- GARDNER, Daniel K (ed.). The four books. The basic teachings of the later Confucian tradition, Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2007.
- GREEN, Thomas A.; SVINTH, Joseph R. (ed.) Martial Arts in the modern world, Westport & Londres: PRAEGER, 2003.
- IVANHOE, Philip J. Confucian moral self-cultivation, Indianapolis / Cambridge: Hackett, 2000.
- LEGGE, James (ed.). The Works of Mencius. Translated, with critical and exegetical notes, prolegomena and copious indexes by James Legge, Nova Iorque: Dover Publications, 1990.
- LEVINE, Donald N. Martial Arts as a resource for liberal education: the case of Aikido. In.: FEATHERSTONE, Mike; HEPWORTH, Mike; TURNER, Bryan S. The Body. Social Process and Cultural Theory. London: SAGE Publications Ltd., 1999. pp. 209-224.
- LIN, Zhong. Do brado de Guowu, abre caminho Guoshu! [Wei Guowu Nahan! Ti Guoshu Kaidao! 为国武呐喊! 替国术开道!]. Chinese Kuo Shu Quartely, 1(1): 24-42, 1984.
- LOPARIC, Zeljko. A escola de Kyoto e o perigo da técnica, São Paulo: DWW editorial, 2009.
- MEYNARD, Thierry (ed.). The Jesuit Reading of Confucius. The first complete translation of the Lunyu (1687) published in the West, Leiden: Brill, 2015.
- MOLL, Jaqueline. (ed.). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- MONTEIRO, Fabrício Pinto. História das Artes Marciais Chinesas. Tradição, memórias e modernidade, Uberlândia: Assis Editora, 2014.
- NAKIRI, Fuminori. Concept of budo and the history and activities of the Japanese Academy of Budo. In: IDO Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology, 15 (1): 11-15, 2015.
- OLIVEIRA, Rafael Orlando de. "Paideia à Chinesa?": a formação do indivíduo através da prática do Kung Fu. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em 14 de outubro de 2016.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar (2ª versão), Brasília: MEC, 2016.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). Diretrizes para a política de educação integral. Solução Educacional para o Ensino Médio. Caderno 2. Modelo pedagógico: Princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem, Rio de Janeiro: SEEDUC / Instituto Ayrton Senna, 2015.
- SPENCE, Jonathan D. Em busca da China moderna. Quatro séculos de história, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- UNESCO. Carta internacional da Educação Física e do Esporte, de 21 de novembro de 1978, Brasília: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil, 2013.
- WAGNER, Rudolf G. (ed.). A Chinese Reading of the Dao de jing. Wang Bi's commentary on the Laozi with critical text and translation, Nova Iorque: State University of New York Press, 2003.
- YANGMING, Wang. Instructions for practical living and other neo-confucian writings by Wang Yangming, Nova Iorque / Londres: Columbia University Press, 1963.