



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ANDERSON RODRIGUES ARAÚJO DE LUCENA

**ENSINO DE KARATE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: REFLEXÕES A PARTIR DA (AUTO)BIOGRAFIA**

**NATAL
2025**

ANDERSON RODRIGUES ARAÚJO DE LUCENA

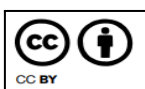
ENSINO DE KARATE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÕES A PARTIR DA (AUTO)BIOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo.

NATAL

2025



Esta obra está licenciada com uma licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional. Permite que outros distribuam, remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho, mesmo comercialmente, desde que creditem a você pela criação original. Link dessa licença: creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências da Saúde - CCS

Lucena, Anderson Rodrigues Araújo de.

Ensino de karate para pessoas com deficiência visual: reflexões a partir da (auto)biografia / Anderson Rodrigues Araújo de Lucena. - 2025.

148f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, 2025.

Orientação: Allyson Carvalho de Araújo.

1. Artes Marciais - Karate - Dissertação. 2. Autobiografia - Dissertação. 3. Inclusão - Dissertação. 4. Saberes Docentes - Dissertação. I. Araújo, Allyson Carvalho de. II. Título.

RN/UF/BS-CCS

CDU 796.853.26

ANDERSON RODRIGUES ARAÚJO DE LUCENA

**ENSINO DE KARATE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: REFLEXÕES A PARTIR DA (AUTO)BIOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo

Orientador

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Dias

Membro interno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Prof(a). Dr(a). Michele Pereira de Souza da Fonseca

Membro externo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Dedico à arte do *karate-do*. Foi com ela, por ela e pra ela que tudo aqui se entrelaçou.

Dedico também ao ensino superior público, em específico a UFRN, local este que me manteve conectado, direta ou indiretamente, pelos últimos 19 anos da minha vida.

Um moldou meu espírito, o outro a minha razão. Definitivamente luz e caminho (*Dō*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Allyson Carvalho por ser professor-amigo-crítico-empático. Este trabalho, ao menos em seu (melhor) formato, se deu primeiro por sua sugestão, bem como por sua flexibilidade em acolher minha negativa e sugerir novos caminhos — seguida pela paciência de, meses depois, me ver voltar atrás e admitir que a (auto)biografia — sua primeira sugestão — de fato seria o melhor caminho para o que eu desejava realizar. Serei eternamente grato, não apenas pelo que produzimos neste trabalho, mas pela reedificação que essa escrita foi promovendo em mim.

Agradeço à banca, que conseguiu reconhecer, elogiar, ver possibilidades e opinar de forma direta e gentil sobre o que eu pensava estar incompleto — o que desencadeou uma produção mais fluida e robusta, como, de fato, merecíamos construir. Professora Cida e Michele são gigantes, mesmo que humanas, que inspiram qualquer um que se depara com seus trabalhos.

Agradeço ao zelo de meus mestres, indiferente a seus títulos - professor, instrutor, *sensei*, *shihan*, mestre, doutor - suas formas de estar no mundo causaram transformações em mim que colaboraram para o que sou hoje.

Sou ainda mais grato à minha família e à minha parceira de vida. Obrigado por me oportunizarem ser quem sou e por tentarem se fazer presentes, mesmo quando eu me fazia ausente.

E um agradecimento muito especial aos meus alunos que, independentemente do tempo que permaneceram próximos a mim, me oportunizaram exercer esse ofício.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Paulo Freire - Pedagogia da Esperança

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma narrativa crítica-reflexiva construída através do processo da (auto)biografia do autor enquanto professor com 15 anos de experiência de ensino de karatê para pessoas com deficiência visual no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN, de forma a refletir o âmago do autodesenvolvimento pessoal e profissional. Ao fazer uso da (auto)biografia o autor contextualiza o seu modo de ensinar a partir das suas experiências enquanto indivíduo em contato social com pessoas com deficiência, enquanto artista marcial com mais de 26 anos de prática, e como acadêmico de forma a refletir sobre as temáticas de inclusão e exclusão, capacitismo e adaptações necessárias ao professor para a prática e ensino do Karate para pessoas com deficiência. Mais do que relatar como ensinar, o estudo busca compreender os elementos que compõem a formação de um professor de *karate* e tecer relações com aspectos de uma educação inclusiva. Para trazer luz ao exposto, o autor trava um diálogo entre os conhecimentos Orientais e Ocidentais fazendo uso de lentes como os preceitos filosóficos da arte do Karate Tradicional Shotokan, os Saberes Docentes em Tardif e Pedagogia em Paulo Freire.

Palavras-chave: autobiografia; karate; inclusão; saberes docentes.

ABSTRACT

This study presents a critical-reflective narrative constructed through the process of the author's (auto)biography as a teacher with 15 years of experience teaching karate to people with visual impairments at the Institute for the Education and Rehabilitation of the Blind of Rio Grande do Norte. The aim is to reflect on the core of personal and professional self-development. By using (auto)biography, the author contextualizes his teaching approach based on his experiences as an individual in social contact with people with disabilities, as a martial artist with over 26 years of practice, and as an academic. This allows him to reflect on themes such as inclusion and exclusion, ableism, and the necessary adaptations teachers must make in the practice and teaching of karate to people with disabilities. More than simply reporting how to teach, this study seeks to understand the elements that shape the formation of a karate teacher and to draw connections with aspects of inclusive education. To shed light on the discussion, the author engages in a dialogue between Eastern and Western knowledge systems, using lenses such as the philosophical precepts of Traditional Shotokan Karate, the concept of Teacher Knowledge in Tardif, and the Pedagogy of Paulo Freire.

Keywords: autobiography; karate; inclusion; teacher knowledge.

LISTA DE SÍMBOLOS

- © copyright.
- @ arroba
- ® marca registrada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
METODOLOGIA	19
CAPÍTULO I – KARATE-DO	26
CONTEXTUALIZANDO O KARATE	26
DO SEGREDO AO PROFESSORADO: A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE KARATE-DÕ E SUA EXPANSÃO	26
BUDO - O CAMINHO MARCIAL	29
DOJO KUN E NIJU KUN	31
CONHECIMENTOS DO FAIXA PRETA	35
Conhecimentos Técnicos:	36
Qualidades Pessoais:	36
Conhecimentos Adicionais:	37
RELACIONANDO OS SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE KARATE	39
O KARATE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	46
ENCERRANDO O CAPÍTULO	48
CAPÍTULO II – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	49
MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA INCLUSIVA	53
INCURSÃO NO KARATE	57
SENDO UM PROFESSOR/SENSEI DE KARATE	75
AS AULAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	84
CENAS OU OUTRAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

Como sugere o título, este trabalho decorre através de uma (auto)biografia, desta forma, gostaríamos de iniciá-lo apresentando seu autor, o que irá colaborar com a compreensão do que trataremos.

A pessoa que se permitiu tornar-se autor, redator e personagem do que irão ler chama-se Anderson Rodrigues Araújo de Lucena. Nascido na cidade do Natal, Rio Grande do Norte, em 19 de fevereiro de 1989 — durante a transição dos signos de Aquário e Peixes, para aqueles que conseguem atribuir algum traço de personalidade a tal informação. O autor, atualmente, apresenta-se profissionalmente como professor de Karatê Shotokan Tradicional, profissional de danças a dois e tatuador premiado.

Apesar de, para o autor, suas profissões se relacionarem, este trabalho terá como foco principal a primeira atividade mencionada, com ênfase no ofício que ele assumiu como responsabilidade há 15 anos: professor de karatê para pessoas com deficiência visual.

Com essa breve introdução do autor/sujeito deste trabalho, apresentamos agora outras informações para situar onde e como se insere nossa produção.

Encontramos no IBGE através da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua 2022 (PNAD Contínua 2022), que a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária, sendo o Nordeste a Região com o maior percentual, com 5,8 milhões de pessoas com deficiência (10,3% da população) – valor acima da média nacional (IBGE, PNAD CONTÍNUA, 2022). Ainda nesta pesquisa, apontou-se que 3,1% da população nacional foram declaradas como tendo dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato, o que corresponde a mais de 6,5 milhões de brasileiros.

No Brasil, a prática de atividades físicas é um direito de todos, independentemente de suas condições físicas. No entanto, a realidade acerca da inclusão de pessoas com deficiência nas atividades físicas, sobretudo nos esportes, ainda enfrenta diversos desafios.

Para a prática e ensino de karatê, especificamente, a falta de pesquisas que investiguem e orientem a experiência do professor que atua com esse público revela uma lacuna importante na literatura.

Além das pesquisas sobre o tema, trazemos também um olhar para a ausência de referências práticas visíveis no cotidiano — ou seja, de projetos, instituições e/ou profissionais que realizem, demonstrem e/ou incentivem a prática de atividades físicas, especialmente da modalidade karatê, por pessoas com deficiência visual de forma aberta e corriqueira.

Isso se confirma na pesquisa de Marmeleira *et al.* (2018), que investigou as barreiras para a prática de atividade física em pessoas com deficiência visual, onde foram apontados como principais dificultadores a “falta de apoio de entidades públicas para a atividade física da pessoa com deficiência” e a “falta de oferta de atividades por instituições especializadas para a pessoa com deficiência”. Ainda neste estudo os autores trazem que 56% dos participantes consideravam a falta de orientação de um profissional de educação física também como um agravante para não praticarem atividades físicas.

Com a instituição da Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), além de classificar os seis tipos de barreiras que limitam ou impeçam a participação social da pessoa com deficiência, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, passou a ser garantido os direitos das pessoas com deficiência. Nesta Lei, dentre outros, destacamos os seguintes pontos:

Quadro 1 - Recortes da Lei Brasileira de Inclusão.

LEI 13.146/2015 - LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (BRASIL, 2015)
TÍTULO I - DISPOSIÇÃO PRELIMINARES
CAPÍTULO II - DA IGUALDADE E DA NÃO DISCRIMINAÇÃO Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação
TÍTULO II - DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS
CAPÍTULO II - DO DIREITO À HABILITAÇÃO E À REABILITAÇÃO Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

CAPÍTULO III - DO DIREITO À SAÚDE

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário.

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:

II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida;

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

CAPÍTULO IX - DO DIREITO À CULTURA, AO ESPORTE, AO TURISMO E AO LAZER

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Fonte: desenvolvido pelo autor com base na Lei 13.146/2015.

Observamos garantido na Lei, portanto, a preocupação da saúde, movimento humano, educação e qualidade de vida das pessoas com deficiência, onde estas podem, e devem, ser exploradas no âmbito das atividades físicas e esportes.

Encontramos na pesquisa de Santos (2016) uma discussão sobre os principais avanços e desafios em avaliar a deficiência como restrição de participação social a partir da Lei Brasileira de Inclusão.

Apesar dos avanços acerca da luta pela inclusão e conquistas de direitos das pessoas com deficiência, persiste uma lacuna entre o conhecimento teórico e as práticas sociais, limitando o alcance de seu potencial, dificultando a construção de uma sociedade inclusiva.

Com relação a prática de esportes por pessoas com deficiência, com o advento de esportes adaptados para este público, tais como o Judô - inclusive para pessoas com deficiência visual - na década de 1970 e sua entrada nas paralimpíadas de Seul (1988), ampliou-se a percepção das possibilidades para pessoas com deficiência visual em esportes com gênese nas artes marciais e lutas.

