

O KARATÊ NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA PÓS-CRÍTICA

Alexsandra Aline Potulski *
Eduardo Nunes Jacondino **

Resumo: O presente artigo traz reflexões sobre a prática da arte marcial Karatê na educação em tempo integral, interligando aspectos relacionados à pedagogia pós-crítica, influenciada pelo pós-estruturalismo. O objetivo do trabalho é, portanto, conceituar os três temas abordados: karatê, educação em tempo integral e pedagogia pós-crítica. A metodologia adotada é o pós-estruturalismo. O questionamento a ser aclarado durante o trabalho é: De que modo a educação em tempo integral, por meio da prática do Karatê, compreende um olhar sobre o cuidado de si do sujeito educacional a ser lida pela pedagogia pós-crítica? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica efetuada por meio de referencial teórico.

Palavras-chave: Karatê. Educação. Pedagogia pós-crítica.

THE KARATE ON THE FULL-TIME EDUCATION: DIALOGUES WITH THE POST-CRITICAL PEDAGOGY

Abstract: This article presents reflections about the practice of Karate martial art in full-time education, interconnecting aspects related to post-critical pedagogy, influenced by post-structuralism. The objective of the work is, therefore, to conceptualize the three themes addressed: karate, full-time education and post-critical pedagogy. The methodology that gives support to the work is the post-structuralism. The question to be clarified during the work is: How does full-time education, through the practice of karate, include a look at the self-care of the educational subject to be read by post-critical pedagogy? It is a bibliographical research carried out by means of theoretical reference.

Keywords: Karate. Education. Post-critical pedagogy.

Introdução

O debate crescente referente à implantação da escola em tempo integral, voltada aos alunos da educação básica - da rede pública de ensino - tem trazido inúmeras questões acerca do 'novo' cenário educacional brasileiro. Uma delas é sobre a ampliação da carga horária de 4 para 7 horas diárias de permanência escolar por parte dos estudantes.

Entendemos que, diante de tal medida, faz-se imprescindível a realização de pesquisas que contribuam para que uma discussão mais qualificada ocorra sobre essa temática. Para que pais, alunos, professores e comunidade em geral tenham ciência quanto ao significado do aumento da carga horária escolar, bem como, em relação às habilidades e aos conhecimentos que farão parte da formação dos sujeitos.

A oferta de oficinas no período do contraturno sinaliza para uma concepção de educação, ou ainda, para a oferta e aquisição de conhecimentos que vão para além dos elementos curriculares tradicionais. Inclusive, dos aspectos cognitivos advindos do humanismo e que davam ênfase absoluta para a razão¹. A nova perspectiva educacional que desponta, com a escola em tempo integral, aponta para uma perspectiva educacional que visa a formação de atitudes, valores, práticas e o cuidado de si.

Uma das perspectivas que aparecem, a partir da nova configuração escolar, é a referendada por meio da presença das artes marciais no ambiente escolar. Como ferramentas propulsoras de práticas corporais capazes de desenvolver, nos indivíduos que as praticam, flexibilidade, tônus muscular, cuidados estéticos com o corpo, força, equilíbrio, saúde mental e emocional. Além desses benefícios, tais artes são vistas como mecanismos capazes de contribuir para o combate à violência, à agressividade e à falta de autocontrole por parte dos jovens.

Há pesquisas relacionadas à educação que apontam para o fato de que a prática das artes marciais ajuda a diminuir a violência nas escolas, entre os adolescentes, bem como, auxilia na construção de valores positivos, calcados na história e nos costumes de determinados povos.

O Programa mais Educação, que fomenta a educação em tempo integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades no contraturno escolar indica tal amplitude de formação:

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 2).

Diante de tamanha abrangência e de tantas possibilidades a serem atingidas, por parte das instituições de ensino escolar, no que se refere à formação do sujeito

educacional, entendemos que questões relacionadas ao currículo e às concepções pedagógicas precisam ser repensadas.

Diante do exposto, o presente artigo inicia conceituando a arte marcial Karatê, a partir do que está contido no documento: *Manual Operacional de Educação Integral* (2014), na parte *esporte e lazer*. Para que se possa apresentar minimamente o que se propõe tal arte e as potencialidades desta, para a educação em tempo integral.

Além disso, o artigo desenvolve uma discussão mais geral acerca da educação em tempo integral e se encerra com uma abordagem da pedagogia pós-crítica. Pedagogia, esta, influenciada pelo pós-estruturalismo.