Ao realizar uma pesquisa de revisão não sistemática através do Google Acadêmico e a SciELO Br, encontramos poucos trabalhos que trazem como tema relacionados ao ensino de karatê e pessoas com deficiência visual. Dessa forma, procuramos de forma mais abrangente, utilizando os termos lutas e pessoas com deficiência. A partir daí, encontramos algumas pesquisas que tratavam do assunto, sendo eles os abaixo relacionados:

De acordo com Mocarzel (2016) corroborando com (Mocarzel & Murad, 2013), diversos países têm as Lutas e Artes Marciais (LAM) como práticas marcantes de suas culturas, porém, apesar de ser um País massivamente adepto dessas práticas, ainda encontramos o Brasil como tendo pouquíssima aulas difundidas nas aulas de educação física escolar, mesmo tendo suas práticas recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998 *apud* Mocarzel, 2016). Já Nascimento; Almeida (2007) observam que as práticas de LAM no Brasil ocorrem em “centros de ensino não acadêmicos”, ou seja, tradicionalmente não são ensinados em escolas e universidades, mas sim em associações esportivas, ginásios esportivos e núcleos de treinamento marcial, diferenciando-se do hemisfério norte do planeta e sobretudo do continente asiático onde esas atividades estão incrustadas na sociedade oriental.

Apesar dessa realidade, Ferreira *et al* (2023) realizaram uma análise de publicações brasileiras sobre Lutas e Educação Física, analisando 38 artigos, do período de 2010 a 2020, como corpus. Porém, aparentemente, nenhum deles tratava sobre lutas e pessoas com deficiência ou o tinha como foco de estudo.

Ainda em seu trabalho, Mocarzel (2016, p. 74-77) enuncia diversas fontes com iniciativas de inclusão de pessoas com deficiência nas Lutas e Artes e Marciais, no Brasil e no mundo, dentre elas relacionando competições inclusivas nas modalidades de Kung Fu/Wushu, Taekwondo, Capoeira e o Karatê.

Rodríguez; Candeaux; Valdés (2021) trazem um trabalho sobre ações metodológicas para a inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual através do para-karate, observado no Complexo Esportivo de Guanabo, município de Habana del Este, Cuba.

Almeida; Silva (2016) trazem em seu trabalho uma visão geral dos principais aspectos do desenvolvimento motor relacionados a prática de Judô, Karatê, Jiu-Jitsu e Taekwondo ao desenvolvimento motor global do indivíduo com deficiência visual

Lucena (2012) traz o seu relato de experiência de ensino de pessoas cegas e com baixa visão no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN. Além de relatar observações necessárias para o ensino de karate para pessoas cegas e com baixa visão, o autor traz alguns dos métodos aplicados para ensinar determinadas técnicas, desenvolver noções de espaço e localização, autonomia do aluno, colaboração entre alunos e recursos adaptados para o ensino, como marcações de sala de aula/quadra. Além disso, traz ainda o relato da participação dos alunos em competições convencionais (não adaptadas) e exames de faixa regulares.

Já o Parakarate, a modalidade de karatê adaptado, surgiu no ano de 2006 através da WKF (World Karate Federation) como um esforço para desenvolver e promover o karate entre atletas com deficiência, tornando-se uma modalidade integrada desta instituição. Refere-se a uma modalidade de Karate na qual regras de competição foram estabelecidas para acomodar competições justas entre atletas com deficiência, sendo focado no desenvolvimento de “kata” para atletas em cadeira de rodas, atletas com deficiência visual e atletas com deficiência mental. Apesar de iniciar o projeto no ano de 2006, somente em 2012 que o Para-karate foi apresentado ao público pela primeira vez no Campeonato Mundial em Paris. (WKF, 2024).

Em 2015, a Federação Mundial de Karatê foi reconhecida pelo Comitê Paralímpico Internacional (International Paralympic Committee - IPC), refletindo assim o progresso da organização e o trabalho contínuo no desenvolvimento do Parakarate (WKF, 2024).

Observando, portanto, o desenvolvimento global em relação à percepção social das possibilidades, habilidades e capacidades das pessoas com deficiência, bem como a (teórica) implementação de seus direitos na legislação, quando voltamos nosso olhar para a modalidade karatê, a questão deixou de ser: "Pessoas com deficiência **podem** praticar karatê?" e passou a ser: "**Como** pessoas com deficiência podem estar incluídas nas aulas de karatê?"

Diante desse questionamento e considerando a limitada disponibilidade de referenciais acessíveis no início de seu projeto, em 2009, o autor dedicou os últimos 15 anos ao aprofundamento teórico e prático na área, com o objetivo de consolidar conhecimentos e sistematizar a metodologia utilizada no ensino de karatê para pessoas com deficiência visual.

Para sistematizar o "como", é essencial compreendermos os "porquês". Em Freire (1987), encontramos a valorização da problematização como método pedagógico que estimula o pensamento crítico e a busca por soluções. Ao questionar as causas dos problemas sociais, promove-se uma reflexão que possibilita a construção de alternativas para a transformação da realidade.

Ao refletir sobre as maneiras de ensinar, o autor desta pesquisa rememora um conjunto de experiências vividas na busca pelos 'porquês' que fundamentam sua prática. Essa trajetória culmina no questionamento central que impulsionou o desenvolvimento deste trabalho: 'Por que ensino karatê para pessoas com deficiência visual desta forma?' Embora a resposta inicial pudesse se apoiar na eficácia observada – 'porque dessa forma funciona' – surgiram questionamentos mais profundos: Por que adotei uma forma de ensino diferente daquela que aprendi? Em que medida minha prática pedagógica difere, considerando as demandas às quais fui submetido enquanto pessoa sem deficiência? Por que optei por determinado método de ensino? Quais influências – positivas e negativas – contribuíram para (1) minha decisão de ensinar e (2) a forma como ensino *karate* a pessoas com deficiência visual? Além disso, até que ponto os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica (centrados em uma perspectiva ocidental

contemporânea) me distanciaram dos ensinamentos tradicionais orientais da arte marcial, com os quais fui inicialmente formado?

Percebemos que tais questionamentos transpassam o relato da experiência de ensinar e da descrição dos métodos e metodologias aplicadas aos alunos, visto que a transcrição de relatos de experiência ou de propostas metodológicas não devem ser consideradas como sendo apenas algo metodicamente descrito, ou um manual de como ensinar a qual se segue fielmente.

Da mesma forma, o autor se viu interessado que as pessoas não apenas queiram reproduzir o trabalho desenvolvido no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN (IERC-RN) com o ensino de *karate* para pessoas com Deficiência Visual, mas que aqueles interessados no assunto compreendam os motivos que o fizeram seguir determinados formatos de ensino.

Não basta apenas saber que determinada metodologia ou métodos "funcionam", devemos compreender as implicações psicossociais do ensinar, e que determinadas ações pedagógicas são tomadas levando em consideração não apenas as questões técnicas/mecânicas, mas também as necessidades dos alunos, os benefícios que a aquisição daquelas habilidades poderiam influenciar no dia-a-dia dos alunos, as barreiras estruturais e comunicacionais encontradas pelo professor, a cultura atual a qual estamos submetidos e diversos outros fatores subjetivos das diversas realidades diárias da sala de aula.

Reforçando esse pensamento, nos encontramos em Candau (2020) que considera que o foco da Didática, o que lhe dá identidade, é a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas relevantes aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam (Candau, 2020, p. 29).

Também através do que traz Tardif (2014, p. 47-48) sobre o consumo dos saberes escolares, onde o mesmo considerou que a instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos saberes, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente).

Desta forma, preocupado com uma reprodução indiscriminada, as alterações metodológicas e sociais que aconteceram no decorrer dos anos de experiência de ensino

e ainda a escassez acerca do assunto, o autor traz uma outra ótica da prática de ensino de *karate* para pessoas com deficiência visual.

Para além do relato (auto)biográfico, iremos utilizar duas lentes principais para dialogar com o descrito: (1) os Lemas e Preceitos do Karate-Do Shotokan (*Dojo Kun* e *Niju Kun*), tendo em vista que sempre foram norteadores no desenvolvimento e continuidade do autor enquanto *karateca*, tratados aqui como conhecimentos orientais intrínsecos da arte; e (2) pensamentos pedagógicos ocidentais, sobretudo os Saberes Docentes¹ em Maurice Tardif e a pedagogia em Paulo Freire², de forma a nos ajudar a compreender como as pessoas e os professores, além dos contextos sociais, culturais e históricos, podem ter influenciado na construção do autor como professor.

Mais do que relatar modos de ensinar, este estudo tem como Objetivo Geral compreender os elementos que constituem a formação de um professor de karatê, articulando saberes oriundos das filosofias e metodologias do Karate-Do tradicional com referenciais pedagógicos contemporâneos ocidentais. A partir da análise crítica de experiências autobiográficas, valorizando a vivência singular do sujeito como fonte legítima de saber, busca-se contribuir para a construção de práticas inclusivas no ensino do karatê para pessoas com deficiência visual.

Portanto, este trabalho, além de relatar uma trajetória pessoal e profissional, configura-se como uma proposta de construção pedagógica fundamentada em princípios inclusivos, que integra saberes da prática com referenciais teóricos orientais e ocidentais.

Como Objetivos Específicos o autor traz:

- Estabelecer um diálogo entre os ensinamentos filosóficos do Karate-Do, especialmente os contidos no Dojo Kun e Niju Kun, e os Saberes Docentes segundo Maurice Tardif, na construção da prática pedagógica do autor.
- Analisar como os princípios da pedagogia de Paulo Freire – como a dialogicidade, a problematização e a conscientização crítica – se relacionam com a prática do ensino de karatê para pessoas com deficiência visual.
- Compreender como as experiências pessoais e profissionais do autor, enquanto sujeito ativo em sua trajetória formativa, influenciaram a criação e adaptação de metodologias inclusivas no ensino do karatê.

Encontramos como justificativa para o desenvolvimento deste trabalho a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o ensino de *karate* para pessoas com

¹ Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 17. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

² Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. 17 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

deficiência visual, indo além da reprodução de métodos e técnicas padronizadas. Acreditamos que a falta de adaptação e a ausência de metodologias específicas para esse público evidenciam a importância de uma abordagem mais profunda e contextualizada, que considere as particularidades de cada aluno. Nesse sentido, o foco recai sobre a formação do professor de *karate*, explorando sua relação com a educação inclusiva e a necessidade de aprimoramento constante. A (auto)biografia do professor, suas experiências e reflexões, emergem como ferramentas valiosas nesse processo, incentivando novas pesquisas e compartilhando experiências que possam contribuir para a construção de um ensino de *karate* mais inclusivo e transformador, ao mesmo tempo que incentiva novas pesquisas e contribui com a arte do *karate-do*.

O autor considera que através do fato de saber os motivos - porquês - que levam a ensinar determinado conteúdo é de extrema importância para os profissionais de ensino, pois impacta diretamente sua prática pedagógica. A contextualização das metodologias e dos métodos utilizados, estabelecendo conexões com as experiências e o cotidiano não apenas dos estudantes, mas observando o contexto do professor, potencializa a relevância do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de significados mais profundos.

Além de permitir a visualização de caminhos trilhados, que podem ser seguidos, essa ótica sobre o professor possibilita que seja possível enxergar outras alternativas, fazendo com que profissionais inseridos em outros contextos - regionais, culturais, sociais, modalidades, etc. - possam (se)reconhecer e utilizar das metodologias descritas, as adaptando e moldando de acordo com a realidade vivida.

Mais do que uma sistematização de métodos ou um relato biográfico, esta dissertação busca se constituir como uma construção pedagógica situada, que emerge da prática e da reflexão crítica, com vistas à promoção de uma educação inclusiva no ensino de karatê para pessoas com deficiência visual.

Pelas características dos questionamentos serem tão pessoais e subjetivos³, decidimos percorrer o caminho de uma pesquisa (auto)biográfica, construída através de uma narrativa crítica-reflexiva da vivência do autor enquanto praticante a mais de 26 anos de *karate budo tradicional shotokan*, professor com 18 anos de experiência de ensino de *karate* e 15 anos de experiência de ensino para pessoas com deficiência visual e deficiências múltiplas no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN, buscando

³ O conceito de **subjetividade** abordado pelo autor será abordado na discussão da metodologia.

não apenas registrar percursos caminhados, mas também tentar *linkar* esses acontecimentos com a forma de ensino desenvolvida e a luz de mestres relacionados ao assunto.

Este estudo destina-se a professores de karatê e demais artes marciais, alunos e profissionais de educação física, pesquisadores da educação inclusiva e demais interessados em metodologias que dialoguem com as necessidades e potencialidades de pessoas com deficiência visual.

CAPÍTULO I - TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia aplicada neste trabalho é caracterizada como (auto)biográfica, fazendo uma conexão com as experiências do autor, desde a infância, com o *karate* (da iniciação ao processo de ensinar), com a faculdade e com pessoas com deficiência (nos âmbitos familiar, escolar, social e profissional). Como sugere o título, bem como as características da própria metodologia (auto)biográfica, além da biografização o autor traz as percepções claras e sinceras dos fatos ocorridos, bem como pensamentos acerca das motivações/sensações/considerações que surgiram/surgem de acordo o mesmo rememora/revive através desta escrita.

Compreender como as experiências pessoais e profissionais do autor, enquanto sujeito ativo em sua trajetória formativa, influenciaram a criação e adaptação de metodologias inclusivas no ensino do karatê.

Tais experiências, constituídas fora do escopo da universidade, constituem um tipo de formação docente não escolar, que Maurice Tardif reconhece como parte essencial dos saberes profissionais do professor.

A (auto)biografia surge como uma abordagem de pesquisa qualitativa, onde "o saber (auto)biográfico está imbricado ao processo histórico da humanidade e da elaboração dos conhecimentos científicos em vários campos" (Venância; Neto, p.731, 2019).

O trabalho (auto)biográfico não se refere apenas a um registro indiscriminado do acontecido, mas trata-se de uma narrativa (auto)crítica onde valoriza-se as experiências vividas, sejam elas de alunos quanto de professores, tornando-os sujeitos de suas próprias formações, valorizando a subjetividade do indivíduo, sobretudo através de sua forma de ver o mundo. Essas experiências pedagógicas quando descritas e somadas amplificam os processos formativos.

Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica utilizada não apenas descreve percursos vividos, mas também fundamenta uma construção pedagógica em constante diálogo entre prática e teoria, experiência e reflexão, com foco na formação docente e na inclusão.

Foi observado por Câmara (2012, *apud* Santos; Estevam; Martins, 2018), que essa mesma subjetividade do indivíduo era o motivo para que as biografias e autobiografias demorassem tanto para serem classificadas como eixos científicos no ensino superior no Brasil, pois "não poderiam ser validadas aos parâmetros do rigor científico, uma vez que a expressão da intuição e da emotividade não podiam aparecer em ciência e por haverem concepções daquilo que deveria ser o objetivo da ciência" (Santos; Estevam; Martins, 2018, p. 46).

Já Santana; Santana (2016), fundamentam o conceito de que para compreender a ciência, assim como para fazê-la é necessário compreendê-la no seu contexto, desprezar a história que há na ciência é esquecer também fatos, acontecimentos que marcaram toda a humanidade, considerar a necessidade de ensinar ciências fazendo uso da história é algo que vêm sendo seriamente debatido.

A ciência não só acompanham os movimentos históricos, mas também os personagens autores que realizam a história e que seus feitos e narrativas são subsídios para descobertas da sociedade, cultura e das relações estabelecidas em cada época. A partir do momento em que as narrativas podiam ser entendidas como parte da história, percebeu-se que as biografias poderiam atuar no cenário científico [...] (Santos; Estevam; Martins, 2018, p. 46).

Dessa forma, não se faz importante apenas o ocorrido, mas os indivíduos envolvidos e suas narrativas, utilizando ainda da subjetividade que pode ser encontrada nas biografias e (auto)biografias à favor da epistemologia da educação, especialmente se considerarmos as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Com isto, podemos considerar que "a relação com o saber pressupõe a centralidade do sujeito da experiência como sujeito de saberes" (Venâncio; Neto, 2019, p. 732).

Na pesquisa qualitativa onde insere-se a (auto)biografia, faz-se necessário a leitura dos sujeitos envolvidos, tornando necessário observar também sua subjetividade (além de outros fatores), para sua compreensão e interpretação. "Portanto, a pesquisa em educação evidencia as referências que existem em relação às transformações que

ocorrem com o outro, no outro e no próprio pesquisador" (Santos; Estevam; Martins, 2018, p. 47).

O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes (Neves, 2010, p.124).

Sendo assim, através da descrição de sua própria leitura do mundo, contendo suas próprias percepções dentro de um contexto social, o autor se torna capaz de dar um significado a ações tomadas, (re)significar suas experiências vividas, transformá-las em conhecimentos vívidos e até (re)formular sua trajetória.

Passeggi (2021) discute como as práticas de autobiografização e heterobiografização, em conjunto com a reflexividade narrativa, incidem na formação humana e considerando que o mundo científico é marcado por restrições residuais de um paradigma que associa a subjetividade e a singularidade à ficcionalidade, à irracionalidade, dissociando “vida, experiência vivida e ciência” (Passeggi, 2021, p. 110).

Meu foco de interesse é conceitualizar o sujeito autobiográfico, por uma razão que me parece crucial: o sujeito autobiográfico é concebido como instância narrativa que se constitui na linguagem e pela linguagem no ato de narrar. No entanto, a valorização do pensamento epistêmico e a negligência do pensamento anárquico, efêmero e vívido, gerou a dicotomia tradicional entre o objetivo (lógico) e o subjetivo (alógico), que entendo como uma separação didática. Essa separação seria melhor compreendida se ela fosse considerada como um continuum e não como uma oposição. O pensamento lógico está inextricavelmente ligado ao pensamento alógico, eles se alternam em movimentos regressivos e progressivos no ser-pensante-reflexivo. (Passeggi, 2021, p. 108)

Desta forma, a autora discorda da dicotomia entre objetivo e do subjetivo e que considera que a interação entre estes dois pólos é essencial na construção da reflexividade.

De acordo com Passeggi (2021), a subjetividade existente no sujeito autobiográfico estaria constituída por três dimensões. Sendo elas: (1) *Dimensão do Sujeito Empírico* (o autor), que vive a experiência da vida enquanto sujeito de carne e osso; (2) *Dimensão do Sujeito Epistêmico* (o sujeito que indaga), que vive a experiência da racionalidade na busca de coerência, explicações para dar sentido à vida, permitindo objetivar, compreender o que acontece e o que lhe acontece no mundo da vida e no

mundo do texto. (3) *Dimensão do Sujeito Autobiográfico*, que metaboliza o que as duas outras dimensões da subjetividade – existencial e racional – lhe oferecem.

O sujeito autobiográfico se apresenta como desdobramento do sujeito empírico que toma a si mesmo, como o objeto de reflexão. E mediante o uso da linguagem – oral, escrita, digital, gestual, icônica... – transforma-se em narrativa, poesia e história. (Passeggi, p. 109, 2021)

Percebemos, portanto, no discurso da autora a presença do objetivo (lógico) durante a construção do sujeito autobiográfico.

Na instância da narração, o sujeito autobiográfico é indissociável do sujeito empírico (autor, de carne e osso) e do sujeito epistêmico (racional, lógico). Assim como do personagem que existia lá e então e que está sendo aqui e agora. Quando autor põe o ponto final na narrativa, o sujeito empírico (o autor) se separa do sujeito autobiográfico (narrador), que permanece no mundo do texto, enquanto o autor se retira para compor outras narrativas. (Passeggi, 2021, p. 109).

Trazendo a reflexão específica do que seja pesquisa em educação, Santos; Estevam; Martins (2018) trazem que:

[...] se trata da construção do conhecimento em eixos diretos ou transversais à educação, concernentes à política, ao sistema, aos condicionantes sócio-históricos, políticos e econômicos, mas de forma especial ao movimento, formação e leituras dos sujeitos em seus distintos contextos. (Santos; Estevam; Martins, 2018, p. 47).

Encontramos, portanto, uma relação na utilização dos estudos (auto)biográficos no desenvolvimento profissional contínuo do professor e o discurso de Tardif (2014). Este último autor argumenta que o conhecimento dos professores é um fenômeno complexo e dinâmico, profundamente enraizado na prática profissional e nas relações sociais que os professores estabelecem no seu cotidiano.

[...] afirmo que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adapta-lo e para transforma-lo. (Tardif, 2014, p. 15)

Dessa forma, a prática docente é uma atividade complexa e multifacetada, que exige dos professores uma capacidade de adaptação, reflexão e inovação, onde ainda:

[...] o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (Tardif, 2014, p. 15)

Cabe, portanto, ao professor se ver como parte social de um ambiente e que seus conhecimentos são flexibilizados pela sua adaptabilidade aos contextos que o envolvem. Ao realizar uma prática reflexiva do ensinar o professor é capaz de identificar as necessidades dos alunos, analisar os resultados de suas ações e ajustar suas estratégias de ensino.

Encontramos em Josso (2007) a reflexão de que através de um dispositivo de formação que promova, por pouco que seja, uma reflexão de histórias de vida dos aprendentes, pode vir a aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos indivíduos, permitindo acesso às questões de sentido dos atores sociais, onde, no exercício da profissão assume-se como porta-voz dos problemas dos grupos sociais com os quais operam, ou nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (Josso, 2007, p. 414).

A autora afirma ainda que o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida (narrativa de formação de si), permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 414).

Santos; Estevam; Martins (2018) definem a pesquisa (auto)biográfica como sendo:

[...] estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados. (Santos; Estevam; Martins, 2018, p. 47)

Apesar deste estudo focar no período de desenvolvimento metodológico e a prática do ensino de *karate* para pessoas com deficiência visual, pensamos que muitas das motivações pessoais e sociais no/do ensinar estão relacionadas não apenas no

professor que está atuando no presente, mas que ele é um indivíduo construído pelas experiências de vida, e que estas experiências influenciam sobre suas percepções do mundo e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. Dessa forma, decidimos por uma (auto)biografia que engloba da infância ao presente momento do autor.