O karatê

As artes marciais são muito antigas e fazem parte constitutiva de vários países. Grande parte delas, que se espalharam pelo Brasil, foram consolidadas no oriente, dentre elas o Karatê. Algumas dessas modalidades de artes marciais se tornaram esportes de combate. Fazendo parte, inclusive, dos jogos olímpicos (Karatê, tae-kwon-dô e judô). Outras modalidades especializaram-se na defesa pessoal (krav magá, hapkidô, kempô), e outras, ainda, seguiram um caminho mais espiritualizado (aikidô, kempô).

De todo modo, as modalidades marciais, como o Karatê, adentraram também nos espaços escolares, atendendo a demandas formativas que ultrapassam as disciplinas curriculares e o karatê faz parte destas modalidades.

Surgido na ilha de Okinawa, no Japão, a partir da China, a modalidade foi adquirindo formato próprio. Além disso, por meio de um decreto-lei estabelecido em 1588 com o objetivo de evitar revoltas populares e dar fim ao longo período de guerras, que comumente ocorriam no período feudal (época dos samurais) o governo japonês baixou um decreto-lei que proibiu o uso de armas e acabou por incentivar o treinamento das artes marciais asiáticas (daí karatê significar mãos nuas). Com isso, os habitantes de Okinawa desenvolveram técnicas de luta com as mãos e com os pés, utilizando golpes eficientes e precisos.

O treinamento adotou formas simuladas de luta, denominadas *Katas*. Os *Katas* deram a sistematicidade ao karatê, uma vez que por meio dos movimentos

advindos destes, a modalidade, a partir de seus vários estilos, sistematizaram seus currículos.

Os estilos de karatê mais praticados são: **Shotokan**, criado por Gichin Funakoshi; **Wado-Ryu** criado por Hironori Otsuka; **Goju Ryu** criado por Chojun Miyagui; **Shito-Ryu** criado por Kenwa Mabuni; **Shorin-ryu**, criado por Sokon Matsumura; **Kyokushin**, criado por Masutatsu Oyama.

Em 1922 o Karatê foi levado a Tóquio, principal ilha japonesa, por intermédio de Gichin Funakoshi. Chegou ao Brasil no ano de 1960 com os emigrantes japoneses. E aos poucos foi ganhando adeptos.

O Karatê, como uma arte oriental, exige dos seus praticantes disciplina, respeito, dedicação, confiança, responsabilidade, coragem, atributos de um sujeito que operacionaliza tais valores morais, éticos e estéticos sobre si e os projeta frente aos outros e à sociedade.

A partir de leituras iniciais, feitas sobre a arte marciais, depreende-se que tal modalidade parece proporcionar, aos alunos que a praticam, a aquisição de saberes e atitudes de autoestima, autocontrole, autoconfiança, respeito à hierarquia e aos demais, atenção, concentração e o respeito por si e pelos outros. Além de desenvolver habilidades de autodefesa e incentivar a socialização.

A inserção da arte marcial Karatê nas escolas brasileiras iniciou-se a partir de 1960, com o incentivo do mestre Funakoshi, que disseminou a arte para vários países, e do mestre Yasuyuki Sasaki, o qual assinalou para o fato de que a arte estava embasada no aprimoramento tanto da mente quanto do corpo. O que vai ao encontro dos valores propostos pela escola e pela família, de maneira geral.

O próprio mestre dizia que esta arte transcende o dojô, pois os valores aprendidos deviam ser vividos no cotidiano do aprendiz. No Manual Operacional de Educação Integral, na parte *esporte e lazer* o Karatê é posto ao lado de outras artes marciais, vistas a partir das seguintes expressões:

Judô, Karatê, Luta Olímpica e Taekwondo – Auxiliam no estímulo à prática e vivência das manifestações corporais relacionadas às lutas e suas variações, como motivação ao desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes. Possibilitam acesso aos processos históricos das lutas e suas relações às questões histórico-culturais, origens e evolução, assim como o valor contemporâneo destas manifestações para o homem.

Incentivo ao uso e valorização dos preceitos morais, éticos e estéticos trabalhados pelas lutas. (BRASIL, 2014, p. 16).

Diante do exposto, como já afirmado, o artigo busca desenvolver análises iniciais acerca das relações entre a arte marcial Karatê, a questão da escola em tempo integral e a pedagogia pós-crítica.