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2014, p. 15)

Por se tratar de uma (auto)biografia, de um trabalho original que envolve grande percurso da vida do autor, percebeu-se necessário um passeio pelas experiências de vida enquanto (1) indivíduo em convívio social com pessoas com deficiência; (2) aluno de ensino regular em contato com pessoas com deficiência, (3) aluno/praticante de *karate*, (4) faixa preta e aluno do curso de Bacharelado em Educação Física da UFRN, pontuando suas prováveis influências na construção metodológica do ensinar *karate*, além da (5) reconstrução/consolidação do profissional com as experiências adquiridas com o exercício de ensinar *karate* para pessoas com deficiência, sobretudo visual. Para além do relato (auto)biográfico, trago a tona lentes para considerar o exposto, sendo elas (1) As características filosóficas do *karate*, tendo em base o *Dojo Kun* e o *Niju Kun*; (2) Os Saberes Docentes e a Formação Profissional, em Maurice Tardif (2014) e a (3) Pedagogia do Oprimido, em Paulo Freire (1987).

De fato, eles indicam com veemência que o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como

resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (Tardif, 2014, p. 16)

Além destas, convirjo o exposto a outros pensamentos, como os próprios registros deixados pelo Mestre Gichin Funakoshi, criador do *Karate Shotokan* e considerado o Pai do Karatê Moderno. Encontramos, tanto em Paulo Freire (1987) quanto em Maurice Tardif (2014) motivos para olhar para a educação como um processo humano, marcado por relações interpessoais, por contextos sociais e culturais específicos. Esses mesmos processos foram importantes na criação e transformação *karate* até o desenvolvimento do *karate shotokan* do mestre Funakoshi. Sendo portanto estes uma excelente contribuição ao exposto.

CAPÍTULO 2 – KARATE-DO

Decidimos iniciar falando sobre o *karate-dō* para que, mesmo aqueles que não possuem proximidade com a sua origem, filosofia e princípios, consigam compreender como e através de quê esta arte é capaz de influenciar seus praticantes.

CONTEXTUALIZANDO O KARATE

DO SEGREDO AO PROFESSORADO: A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE KARATE-DŌ E SUA EXPANSÃO

Frosi; Mazo (2011) destacam em seu trabalho⁴ que, junto a proliferação de narrativas sobre o *Karate-Dō* em diversos meios, desde sites da internet até trabalhos acadêmicos, foram propagadas imprecisões e equívocos nessas narrativas, muitas vezes fruto da mistura entre fatos históricos e elementos do imaginário popular.

Sendo uma arte que "tem sua origem em um extenso processo multicultural" (Frosi; Mazo, 2011, p. 298), a origem do Karate-Dō se destrincha a partir do surgimento das artes marciais, a partir das práticas realizadas pelos monges do mosteiro *Shaolin*, porém, surgindo mais especificamente no século XIV a partir das práticas marciais desenvolvidas em Ryūkyū, arquipélago ao sul do Japão e a leste da China, da qual Okinawa era a Ilha principal.

Em uma sociedade estruturada através de castas, os camponeses ficavam expostos a tributação e a truculência das castas mais elevadas, que impediam inclusive o porte de armas por parte da população comum. A partir daí, para se preparar para embates contra a casta guerreira, a comando das castas aristocratas, os camponeses passaram a desenvolver métodos de se exercitar e sistematizaram duas formas de defesa pessoal (Frosi; Mazo, 2011).

Como o porte de armas pela população comum era proibido pelos reis da Dinastia Shō, os *Heimin* passaram a sistematizar dois sistemas de defesa pessoal que, em verdade, eram treinados juntos. A estes chamaram genericamente de *Te* (ou *Ti* na antiga pronúncia do dialeto de Okinawa), cujas formas eram rudimentares em relação ao que viríamos conhecer por Karate-Dō e Kobu-Dō de Okinawa (SHINZATO & BUENO, 2007).

⁴ Repensando a história contada no Brasil (ver em Referências) - trás uma meta análise da literatura circulante sobre a inserção e o desenvolvimento do Karate no Brasil. Um trabalho que considero excelente para aqueles que queiram se aprofundar na história do karate

Empregaram contra os *Peichin*, técnicas toscas de agarramento, empurrões, batidas de ombro, punho e pé, além do uso de ferramentas rurais como os batedores de arroz, varas, enxadas, foices, linhas de pesca, manivelas de moinho, ancinhos e outros, para se proteger das espadas, correntes e lanças dos guerreiros do Rei. (Frosi; Mazo, 2011, p. 299)

Porém, a partir do século XVII os guerreiros de Okinawa passam a se apropriar do *Te* e, através de vários intercâmbios com marinheiros e militares chineses com quem "viriam a aprender as artes marciais daquele país e passariam a desenvolver a arte que chamariam de Tō-de (no dialeto de Okinawa, e Karate em japonês)" (Frosi; Mazo, 2011, p. 299).

Depois de passar por situações difíceis para conter os *Heimin* revoltosos desde o século XV, os guerreiros oquinauenses passaram a estudar a luta de mãos nuas nativa, chegando a criar um sistema de graduação de seis *hachimaki* (faixas de testa) coloridos, a exemplo das faixas que são usadas atualmente na cintura para graduações de Kyū. Foram, portanto, os membros da casta guerreira de Okinawa aqueles que realmente impulsionaram o desenvolvimento do Karate-Dō (Shinzato; Bueno, 2007 *apud* Frosi; Mazo, 2011, p. 299).

O Tō-de era considerado pela casta guerreira como um segredo de família, sendo passada apenas ao primogênito. Esse costume cultural, conhecido como *Ishi-soden*, era uma medida protetiva para que os conhecimentos não caíssem "em mãos erradas" e fossem utilizados contra a sociedade (ou contra a própria família).

Esse costume, ou regra, era chamado *Ishi-soden*, e é a ele que Gichin Funakoshi²⁷ (1999, 2000) e outros autores se referem quando falam sobre a passagem das técnicas do Karate primitivo de forma *secreta*. (Frosi; Mazo, 2011, p. 300).

Porém, já no século XIX, junto do movimento político que devolveu o poder ao Imperador do Japão, extinguindo o regime do Xogunato através do qual os *Bushi* governavam o país, conhecido como Restauração Meiji de 1868, muitos dos costumes do período do Xogunato foram sendo abandonados de acordo com que as transformações sociais iam acontecendo. Dentre esses costumes o *Ishi-soden* também foi abolido e "passou a haver menos controle sobre a prática do Tō-de, que podia então ser ensinado não apenas a um aluno, mas a um pequeno número de alunos.

Nesta época, um dos mais eminentes mestres da arte de Okinawa passou a trabalhar em uma forma de levar a prática do Karate ao público geral,

tornando-o a disciplina de Educação Física nas escolas. Para isto, Ankō Itosu (ou Yasutsune Itosu em algumas traduções) formulou os “Dez artigos sobre o Tō-de”, que bem aceitos pelos dirigentes do sistema educacional da época possibilitaram a inserção do Karate nas escolas da prefeitura de Okinawa (Funakoshi, 2000 *apud* Frosi; Mazo, 2011, p.300).

Anko Itosu⁵ foi professor e mestre de Tō-de/Kara-te de Gichin Funakoshi, que no futuro passou a ser conhecido como o pai do Karatê Moderno, criador do estilo Shotokan. Tendo o reconhecimento da validade das práticas das artes marciais nas escolas, diversos mestres, como Gichin Funakoshi e Jigorō Kanō (o fundador do Jūdō), "escolheram atuar como professores, o que era muito vantajoso no período, pois o novo regime (*Meiji*) transformara esta profissão numa das mais respeitadas e rentáveis do final do século XIX e início do século XX" (Stevens, 2005 *apud* Frosi & Mazo, 2011), visto que as autoridades, tanto do Japão quanto de Okinawa, utilizaram da idéia de difusão da educação, que antes era limitada às classes guerreiras, para ganhar e conquistar o apoio do povo.

Já no início da década de 20, Gichin Funakoshi, após uma apresentação com seus alunos da escola municipal ao Príncipe Hirohito que estava de passagem por Okinawa, foi convidado a se apresentar na “1ª Exibição Atlética Nacional” em Tóquio. Com o sucesso da apresentação, diversas autoridades japonesas persuadiram Funakoshi a permanecer no Japão e difundir o *Karate*. Com sua permanência no Japão, Funakoshi optou por mudar os ideogramas de *Karate* de forma a facilitar a aceitação do povo nipônico.

Promoveu assim a mudança dos ideogramas que formavam a palavra Karate (em japonês, a pronúncia dos ideogramas para Tō-de é *Karate*, como explicado anteriormente), que significavam “Mãos chinesas”⁶, para *Karate* significando “Mãos vazias”⁷ (FUNAKOSHI, 1973). Buscava assim uma desvinculação ao país rival militar do Japão e se aproximando, assim, do Império nipônico (FUNAKOSHI, 1999). No processo de buscar o reconhecimento do Karate como arte marcial pelos japoneses, mestre Funakoshi ainda incluiu o ideograma Dō⁸ ao nome, adotou o sistema de graduação kyū/dan e o uniforme, ou dōgi, ambos criados por Jigorō Kanō. (Frosi; Mazp, 2011, p. 301)

⁵ Considerado um dos grandes precursores dos estilos modernos de karate, teve um papel fundamental na formação de Funakoshi. Foi um dos responsáveis por sistematizar e padronizar as técnicas do karate de Okinawa, criando *katas* (formas) que ainda são praticados hoje em dia.

⁶ *Tōde/Karate* - 唐手 - “Mãos Chinesas”

⁷ *Karate* - 空手 - “Mãos Vazias”

⁸ *Karate-Dō* - 空手道 - “Caminho das Mãos Vazias” - O Sufixo *Dō* só foi instaurado após o registro do *Karate* no *Dai Nippon Butokukai*.

Além da mudança dos ideogramas, Funakoshi se dedicou na difusão do *karate-dō*, promovendo a partir década de 30, diversas reformas na forma de ensino e das técnicas, conseguindo forjar amizades com mestres que foram muito importantes na aceitação da arte, dentre eles os mestres Jigorō Kanō⁹ e Morihei Ueshiba¹⁰. Dentre os feitos atribuídos a Funakoshi se destaca também a conquista de conseguir registrar o *karate-dō* no *Dai Nippon Butokukai*¹¹, podendo então ser considerada como um *budō*, logo uma arte tradicional japonesa.

Com a propagação do *karate-dō* por Funakoshi, diversos mestres de Okinawa migraram para o Japão para ensinar *karate*, e com os anos, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, para todo o mundo.

Percebemos com a própria história que esta arte evoluiu com o tempo, com o contato de diversas culturas e a necessidade atual exigida pela sociedade a qual estava integrada.

BUDO - O CAMINHO MARCIAL

Como já explicado, com a Restauração Meiji e as diversas mudanças na sociedade japonesa, dentre elas houve a transição dos *Bujutsu* (“técnica marcial”, as artes marciais clássicas/tradicionais) para o *Budō*, que pode ser compreendido como o “caminho marcial” que remete a pensamentos filosóficos, religiosos e corporais concomitantemente.

O conceito de *Budō* surgiu aproximadamente em 1880, tendo como objetivo assegurar que os ideais filosóficos e culturais dessa prática antiga não fossem perdidos e pudessem ajudar o homem moderno de alguma maneira. (Ito, 2021, p. 186)

⁹ Jigoro Kano (1860-1938) - criador do *Judo*. Além de judoca, foi atleta, professor, tradutor e político. Poliglota, Kano fez diversas contribuições para a educação e para as artes marciais japonesas, inclusive desempenhando papel fundamental para inclusão do *Judo* e do *Kendo* nos programas escolares públicos japoneses na década de 1910. Atribui-se a ele a criação do sistema de graduação por faixas coloridas, que passou a ser adotada por diversas artes marciais.

¹⁰ Morihei Ueshiba (1883-1969) - criador do *Aikido*. Estudou diversas artes marciais na juventude e fez parte do Exército Japonês. Em 1925 afirmou passar por uma profunda experiência espiritual, a partir daí passou a dedicar sua técnica de artes marciais mais suave, com maior ênfase no controle do *Ki*.

¹¹ Instituição japonesa construída a partir da Restauração Meiji, voltada para o desenvolvimento das artes marciais, onde toda disciplina guerreira tinha que ser registrada nessa fundação e seguir certas normativas, como por exemplo, a adoção da graduação *kyū/dan* e o uso do *dōgi*. As antigas artes que possuíam o sufixo *Jutsu* passaram a adotar o sufixo *Dō*. O que não era o caso do *karate*.

A transição do *Bujutsu* para *Budo* não se tratou apenas de uma mudança na nomenclatura, pois, além de preservar os costumes de tradições antigas, foi designada uma nova finalidade nas artes marciais, que antes era de arte de guerra - propriedade exclusiva dos *bushi*/guerreiros - e passou “ganhar progressivamente uma conotação mais de ascese corporal e espiritual, formação educacional e posteriormente esportiva” (Martins; Kanashiro, 2010, p. 643).

A nova finalidade consistia em imprimir um caráter formador, educacional e esportivo em detrimento da busca pela eficiência letal para o combate bélico. Através do treino das técnicas se cultivaria corpo, mente e espírito para o auto- desenvolvimento. Nesta nova configuração sua prática foi aberta para toda a população não sendo mais exclusividade dos samurais. Por essas razões, muitas técnicas foram adaptadas e algumas eliminadas. Pois, não deveriam ser mais, técnicas que visavam a eliminação do inimigo, mas caminhos educacionais e esportivos para o aperfeiçoamento humano que estavam ao alcance do cidadão comum. (Martins; Kanashiro, 2010, p. 643)

Alguns mestres do *Budo*, dentre eles Funakoshi, acreditavam que através do treinamento disciplinado e árduo das técnicas de artes marciais, os praticantes alcançariam o equilíbrio entre a mente, o corpo e o espírito (Farias, 2009 *apud* Ito, 2021). De acordo com Rosa (2015) *apud* Ito (2021, p. 188), as artes marciais são produtos culturais complexos, cuja prática se pode relacionar com motivações com a defesa, competição, lazer, canalização da agressividade, educação física e social, saúde, ou procura de uma filosofia.

Sobre a conduta dos praticantes de *Budo*, de acordo com John Stevens (2005) *apud* Ito (2021, p. 192): “em um manuscrito da Escola de Kahima Shin, há dez males para um praticante do *budō*, os artistas marciais não devem ter essas falhas de caráter: Insolência, confiança excessiva, ganância, raiva, medo, dúvida, suspeita, hesitação, desprezo e vaidade”. De forma a combater esses dez males, diversas atividades e desafios eram realizados com o intuito do autodesenvolvimento. Ainda existiam as influências do *Bushido*, que era uma filosofia de combate constituída de sete virtudes ético-morais, sendo elas: justiça, honra, sinceridade, lealdade, coragem, cortesia e benevolência.

Diversas são as referências sobre *Budo* e *Bushido* difundidos, citando como viver no caminho das artes marciais, dentre eles podemos citar Miyamoto Musashi (1584-1645), Yagyu Renya (1625-1694) e os já citados da Escola Kahima Shin. Porém, a

grande maioria deles ressaltam atitudes e desafios que não são tão condizentes com a realidade do homem moderno, assim como pontua Ito (2021), porém, as estratégias e princípios desses guerreiros perduraram até a modernidade devido a sua utilização enquanto perspicácia, a flexibilidade de aprendizagem e o foco na centralização do desenvolvimento das capacidades físicas e mentais de forma equilibrada.

DOJO KUN E NIJU KUN

O *Dojo Kun* (*Dōjō-kun*), um conjunto de cinco princípios éticos e morais, constitui o alicerce filosófico do *karate* Shotokan. Forjado por Gichin Funakoshi, fundador do estilo, o *Dojo Kun* reflete a influência de tradições filosóficas orientais, sobretudo como o confucionismo e o budismo (tendo maior profundidade no Zen Budismo), e busca moldar o caráter do praticante para além da mera proficiência técnica. De acordo com a Japan Karate Association Brasil (JKA BRASIL, 2024), entidade juridicamente independente de Karatê e reconhecida oficialmente pelo governo japonês como uma associação de membros Shadan Hojin¹² para a promoção do Karatê, em seu canal oficial difundem que estes são os lemas que constituem o Dōjō-kun:

Quadro 2 - *Dojo Kun* e seus significados

DOJO KUN (JKA BRASIL, 2024)	
KANJI ¹³ e ROMAJI ¹⁴	TRADUÇÃO ¹⁵
一、人格完成に努むること <i>Hitotsu, Jinkaku Kansei Ni Tsutomuru Koto.</i>	Primeiro – Esforçar-se para a formação do caráter.

¹² Termo japonês que se traduz literalmente como "associação de pessoas jurídicas". O objetivo principal não é gerar lucro, mas sim promover um interesse social ou cultural. Para ser constituído, o Shadan Hojin necessita de um reconhecimento formal por parte do governo japonês. Nos contextos das artes marciais permite que a organização tenha uma estrutura formal e seja reconhecida como uma entidade legítima.

¹³ *Kanji* - Caracteres que têm origem dos caracteres chineses que foram adaptados para se adequar à fonologia e à gramática da língua japonesa. Cada kanji possui um significado próprio, mas a pronúncia pode variar dependendo do contexto. São utilizados junto com os silabários *hiragana* (utilizados para representar palavras japonesas nativas e flexões gramaticais) e *katakana* (utilizados para escrever palavras estrangeiras e onomatopeias) para escrever a língua japonesa.

¹⁴ *Romaji* - é a transliteração da frase em *kanji* para o alfabeto romano. *Romaji* é utilizado para representar a pronúncia das palavras japonesas usando letras do alfabeto latino, facilitando a leitura para falantes de outras línguas.

¹⁵ Esta é a tradução apresentada pela Japan Karate Association Brasil (2024) em seu site oficial. Existem entidades e mestres que propagam diferentes versões da tradução/significação do Dojo Kun, sobretudo em diferentes estilos de *Karate*, porém o autor preferiu manter a versão com a qual foi orientado durante sua formação. Diversas traduções corroboram ou trazem novos significados, embora todos eles se preocupem com a essência das virtudes da arte.

一、誠の道を守ること <i>Hitotsu, Makoto No Michi O Mamoru Koto.</i>	Primeiro – Fidelidade para com o verdadeiro caminho da razão.
一、努力の精神を養うこと <i>Hitotsu, Doryōku No Seishin O Yashinau Koto.</i>	Primeiro – Desenvolver a persistência e o esforço. ¹⁶
一、礼儀を重んずること <i>Hitotsu, Reigi O Omonzuru Koto.</i>	<i>Primeiro – Respeito acima de tudo.</i>
一、血気の勇を戒むること <i>Hitotsu, Kekki No Yū O Imashimuru Koto.</i>	Primeiro – Conter o espírito de agressão destrutiva.

Fonte: desenvolvido pelo autor com base na Japan Karate Association Brasil (JKA Brasil, 2024)

Como podemos observar, cada item do *Dojo Kun* inicia com a palavra *Hitotsu* (一つ), que literalmente significa "um" ou "primeiro". Indica que cada princípio é independente e, ao mesmo tempo, parte de um conjunto maior. Para o mestre Funakoshi nenhum dos lemas viria antes que o outro, enfatiza-se, portanto, a importância de cada um deles. Nenhum princípio é mais importante que outro, todos são fundamentais para a formação do praticante e que estão interligados e formam um todo coeso. A prática de um princípio contribui para o desenvolvimento dos outros. Percebemos ainda que ao final de cada item encontramos a palavra *koto* (こと), que por sua vez tem um papel fundamental na compreensão e na aplicação desses princípios, de forma a trazer uma conotação de ter que se executar, o *Dojo-kun* adquire um caráter mais imperativo e enfático. Ele transforma cada princípio em uma espécie de mandamento ou objetivo a ser perseguido pelo praticante.

Apesar de ser traduzido como algo que seria "código de conduta do dojo" ou "conjunto de princípios para o dojo", o *Dojo Kun* não trata de uma conduta que os praticantes de *karate* devem realizar apenas no *Dojo*, mas sim como um conjunto de regras e valores que guiam o comportamento dos praticantes de artes marciais dentro e fora do *dojo*.

Enquanto o *Dojo Kun* são lemas breves e interpretativos, o *Niju Kun* surge como um conjunto de princípios mais abrangentes que complementam o *Dojo Kun*. O *Niju Kun* explora de forma mais detalhada os aspectos filosóficos e espirituais da prática, servindo como um “manual” para o praticante, orientando-o em todos os aspectos da sua jornada marcial, não apenas no aspecto técnico mas o desenvolvimento do caráter, da disciplina

¹⁶Foi mais popularizado com a seguinte tradução: "Primeiro - Criar um intuito de esforço".

e da ética. De acordo com a Japan Karate Association Brasil (2024), também em seu canal oficial, estes são os princípios que constituem o *Niju Kun*:

Quadro 3 - *Niju Kun* e seus significados

NIJU KUN (JKA BRASIL, 2024)		
Nº	KANJI e ROMAJI	TRADUÇÃO ¹⁷
01	空手道は礼に始まり礼に終る事を忘るな <i>Karate-do wa rei ni hajimari rei ni owaru koto a wasaruna</i>	Não se esqueça que o <i>Karate</i> deve iniciar com saudação e terminar com saudação.
02	空手に先手なし <i>Karate ni sente nashi</i>	No <i>Karate</i> não existe atitude ofensiva.
03	空手は義の補け <i>Karate wa, gi no taske</i>	O <i>Karate</i> é um assistente da justiça.
04	先づ自己を知れ而して他を知れ <i>Mazu onore o shire, shikashite ta o Shire</i>	Conheça a si próprio antes de julgar os outros. ¹⁸
05	技術より心術 <i>Gijitsu yori shinjitsu</i>	O espírito é mais importante do que a técnica.
06	心は放たん事を要す <i>Kokoro wa hanatan koto o yosu</i>	Evitar o descontrole do equilíbrio mental.
07	禍は懈怠に生ず <i>Wazawai wa ketai ni seizu</i>	Os infortúnios são causados pela negligência.
08	道場のみの空手と思ふな <i>Dojo nomino karate to omou na</i>	O <i>Karate</i> não se limita apenas à academia.
09	空手の修業は一生である <i>Karate-do no shugyo wa isssho de aru</i>	O aprendizado do <i>Karate</i> deve ser perseguido durante toda a vida.

¹⁷ Esta é a tradução apresentada pela Japan Karate Association Brasil (2024) em seu site oficial. Existem entidades e mestres que propagam diferentes versões da tradução/significação do *Niju Kun*, porém o autor preferiu manter a versão com a qual foi orientado durante sua formação.

¹⁸ Algumas escolas e instituições traduzem como: “Conheça a ti mesmo primeiro e então conhece os outros”. É um ensinamento antigo que enfatiza a importância do autoconhecimento como base para todas as relações humanas.