Educação em tempo integral

No que concerne à educação em tempo integral, cabe perguntar: O principal motivo do surgimento desta proposta é ampliar os conhecimentos dos estudantes ou servir como local em que os pais deixam seus filhos para poderem trabalhar? Ou os dois? Já que houve essa implantação, como serão organizadas as instituições escolares? Que atividades implantarão? Qual será seu viés formativo? Que tipo de sujeito proporão “fabricar”?

Algumas reflexões foram mais amplamente discutidas no mestrado em educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, por meio de um olhar advindo da perspectiva pós-estruturalista. Perspectiva que não se propõe desconstruir, por exemplo, a perspectiva crítica, mas ampliar o debate sobre a escola em tempo integral e a formação do sujeito objetivado por esta.

As instituições sociais ou, em termos Foucaultianos, *instituições de sequestro*² desenvolvem mecanismos de poder sobre os corpos dos indivíduos, a fim de “disciplinarem”, “fabricarem” estes corpos/comportamentos. Uma das contribuições de Foucault, e de maneira geral, do Pós-estruturalismo, para a educação, é a que se refere ao conceito de poder, tendo em vista que para Foucault os poderes não são substância que uns possuem e outros não.

Dessa forma, os alunos participam da escola regular e no período contrário participam das atividades desenvolvidas na escola oficina. Pode-se pensar, portanto, que para esses sujeitos ocorreu a ampliação da jornada escolar, visto que os alunos dedicam dois turnos para as atividades oferecidas na instituição. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), o educar é ir além dos conhecimentos ditos curriculares:

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 é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. 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. (BRASIL, 2013, p. 18).

Por isso, a partir de Foucault se fala em “relações de poder”. Toda e qualquer relação social é uma relação de poder. Deste modo, há uma troca ocorrendo, sempre, entre os indivíduos/grupos sociais. Tal concepção difere bruscamente das teorias críticas. Pois enquanto estas assinalam que, grosso modo, onde há poder não existe saber – não, ao menos, um saber que liberta - Foucault vai nos mostrar que o poder é o fio condutor do saber. Enquanto estas apontam para o poder como algo eminentemente negativo; Foucault vai afirmar que o poder opera por positividade, por meio da produção de subjetividades.

Quando falamos em formação do sujeito, primeiramente é preciso considerar os conceitos que dão suporte à teoria do sujeito numa perspectiva pós-estruturalista. Assim, o sujeito se constitui na relação com o outro, é atravessado pelos saberes e poderes. Por isso, cada período histórico fabricou determinado tipo de sujeito: nazista, fascista, stalinista, liberal, religioso, entre outros. Além disso, para Foucault e o pós-estruturalismo o sujeito é constituído discursivamente, conforme proposto pelo filósofo do século XIX Nietzsche. Autor que consolida uma forma de pensamento que descreve

o sujeito em toda a sua complexidade histórica e cultural - um sujeito descentrado e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais. O sujeito, outra vez, sob a influência de Nietzsche, é visto, em termos concretos, como *corporificado* e *generificado*, um ser *temporal* que chega, fisiologicamente falando, à vida e enfrenta a morte e a extinção como corpo, mas que é, entretanto, infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas. (PETERS, 2000, p. 33, grifos do autor).

O sujeito moderno é visto, sob um olhar pós-estruturalista, como constituído por meio das relações de poder que o envolvem e das práticas discursivas diante das quais está inserido. Por esse motivo, a preocupação de autores como Foucault, ao estudarem as instituições sociais, tais como a escola, centra-se no fato que são nestas instituições onde os sujeitos passam, cada vez mais, longos anos. Desde a infância até a juventude e a maturidade. Neste sentido, estas instituições exercem, inevitavelmente, influências sobre o comportamento dos indivíduos. Por meio de tecnologias sociais, disciplinares, que buscam subjetivar, moldar o comportamento destes, em direção a determinado padrão esperado.

Tratar a questão da formação humana a partir das instituições sociais é sempre um tema amplo e complexo que envolve, dentre outros fatores, repensar a pedagogia que fornece bases para a prática docente. Segundo Carvalho, “tratar a questão da formação desde a dimensão educativa é fazer referência aos efeitos dessa ação teórico-prática no modo de constituição das subjetividades” (CARVALHO, 2014, p. 13). Em tempos de implantação da escola em tempo integral, com uma jornada ampliada de 4 para 7 horas diárias, não se pode mais pensar em uma exclusiva pedagogia com viés humanista, que contemple apenas os conhecimentos voltados à racionalidade e à cognição. Questões como essa são refletidas nesse trabalho, por meio do qual buscamos analisar a influência da atividade (Karatê) na formação/subjetivação escolar, bem como buscamos pensar as contribuições que as pedagogias pós-críticas apresentam, no que se refere a pensarmos as mudanças, especialmente educacionais, que encontramos na sociedade atual.