10	凡ゆるものを空手化せよ其処に妙味あり <i>Ara yuru mono o karateka seyo; sokoni myomi Ari</i>	O <i>Karate</i> dará frutos quando associado à vida cotidiana.
11	空手は湯の如し絶えず熱度を与えざれば元の水に還る <i>Karate Wa Yu No Gotoku Taezu Netsu O Atae Zareba Motono Mizuni Kaeru</i>	O <i>Karate</i> é como água quente. Se não receber calor constantemente torna-se água fria.
12	勝つ考は持つな負けぬ考は必要 <i>Katsu kangae wa motsuna; makenu kangae wa hitsuyo</i>	Não pense em vencer, pense em não ser vencido.
13	敵に困って轉化せよ <i>Tekki ni yotte tenka seyo</i>	Mude de atitude conforme o adversário.
14	戦は虚実の操縦如何に在り <i>Tattakai wa kyo-jitsu no soju ikan ni Ari</i>	A luta depende do manejo dos pontos fracos (<i>KYO</i>) e fortes (<i>JITSU</i>).
15	人の手足を剣と思へ <i>Hi to no te-ashi wa ken to omoe</i>	Imagine que os membros de seus adversários são como espadas. ¹⁹
16	男子門を出づれば百万の敵あり <i>Danshi mon o izureba hyakuman no teki Ari</i>	Para cada homem que sai do seu portão, existem milhões de adversários.
17	構は初心者には自然体 <i>Kamae wa shoshinsha ni atowa shizentai</i>	No início seus movimentos são artificiais, mas com a evolução tornam-se naturais.
18	形は正しく実戦は別物 <i>Kata wa tadashiku, jisen wa betsumono</i>	A prática de fundamentos deve ser correta, porém na aplicação torna-se diferente.
19	力の強弱体の伸縮技の緩急を忘るな <i>Chikara no kyojaku tai no shinshuku waza no kankyu</i>	Não se esqueça de aplicar corretamente: alta e baixa intensidade de força; expansão e contração corporal; técnicas lentas e rápidas.
20	常に思念工夫せよ <i>Tsune ni shinen ku fu seyo</i>	Estudar, praticar e aperfeiçoar-se sempre.

Fonte: desenvolvido pelo autor com base na Japan Karate Association Brasil (JKA Brasil, 2024)

¹⁹ Algumas escolas e instituições traduzem como: “pense seus membros como espadas”. Onde o foco é o seu próprio corpo e não o do adversário.

Apesar do *Dojo Kun* e o *Niju Kun* terem sido altamente difundidos junto do próprio *Karate* em si (as atividades corporais), nos deparamos com uma realidade onde os preceitos filosóficos passaram sem grande aprofundamento, sobretudo aqui no Brasil. Isso não se deve devido a falta de interesse ou atitudes pelos mestres que aqui se fixaram, pelo contrário, Frosi; Mazo (2011) observaram que a passagem do conhecimento, sobretudo na transmissão oral, do *Karate* no Brasil foi emperrada pela dificuldade que os Mestres japoneses tinham em não conseguir se comunicar adequadamente em língua portuguesa para explicar conceitos filosóficos complexos oriundos de princípios monistas do Taoísmo e do Budismo (Paranhos, 1994 *apud* Frosi; Mazo, 2011, p. 304).

Devido à dificuldade de transmissão desse conhecimento pelos imigrantes japoneses, o que pode ser confirmada pelas diversas entrevistas com o mestre Shinzo Machida disponíveis na internet devido ao recente sucesso de seu filho, Lyoto, no UFC, a maioria dos conceitos filosóficos e espirituais envolvidos na prática do *Karate-Dō* tomaram ar místico, quando são conhecimentos amplamente versados no oriente, servindo de base para inúmeras outras tradições e não apenas para as artes marciais. (Frosi; Mazo, 2011, p. 304)

Dessa forma, muitos dos conhecimentos importantes que se baseia o *karate* na verdade foram transmitidas sem aprofundamento ou entendimento, caindo sobre o imaginário social, não somente as próprias artes marciais, mas diversos costumes orientais, como se parecendo extremamente místicas, mágicas e até sub intelectuais (Frosi; Mazo, 2011, p. 304). Somou-se a isso a dificuldade de aquisição de livros e materiais de estudos (que eram poucos) e a popularidade de filmes de ação e seriados de televisão, muitos deles muito fantasiosos, que atrapalharam ainda mais a compreensão da cultura japonesa.

CONHECIMENTOS DO FAIXA PRETA

Um faixa preta de *karate* é considerado um mestre²⁰ em sua arte, tendo dedicado anos de treinamento intenso para alcançar esse nível. Além da proficiência técnica, um faixa preta deve possuir um conjunto de conhecimentos e qualidades que vão além da mera execução de técnicas. Porém, não existe um registro oficial e universal que determine exatamente quais são os conhecimentos que um faixa preta de *karate* deve possuir. Os diferentes estilos e mestres tendem a priorizar alguns tópicos a outros. Mas, em geral, baseado na própria experiência e pesquisas durante os anos, o autor organizou esses conhecimentos em 3 categorias: (1) Conhecimentos Técnicos; (2) Qualidades Pessoais; (3) Conhecimentos Adicionais. Sendo eles caracterizados da seguinte forma:

Conhecimentos Técnicos:

- **Domínio das técnicas básicas:** socos, chutes, bloqueios, esquivas e *kata* devem ser executados com precisão, força e velocidade. Muito importante o conhecimento de termos em japonês, ao menos os termos técnicos da arte.
- **Compreensão profunda dos *katas*:** Os *katas* não são apenas sequências de movimentos, mas sim um fundamento importante da construção das técnicas e da identidade do karatê. Um faixa preta deve entender o significado e a aplicação prática de cada *kata*.
- **Habilidade em *kumite***²¹: A capacidade de aplicar as técnicas em combate livre é fundamental. Um faixa preta deve demonstrar controle, *timing* e estratégia em sparring²².

²⁰ Aqui o autor se refere a “mestre” no sentido de ser indivíduo que possui um domínio aprofundado na arte. Não fazendo ligação com o título de *Shihan*. ***Sensei*** e ***Shihan*** são dois títulos utilizados no *karate* para designar professores e mestres, respectivamente, tendo a tradução mais literal como sendo “nascido antes” e “mestre modelo” (ou “exemplo a ser seguido”), respectivamente. Embora ambos sejam figuras de grande respeito e autoridade dentro de um *dojo*, existem diferenças importantes entre eles, sobretudo na obtenção de título de *Shihan* (Mestre), onde muitas vezes estes possuem uma graduação muito alta, ou responsabilidades administrativas em entidades, ou ainda designando aqueles que já formaram outros *Sensei* (faixas pretas).

²¹ *Kumite* é um termo japonês que, no contexto das artes marciais, se refere à prática de sparring, ou seja, a simulação de uma luta real com um oponente. Em outras palavras, kumite é quando dois praticantes executam técnicas de ataque e defesa de forma controlada, buscando aprimorar suas habilidades e testar suas estratégias em um ambiente seguro. É uma das formas de treino e uma das modalidades de competição.

²² Sparring é um termo em inglês amplamente utilizado no mundo das artes marciais e dos esportes de combate para descrever uma forma de treinamento que consiste em simular uma luta real, mas de forma controlada.

- **Conhecimento da história e filosofia do karatê:** Entender as origens do karatê, seus princípios e valores é essencial para uma prática completa e significativa, sobretudo para a propagação e respeito com seus costumes e origens de forma consciente e não reprodutiva.

Qualidades Pessoais:

- **Disciplina:** Anos de treinamento exigem disciplina inabalável. Um faixa preta é um exemplo de perseverança e autocontrole, devendo conseguir se manter na arte mesmo nas adversidades do dia-a-dia.
- **Humildade:** Apesar da maestria, a humildade é uma virtude fundamental. Um faixa preta continua aprendendo e buscando aprimoramento.
- **Respeito:** Respeito aos outros praticantes, aos professores e às tradições do karatê é essencial.
- **Liderança:** Um faixa preta muitas vezes assume o papel de líder, inspirando e guiando outros praticantes.
- **Paciência:** A jornada para a faixa preta é longa e exige paciência. Essa qualidade é fundamental para transmitir o conhecimento aos alunos e colegas menos graduados.

Conhecimentos Adicionais:

- **Anatomia e fisiologia:** O conhecimento do corpo humano permite otimizar o treinamento e prevenir lesões.
- **Primeiros socorros:** A capacidade de prestar primeiros socorros é importante em qualquer ambiente de treinamento.
- **Filosofia oriental:** Muitas vezes, o karatê está ligado a filosofias orientais como o budismo e o confucionismo. Entender esses princípios enriquece a prática

Percebemos, então, que um faixa preta de *karate* é mais do que um lutador habilidoso. É um indivíduo que incorporou os princípios do *karate* em sua vida, buscando a excelência não apenas física, mas também mental e espiritual. A faixa preta representa uma jornada de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal contínuo, cabendo, portanto, ao faixa preta estudar sozinho alguns desses itens, de forma a não serem apenas reprodutores do que foi escutado ou realizado enquanto aluno. Internalizar, compreender os significados do que foi vivenciado e, muitas vezes, ressignificar isto à sua realidade.

Podemos observar que falar de costumes e tradições nas artes marciais é também falar de conhecimentos/saberes. Muitas vezes são esses conhecimentos que dão significados a diversas práticas e formas da arte. É também necessário compreender que reconhecer e valorizar costumes e tradições não é a mesma coisa de apenas reproduzir fielmente o que se fazia no passado e ignorar a modernidade. É extremamente importante estudar e conhecer os costumes e tradições da arte e buscar formas de que seu significado faça sentido nos dias atuais.

Saber mesclar os costumes e as tradições com os conhecimentos e situações modernas é, também, uma forma de manter a tradição evitando que ela simplesmente desapareça. É também papel do faixa preta servir de elo entre os conhecimentos antigos e os novos, precisando que ele não seja apenas um reproduzidor da arte, mas um desenvolvedor desta durante sua práxis. É inerente a arte continuar estudando e se desenvolvendo, e desta forma, na busca do autodesenvolvimento, o karateca amplia os próprios conceitos da arte absorvidos através de seus professores a partir de sua própria realidade.

Esse novo entendimento é transmitido aos seus próximos alunos que irão absorvê-los e ressignificá-lo novamente. Dessa forma, os karatecas se formam com base em saberes e, com o tempo, devem promover uma nova produção de saberes, ou, ao menos, ressignificá-las. Os saberes originais (ou mais antigos) da arte não são grilhões que prendem os karatecas, da mesma forma que a produção de novos conhecimentos não se dá ao negar os conhecimentos antigos, mas que os processos de desenvolvimento da arte acompanham seus praticantes, pois estes a (re)pensam pela e por sua realidade. Sobre a produção de novos conhecimentos, Tardif (2014) traz que:

Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir, se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. (TARDIF, 2014, p. 36)

Se tornar um faixa preta não quer dizer que o indivíduo automaticamente se tornará um professor de *karate*. Esse fato é percebido no mundo todo, onde diversas

pessoas praticam o *karate* como hobby, uma forma de manutenção da saúde e até como esporte, inclusive muitas pessoas dando continuidade a prática do *karate* iniciada na infância anos depois, buscando os benefícios psicossociais contida na arte.

Em mais de 26 anos de prática de *karate* em contato e diálogo com diversos faixas pretas, ouvi de várias fontes o relato de que “não levava jeito” para ensinar, referenciado coisas como talento e vocação como sendo algo necessário para a incursão as prática pedagógicas. Estendendo esse diálogo, observamos que o “jeito, talento e vocação” para ensinar engloba possuir habilidades e qualidades "naturais" que os tornam aptos e eficaz na tarefa de ensinar. Dentre essas habilidades podemos compreender: habilidade de comunicação, paciência e empatia, habilidade de motivar, criatividade, adaptabilidade e domínio do conteúdo.

Ainda gostaria de adicionar como itens necessário para os faixas pretas da modernidade a necessidade de conhecer ao menos o básico sobre os conceitos de (1) Inclusão (dentre eles os princípios de Diversidade, Equidade, Acessibilidade e Participação); e de e (2) Capacitismo (nas manifestações da Linguagem e das Atitudes). Mesmo os faixas pretas que não pretendam enveredar como professor, esses conhecimentos se fazem necessário para o indivíduo que almeja ser uma pessoa consciente e participativo na sociedade moderna.

RELACIONANDO OS SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE KARATE

Neste tópico do estudo, buscamos articular os saberes docentes propostos por Tardif (2014) com o tópico anterior (Conhecimentos do Faixa Preta), compreendidos como a sabedoria tácita e experiencial acumulada pelos professores de *karate* ao longo de suas carreiras. Acreditamos que essa análise comparativa permitirá aprofundar a compreensão sobre a complexa natureza do saber docente, revelando como a experiência, a intuição e a prática reflexiva se entrelaçam na construção do conhecimento profissional.

Maurice Tardif (2014), em suas pesquisas sobre a profissão docente, sobretudo (mas não apenas) na obra *Os Saberes Docentes e Formação Profissional*, identificou quatro grandes categorias de saberes que compõem a complexa prática de ensinar. Resumimos essas quatro categorias de saberes da seguinte:

1. **Saberes da formação profissional:** Esses saberes são adquiridos durante a formação inicial do professor, nas universidades e escolas de formação. Incluem conhecimentos pedagógicos, didáticos e sobre as diferentes áreas do conhecimento que o professor irá ensinar.
2. **Saberes disciplinares:** São os conhecimentos específicos da área em que o professor atua. Por exemplo, um professor de matemática precisa dominar os conceitos matemáticos para transmiti-los aos alunos.
3. **Saberes curriculares:** Esses saberes dizem respeito ao conhecimento dos currículos, programas e materiais didáticos que orientam o trabalho docente. O professor precisa saber como organizar o conteúdo de acordo com as diretrizes curriculares e as necessidades dos alunos.
4. **Saberes experienciais:** São os saberes construídos a partir da prática docente, ou seja, são os conhecimentos que o professor adquire ao longo de sua carreira, através da interação com os alunos, colegas e a comunidade escolar. Esses saberes são personalizados e moldados pelas experiências individuais de cada professor.

Em seus argumentos, ressalta-se que esses saberes não são compartimentados, mas sim inter-relacionados. Por exemplo, os saberes disciplinares são fundamentais para os saberes curriculares, pois o professor precisa dominar o conteúdo para poder planejar as atividades de ensino. Da mesma forma, os saberes experienciais complementam os saberes da formação profissional, permitindo que o professor adapte a teoria à prática.

A partir do que já foi exposto, construímos o seguinte quadro, trazendo alguns exemplos, para ajudar a compreendermos melhor os conhecimentos construídos se enquadram nas categorias desenvolvidas por Tarif (2014):

Quadro 4: Relação dos Saberes Docentes e Conhecimentos do Faixa Preta.

SABERES DOCENTES (Tardif, 2014)	CONHECIMENTOS DO FAIXA PRETA
Saberes da Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento da história e da filosofia do <i>karate</i> ● Conhecimento da anatomia e da fisiologia ● Conhecimento de pedagogia e didática
Saberes Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> ● Domínio das técnicas base (<i>kihon</i>) ● Compreensão profundo dos <i>kata</i> e de <i>kumite</i>

Saberes Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das regras das Federações e/ou Confederações • Roteiro dos exames de faixa/graduação
Saberes Experienciais	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação às necessidades dos alunos • Gestão de grupos • Resolução de problemas

Fonte: Desenvolvido pelo autor

Tardif considera o saber dos professores como sendo algo profundamente social (Tardif, 2014, pág. 15), onde, as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas (Tardif, 2014, pág. 17).

O autor traz ainda a seguinte imagem relacionando os Saberes dos professores, suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente (Tardif, 2014, p. 63):

Fig. 1 - Quadro “Os Sabores dos Professores”

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Tardif (2014, pág. 63-64) reflete sobre o quadro acima, onde este registra a natureza social do saber profissional onde, de acordo com ele, os percebe-se que saberes dos professores não são produzidos diretamente por eles, inclusive, alguns deles tendo origem fora ao ofício de ensinar. Além do fato que o saber profissional vêm da

confluência destas fontes, visto que, ao serem mobilizados pelo professor em sala de aula, impossível de identificar imediatamente suas origens.

Convidamos agora a refletirmos através da Fig. 1 apresentado por Tardif (2014) e o Quadro 4 construído neste trabalho. Quais seriam, então, as fontes sociais de aquisição e sua forma de integração no trabalho como professor de *karate*?

Por se tratar de uma arte multicultural, grande parte da aquisição dos saberes dos faixas pretas acontecem durante as aulas/treinamentos, dependendo de quanto inclusão social foi possibilitada/estimulada pelo seu professor.

Muitos dos saberes podem/devem ser desenvolvidos ou ampliados através da integração entre colegas de treino, o encontro com outros professores, contatos em exames de graduação e competições, interações entre entidades (escolas, academias, associações, federações, etc.).

Porém, na realidade, encontramos barreiras instauradas pelos professores e instituições que limitam essa interação, muitas vezes a partir de pensamentos que considero separatistas, tomando como concorrentes ou adversários aqueles que não estão diretamente conectados. Encontramos, inclusive, aqueles que participam da mesma instituição (federação, confederação) e que se limitam ao contato nas competições, de modo apenas a procurarem a melhor classificação da sua escola. Além de outros profissionais que apenas participam dos exames de graduação de forma a mostrar seu status²³.

O ensino que não provoca a exploração e valorização de aquisição de conhecimentos por outras fontes que não sejam apenas através do que é transmitido diretamente do “próprio professor” (como se o aluno fosse propriedade do professor) é uma infeliz realidade encontrada em diversos ambientes de ensino - não apenas do *karate*. Alguns professores demonstram uma incongruência profissional, ao aprisionarem o aluno a si mesmo, ao invés de estimular a exploração do conhecimento e da própria interação social.

Na atualidade, o simples domínio de um determinado conhecimento não é mais suficiente para garantir que o indivíduo seja capaz do processo de ensino. É necessário ir além do "saber alguma coisa" e desenvolver habilidades para "saber ensinar". Saber “apenas“ *karate* não é mais suficiente, é necessário outros conhecimentos para poder

²³ Na maioria das instituições não se permite a avaliação dos próprios alunos. Dessa forma, nos exames de graduação, as instituições (normalmente as federações) convidam os faixas pretas que a constituem - mesmo os que não atuam como professores - para avaliar (de forma técnica) os alunos que prestarão o exame.

ensinar, como já falado anteriormente, dentre eles as noções básicas de Pedagogia, Didática, Comunicação, Primeiros Socorros, Filosofia do *Karate*, Desenvolvimentos motor/físico, dentre outros.

Desta forma, percebemos que não é difícil encontrar semelhanças entre os pensamentos acerca do ensino entre visões das artes marciais modernas (aquelas que acompanharam as mudanças com o advento da Restauração Meiji), com pensamentos ocidentais modernos, inclusive em relação à transmissão de conhecimentos como em Maurice Tardif e Paulo Freire. Dentre os pontos em comum que observamos através da experiência do autor enquanto *karateca* e estudos desenvolvidos no ensino superior:

- **Centralidade do sujeito:** Tanto Freire quanto Tardif, assim como as artes marciais modernas, valorizam o sujeito da aprendizagem. Em ambos o aluno/praticante é capaz de construir seu próprio conhecimento/caminho e que o professor/mestre é um agente flexível, atento e participativo. (*Estudar, praticar e aperfeiçoar-se sempre. | Conheça a ti mesmo primeiro e então conhece os outros.*)
- **Importância da experiência:** Freire defendia a aprendizagem como um processo que se dá através da experiência e da reflexão sobre essa experiência. No *karate*, a prática constante é fundamental para a aquisição de habilidades e o desenvolvimento pessoal, onde a mesma deve ser incluída e integrada no seu dia-a-dia. Tardif, por sua vez, destaca a importância dos saberes experienciais na formação do professor. (*O aprendizado do Karate deve ser perseguido durante toda a vida.*)
- **Diálogo e interação:** Tanto Freire quanto Tardif enfatizam a importância do diálogo e da interação na construção do conhecimento. No *karate*, a relação mestre-aluno é marcada por um diálogo constante, onde o mestre orienta o aluno não apenas nas suas práticas físicas, mas servindo como um exemplo de experiência de vida, podendo buscar nele fontes para embasar suas decisões, bem como questões para considerar seu caminho. (*Não se esqueça que o Karate deve iniciar com saudação e terminar com saudação.*)
- **Conhecimento como processo:** Tanto Freire quanto Tardif reconhecem o conhecimento/saberes como algo dinâmico e não estático, com processos contínuos de construção e reconstrução. No *karate*, a aprendizagem é um processo contínuo, onde o praticante busca sempre aperfeiçoar suas técnicas e

sua compreensão da arte. (*O Karate é como água quente. Se não receber calor constantemente torna-se água fria.*)

- **A dimensão cultural:** Ambos reconhecem o quanto a cultura é importante e formativo no indivíduo. O *karate* ao cobrar que seus praticantes sejam indivíduos íntegros e participativos da sociedade, também reforça a importância de reconhecer, preservar e refletir sobre os costumes em que está inserido. (*O Karate dará frutos quando associado à vida cotidiana.*)
- **A questão do poder:** Ao analisar a relação mestre-aluno das artes marciais e de preceitos ocidentais, percebemos que, apesar do mestre/professor deter o conhecimento, ele não deveria agir de má conduta ou superior ao aluno, pois isto também iria contra os preceitos da arte/ensino. O cuidado na manutenção da proximidade enquanto ainda se mantém uma hierarquia em sala de aula, não sobre poder, mas de reconhecimento mútuo. (*Respeito acima de tudo*)
- **A crítica à educação tradicional:** Tanto Freire quanto Tardif, assim como as artes marciais modernas, são críticos em relação à educação tradicional, que valoriza a memorização e a passividade do aluno. Nas artes marciais modernas, sobretudo no *karate*, enquanto se preserva a tradição da arte em respeito e manutenção da cultura (como também forma de não se perder suas origens-identidades), o aluno deve constantemente procurar o seu próprio caminho enquanto *karateca*. (*O Karate não se limita apenas à academia.*)
- **A importância do corpo:** O corpo é um elemento presente tanto no *karate* quanto na pedagogia de Freire. Mestre Funakoshi relata que somente através dos treinos físicos que um praticante poderia assimilar o *karate*. Tardif nos trás que a práxis docente é a concretização dos saberes do professor. Em ambos, não existe evolução em teoria sem prática. (*No início seus movimentos são artificiais, mas com a evolução tornam-se naturais. | Pense que os membros são como espadas.*)

Antes de concluir este tópico do capítulo, uma dúvida surge durante a produção Quadro 4 (Relação dos Saberes Docentes e Conhecimentos do Faixa Preta): podemos considerar que existem saberes de formação profissional? Normalmente considerados como adquiridos através de escolas de formação, faculdades ou universidades, estamos corretos em atribuir tais itens aos saberes de formação profissional? Ou eles melhor se encaixam em outro(s) item(ns)? Aliás, como se dá a **formação profissional** de professor de *karate*?