A Pedagogia Pós-crítica e o Pós-estruturalismo

A ampliação da carga horária escolar demanda pesquisas referentes à quais conteúdos serão trabalhados em tal ensino. O debate amplia-se para as concepções de currículo, pois, as questões que estão afloradas é: o que deve ser ensinado? Como organizar o ensino? Isso porque o currículo, na medida em que permeia os processos de formação dos sujeitos que estão passando cada vez mais tempo na escola, é, também, formador de identidades e subjetividades, e não apenas ferramenta para a organização disciplinar (das diferentes disciplinas escolares ofertadas aos estudantes).

Entendemos como importante apontar o fato de que esta “nova” leitura da Escola, ou seja, enquanto formadora de sujeitos, e não apenas como aquela que repassa os conhecimentos científicos, historicamente acumulados, surge a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, a partir do olhar dos pós-estruturalistas da primeira geração. Influenciados pelos acontecimentos socioculturais que passam a acontecer no mundo.

Acontecimentos como protestos estudantis que ocorrem na França; o movimento feminista que surge nos EUA e na Europa; a liberação sexual advinda da pílula contraceptiva e do movimento hippie; as lutas decoloniais que vários países africanos e latino-americanos encabeçam contra a Europa; os protestos contra a guerra do Vietnã nos EUA, bem como o movimento pelos direitos civis (a questão dos negros) que ocorrem, também, nos EUA e se espalham pelo mundo, etc.

Todo esse contexto influencia o pós-estruturalismo, que é uma escola de pensamento que surge na França no século XX, nos anos 60, com forte influência de dois filósofos alemães: Nietzsche e Heidegger, “contra as pretensões científicas do estruturalismo”. (PETERS, 2000, p.09).

Nessa perspectiva, os pós-estruturalistas apontam para o fato de que a sociedade é constituída por diferentes tipos de lógica, ou seja, visões de mundo, pensamentos, posturas, que são, por vezes, irreconciliáveis. Neste sentido, não é a dialética que comanda o devir histórico – aliás, não há devir histórico para os pós-estruturalistas - mas “crenças” em determinadas formas de ser e estar no mundo; determinadas “verdades” que são produzidas, por determinados grupos, que disputam, na esfera pública, estas verdades.

O pós-estruturalismo trouxe métodos de investigação novos. Segundo Michel Peters (2000), “o pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens, como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução” (PETERS, 2000, p. 37). A principal contribuição desse novo modo de ver as coisas, principalmente no campo educacional, advém das observações Foucaultianas acerca da escola, chamadas pelo estudioso de instituições de sequestro.

Instituições de sequestro: A prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo. Para Foucault a passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista representou, ao mesmo tempo, a “passagem dos

suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis”. (VEIGA-NETO, 2016, p. 64).

Influenciada por essa corrente de pensamento, as teorias ditas pós-críticas surgem principalmente com as contribuições de Michel Foucault nas teorizações sobre saber e poder. Ao contrário do que preconiza as pedagogias críticas, principalmente a advinda de Dermeval Saviani, nas “teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento é parte inerente do poder.” (SILVA, 2016, p.149).

Assim, as questões referentes ao currículo fazem parte das relações de poder; por exemplo, por meio da seleção de determinado conteúdo, disciplina, ou no que se reporta as relações entre professores e alunos. Por isso, a partir das teorias pós-críticas, não cabe mais analisar o poder apenas por meio da esfera macroestrutural. Isto porque o poder encontra-se disseminado por todo o tecido social. Toda relação social é relação de poder.

A partir das teorias pós-críticas abrem-se espaços, na escola, para a discussão de temas como etnia, sexualidade, corpo, gênero, raça, violências e conflitos interpessoais. Temas que passam a ser visualizados e debatidos na escola. O conhecimento ganha novo significado, não mais arquitetado por meio das questões políticas, somente. Entende-se, por formação humana:

Formação Humana. Possibilidade de criação de novos modos de vida, potencializando o desenvolvimento de questões existenciais de cunho ético-político, não se reduzindo, portanto, a aquisição de conteúdos e habilidades instrumentais. Noções como liberdade, autonomia, diferença, singularidade e pluralidade ocupam um lugar central na compreensão de formação. (SILVA, 2012, p. 143, grifos nossos).

Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que a formação dos sujeitos abarca, nas escolas, para além dos conteúdos e disciplinas abordados em sala de aula, as práticas que o sujeito realiza de si para consigo mesmo ou com a ajuda de outros. Essas práticas se tornam possíveis em virtude das relações de poder que permeiam as relações humanas. Pois toda relação social é uma relação de poder. Inclusive as relações que se estabelecem nas escolas.

Segundo Tomaz Tadeu Silva (2016), todo conhecimento (saber), agora, se relaciona com as relações de poder.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2016, p. 16).

Ainda, segundo o autor, o currículo forma subjetividades e identidades. Subjetividades e identidades, aliás, que desde a pós-modernidade, desde as mudanças socioculturais das décadas de 60/70 do século XX se tornaram descentradas. E não, mais, fixas.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2016, p. 150).

Nesse sentido, repensar as questões curriculares em tempos de ampliação da carga horária escolar é, ao mesmo tempo, abrir espaço para debates muito importantes sobre a formação do sujeito escolar. Segundo CARVALHO (2014) “tratar a questão da formação desde a dimensão educativa é fazer referência aos efeitos dessa ação teórico-prática no modo de constituição das subjetividades” (p. 13). Essa discussão abre espaços, ao menos do ponto de vista teórico, para outros temas. Não necessariamente atrelados às grades curriculares.

Tendo em vista que, para Foucault, é por intermédio do corpo que se fabrica a alma é possível constatar que essas práticas, que ocorrem no interior das instituições (dentre elas as escolas), se aplicam aos domínios físicos e morais/comportamentais. Nessas relações entre corpo e poder, existentes nas relações sociais, para Foucault, “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Assim, o corpo está diretamente ligado ao campo político, pois essas relações de poder assujeitam-no a trabalhos, o marcam em função da sua utilização econômica. Essas relações de poder com o corpo são amplas, atualmente conhecidas

como “biopolítica”, como apontou Foucault, ou seja, processos de controle sociais que atuam ao nível dos grupos sociais (por meio de estatísticas estatais e de posteriores políticas públicas).

Cabe salientar que para Foucault “pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 1999, p. 29). Este saber, que o autor chama de anátomo-política e de biopolítica (advindas do exterior, das instituições e das práticas sociais), moldam/controlam o comportamento dos indivíduos.

Ressalta-se, todavia, que, ainda para Foucault (2006), o Cuidado de Si (Epiméleia heautoû) é uma outra forma de exercício de poder/saber. De controle. Uma forma de controle de si para si mesmo. Uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. Um modo de encarar as coisas, um olhar do exterior para si mesmo, e principalmente, ações que são exercidas de si para consigo a fim de nos modificarmos, purificarmos, transformarmos. Ações tais como técnicas de meditação, exames de consciência, entre outras.

É o mote deste artigo. Por isso, o tema da presença das artes marciais nos espaços escolares. Tema que parece compor um universo (corporeidade, cuidado de si, autocontrole, autodisciplina), que extrapola a preocupação da pedagogia tradicional (preocupada com a transmissão dos conhecimentos científicos) e da pedagogia crítica (preocupado, mais especificamente, com a questão política, numa perspectiva macroestrutural).

A pedagogia pós-crítica, ao visualizar um horizonte social e cultural diferente, mais complexo, que têm demandado questões voltadas ao corpo, a sexualidade, aos gêneros, aos conflitos crescentes, às formas variadas de violência com as quais as instituições (dentre elas a escola) se deparam; procura lidar com saberes que possam contribuir para o enfrentamento destas questões.

Tal pedagogia buscar trabalhar com valores, habilidades e ferramentas que promovam capacitação intelectual, por meio dos conhecimentos específicos das disciplinas tradicionais (língua portuguesa, matemática, etc) e aquisição de habilidades tais como autodisciplina, cuidado consigo (autodisciplina e amor próprio), com os outros (respeito e empatia) e com o meio ambiente.

Considerações finais

Esse artigo é fruto de pesquisas iniciais acerca da prática das artes marciais nas escolas em tempo integral baseado nas teorizações de Michel Foucault, especialmente na sua terceira fase denominada fase da ética e do cuidado de si. Embora represente um início de debate sobre essa temática, o artigo suscitou muitas questões que envolvem a educação e especialmente a educação com carga horária ampliada.

No cenário educacional atual os debates sobre a implantação da escola em tempo integral se intensificam em decorrência do caráter de novidade e de incerteza de tal proposta. O que se sabe é que no período do contraturno, em escolas como a que será mote de nossa pesquisa de Mestrado, a ser realizada na cidade de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil, são ofertadas oficinas com várias atividades, dentre elas o Karatê.

Esse formato sinaliza que conhecimentos outros deverão fazer parte da formação do sujeito em instituições como a instituição escolar. Nesta direção, a arte marcial pode contribuir com a construção da disciplina consciente, por parte dos alunos; com o desenvolvimento de posturas como o respeito diante de si e dos outros; os limites em relação ao seu corpo e do corpo dos outros; o combate à violência e à intolerância.

Além disso, a arte marcial pode contribuir com o desenvolvimento corporal, físico, e mental dos alunos/praticantes, no sentido do bem-estar proporcionado por tal atividade. Além de, no caso do Karatê, proporcionar conhecimento e entendimento da cultura oriental, japonesa, que se difere em grande medida das culturas ocidentais. A cultura japonesa enfatiza o respeito e a autodisciplina.

Diante do movimento social e histórico caracterizado pela pós-modernidade e as respectivas mudanças sociais, políticas e econômicas em curso, tem-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os caminhos da educação formal escolar.

Se são as diferenças que movem o mundo, se há uma multiplicidade de sujeitos e vontades, não podemos reduzir o conhecimento ao cognitivo. Deste modo, defendemos, com os pós-estruturalistas, a ideia de que outras formas de manifestação são tão importantes quanto as da ciência, como a arte.

O caminho da escola em tempo integral apresenta questões em aberto, do ponto de vista da formação/fabricação de sujeitos escolares. Pretendemos perscrutar tal questão, a partir do olhar mais específico que trata da relação entre arte marcial karatê e espaço escolar.

Se para Foucault os poderes não são substância que uns possuem e outros não. De forma estanque. Poder, em Foucault, são sempre “relações de poder”. O poder atravessa os corpos, interligando as relações. Toda e qualquer relação social é uma relação de poder. Deste modo, há uma troca ocorrendo, sempre, entre os indivíduos/grupos sociais. E embora as relações de poder não sejam simétricas, mas assimétricas, isto não significa que aqueles que possuem capacidade reduzida de influenciar o comportamento do outro, não o façam.

Para Foucault, ainda, o poder é algo que atua por sobre os indivíduos, advindo de instituições e disciplinas; mas também é algo que os indivíduos (a partir de um trabalho ético) desenvolvem sobre si mesmos. Via exercícios, práticas regulares.

Nesse sentido, problematizar os processos de subjetivação ocorridos com sujeitos que praticam e/ou promovem o Karatê nas escolas em tempo integral pode constituir-se em uma importante ferramenta para se pensar práticas de cuidado de si, relações de poder e modos de vida.

Notas

*Alexsandra Aline Potulski é mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Graduada em Letras: português e espanhol. Pós-graduada, lato sensu, em literatura brasileira, distúrbios da aprendizagem e educação especial inclusiva. E-mail: alexsandra.alinee@gmail.com

** Eduardo Nunes Jacondino é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). Graduado em Sociologia e Ciência Política pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Atualmente é professor no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: eduardojacondino@hotmail.com

¹ Não se trata de desconsiderar a importância do conhecimento científico, no entanto, tal modelo escolar com carga horária ampliada deve ofertar a formação mais ‘integral’ possível.

² Em termos Foucaultianos, se refere às instituições sociais como a escola, a prisão, o hospital, as fábricas, que objetivam disciplinar os corpos.

Referências

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº17. **Institui o Programa Mais Educação**. 2007. Acesso em: 30 out 2018.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília/DF, 2014. Acesso em: 30 out 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica**. Brasília, 2013.

CARVALHO, Waldênia L. de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault: do Humanismo ao Cuidado de Si**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981- 1982); edição estabelecida sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. 2ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução Tomaz Tadeu Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, N.M.A. **OS USOS PEDAGÓGICOS DA NOÇÃO DO CUIDADO DE SI: Um estudo sobre a recepção do pensamento de Michel Foucault no campo educacional brasileiro**. Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4877> Acesso em: 17 jul 2018.

TRAMONTIN, Zilmar. **KARATÊ-DO: a eficiente luta das mãos vazias**. Foz do Iguaçu. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1933-6.pdf> Acesso em: 08 nov. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ªed; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Recebido em: dezembro de 2019.

Aprovado em: outubro de 2020.