Pensamos, neste ponto, que o *dojo*²⁴ de *karate* é muito mais do que um simples local de treino. É um espaço de desenvolvimento pessoal, aprendizado e respeito, onde os praticantes se dedicam ao estudo da arte marcial enquanto buscam aprimorar suas habilidades. Os praticantes de artes marciais *Budo* (como *karate*, *aikido* e *judo*) se diferem de praticantes de esportes, visto que eles não se submetem apenas a praticar e evoluir em determinada atividade física, mas (em sua maioria) possuem - ou passam a ter - o interesse em aprender, se desenvolver e se capacitar para se formar um faixa preta. Mesmo aqueles que iniciam na arte pensando em praticar um hobby, um exercício ou um esporte, acabam por estudar muito mais do que apenas os golpes ou fortalecer o corpo.

Em geral, os treinos de *karate* não estimulam exatamente que se estude **para ser** um faixa preta, mas que a conquista de tal faixa seja **o reconhecimento** das características e capacidades dignas de um faixa preta. Sendo, portanto, uma formação em si, não objetivada, mas constituída de requisitos formativos que acontece naturalmente como consequência do estudo, da disciplina, do respeito e da busca por aprimoramento que a prática exige. Encontramos, assim, tópicos importantes em qualquer formação profissional, como ética, responsabilidade e empatia.

Nesta arte, é comum que os professores (principalmente os *shihans* com novos *senseis* - faixas pretas) coloquem os alunos mais graduados para tomarem frente de parte das aulas sob sua supervisão, de forma a começar a experimentar a responsabilidade da transmissão e continuidade da arte. Estes ainda recebem *feedbacks* sobre suas ações e formas de ensino. Tal atitude se aproxima dos estágios utilizados em diversas instituições formais de ensino. Além dos sistemas de graduações através das faixas que simbolizam a evolução em níveis, assim como os níveis escolares, após cumprirem exame de reconhecimento de saberes e habilidades, como diversos cursos formativos, sobretudo os militares.

A formação do professor de *karate* exige uma combinação de saberes técnicos, pedagógicos e experienciais, mas esse diálogo se torna cada vez mais complexo devido, dentre outras coisas, à falta da universalidade dos conteúdos que devem ser transmitidos e aprendidos pelos praticantes de *karate*, como já mencionado antes. Diante desse

²⁴ Dojo (道場, dōjō) é um termo japonês que significa literalmente "local do caminho". É o local onde se treinam artes marciais japonesas, como Judô, Karatê, Aikido, etc. O termo *dojo* também pode ser usado como uma metáfora para se referir a um local de aprendizado e desenvolvimento em outros contextos, como empresas e escolas como sendo um local de aprendizado e qualificação dos colaboradores até estarem aptos a exercerem suas atividades sozinhos.

cenário, a reflexão sobre a formação de professores de *karate* se torna ainda mais importante. É preciso buscar alternativas que garantam a qualidade do ensino e a formação de profissionais competentes e comprometidos com a arte marcial e com seus alunos.

Esta reflexão nos convida a repensar o papel do *dojo*, bem como as instituições que se colocam à frente desses locais, como um espaço de formação integral, que vai além do ensino de técnicas de luta ou elaboração de conteúdos para passar em exames.

Ao tentar ligar os pensamentos de Tardif (2014) com os conhecimentos de artes marciais, encontramos essas considerações sobre o que se aproxima de ser uma formação dos professores de *karate*, mas que, por se tratar de uma primeira aproximação sobre estes assuntos, possam existir mais a ser pesquisado e considerado para uma total compreensão nesta aproximação (formação/conhecimentos dos faixas pretas e saberes docentes).

O KARATE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pensando na inclusão das pessoas com deficiência, faz-se necessário, também, a compreensão de seu conceito. Fonseca e Ramos (2017) consideram a inclusão como um processo dinâmico, dialético e infundável que envolve muitas mudanças objetivando aumentar a aprendizagem e participação plena de todos.

Trazendo o conceito amplo e processual de inclusão Fonseca (2023, p. 6), completa o conceito de inclusão não se limitando apenas a um grupo historicamente excluído e nem como sendo sinônimo de Educação Especial, mas que busca visibilizar e refletir sobre os marcadores sociais da diferença que nos compõem.

Isto denota a amplitude do conceito amplo, pois considera questões envolvendo gênero, sexualidade, racialidade, etnia, classe social, aspectos geracionais, deficiência dentre outros marcadores, entendendo-os não como categorias estanques, mas como uma rede interseccional que nos ajuda a refletir sobre tais complexidades (Collins; Bilge, 2021 *apud* Fonseca, 2023).

Ao nos aprofundarmos no tema da deficiência visual, encontramos na portaria no 3.128/ 2008 (Brasil, 2008) em seu Art. 1º, § 1º o conceito de deficiência visual como sendo aquela pessoa que apresenta baixa visão ou cegueira. No mesmo artigo, em seu § 2º considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual

corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10° (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Consideramos que é necessário desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica sobre o que é inclusão — que vá além da aceitação da diversidade — e que envolva também o reconhecimento e o enfrentamento dos mecanismos sociais que transformam diferenças em desigualdades. Silva (2014) nos traz sobre a produção da diferença como sendo um processo social completo e dinâmico que molda nossas identidades e relações.

Quando pensamos em inclusão, compreender esse processo é fundamental para ir além de noções superficiais de tolerância e respeito à diversidade. É necessário questionar as desigualdades e trabalhar para construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde, ao invés de apenas tolerar a diferença, a inclusão deve buscar valorizar a multiplicidade e criar espaços onde todas as identidades possam se expressar e coexistir.

Silva (2014) nos trás ainda que identidade e diferença não são essências: Elas não são características naturais ou imutáveis, mas sim construções sociais e culturais, moldadas por discursos e práticas sociais. Por isso mesmo, podemos através da educação promover uma desconstrução de identidades fixas e na promoção da diversidade e da multiplicidade.

Para pensarmos inclusão a partir da produção da diferença, é preciso que nós passemos a questionar as normas e padrões estabelecidos; Passar a identificar e desafiar as relações de poder que sustentam as desigualdades e a exclusão, evitando assim criar fronteiras e demarcando o que é considerado "normal" e "anormal"; Promover a multiplicidade; Desconstruir o binarismo e promover a participação ativa onde todos possam ter voz e ajudar na construção de um mundo mais justo.

Assim como traz Tardif (2014) sobre os saberes serem sociais, os saberes referentes ao *karate* também são mantidos de forma social, precisando que todos os faixas pretas - independente de serem ou não professores - sempre que possível, colaborem com a manutenção da arte estando em contato com outros mestres.

Que ao assumir a responsabilidade da faixa preta, continuem seus estudos, dialoguem com os colegas de treino (mais, menos ou igual graduados a ele), com os mestres com quem cursam, as escolas e academias co-relacionadas através das entidades e a união das entidades em prol do desenvolvimento da arte, não apenas atraindo adeptos de forma comercial, mas se adaptando para poderem, definitivamente, serem capazes de absorver, de forma ética e responsável, todas as pessoas que se interessem ou necessite praticar a arte marcial.

Se faz necessário aos *karatecas*, sobretudo os que assumem o cargo de professor (inclusive de qualquer modalidade de ensino, não só de lutas) a manutenção dos saberes, estando prontos para falarem e escutarem, dialogar e promover a arte.

Concluimos, portanto, o capítulo introdutório sobre *Karate-Do*. Embora não tenha sido um capítulo curto e focarmos ao que seria necessário para este trabalho, tentamos não apenas montar uma revisão da literatura, mas desde já colaborar com a construção de percepções poucas exploradas da arte marcial e erguer um alicerce robusto para a compreensão da narrativa vindoura, através do relato de uma pessoa imersa nessa arte desde que o mesmo lembra ter começado sua formação enquanto indivíduo reflexivo.

CAPÍTULO III – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

O autor, ao revisitar sua trajetória no *karate*, desde sua iniciação na modalidade até sua entrada na pós-graduação, identifica momentos-chave que influenciaram sua constituição pessoal e profissional, descobrindo os motivos do porque “ser como sou”. Essas memórias não começaram com este estudo, mas remontam ao seu Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física (UFRN), que já explorava o Relato de Experiência de ensino de Karatê-Do para pessoas com deficiência visual no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN (IERC/RN) (Lucena, 2012).

Na ocasião, foi necessário revisitar vivências enquanto professor do IERC entre 2009 e 2012, para descrever a prática pedagógica desenvolvida. Ao reler esse trabalho anos depois, o autor percebe discrepâncias em relação à sua atuação atual, resultado de mais de uma década de novas experiências.

Entre 2012 a 2024, o projeto teve continuidade, com exceção do período de interrupção imposto pela pandemia do Covid-19. Neste período de 12 anos, o autor ampliou sua atuação para outros contextos de ensino, como professor de Danças a Dois, que oportunizaram ser “um outro tipo” de professor, novos aprendizados como estudante da Especialização em Psicomotricidade Clínica e Escolar (UFRN), como tatuador e agora como Mestrando em Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN. Este somatório de experiências trouxe outras percepções sobre ações vividas e tomadas daquela época. Apesar de concordar com a maioria das decisões tomadas e formas de condução pedagógica das aulas realizadas, não é de hoje que o autor deste trabalho se questiona o “porquê decidi ir por esse caminho?”

Esse questionamento surge pela primeira vez durante a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação no ano de 2012. Ao final da apresentação, em um determinado momento, a Dra. Maria Aparecida Dias, então orientadora do trabalho, falou algo como: “Isso que ele apresentou aqui é criação dele. Eu conheço nossa grade de ensino e isso que ele apresentou ele não aprendeu aqui”. Surpreso na hora, até em dúvida se era um elogio, pois ela era uma das principais pessoas em quem espelhava para ser um exímio professor, deu-se início aos questionamentos: se não foi através dela e dos demais, de onde foi? Consciente de que não foi dos seus professores de *karate*, pois tinha em mente não reproduzir muitos dos seus hábitos, isso permaneceu em sua mente por muito tempo.

No dia da apresentação, inclusive, estava presente o *sensei* Marcelo Lima, professor que graduou faixa preta e responsável por sua incursão no ensino de *karate*. Ele estava na sala, atento e com expressões de curioso e surpreso tanto quanto os outros que acompanhavam a apresentação. Ele, bem como diversos outros colegas professores de *karate*, nunca haviam acompanhado nenhuma aula que acontecia no IERC. Era mais um rosto confirmando que aquilo que se apresentava era algo diferente. Então, como tais atitudes pedagógicas emergiram?

Se sua estrutura para o ensino do *karate* para pessoas com deficiência visual não foi diretamente tributária formação enquanto Bacharel em Educação Física, nem diretamente aprendida/absorvida/reproduzida dos professores de *karate*, dos quais possuí, até hoje, grande respeito e reconhecimento em suas habilidades profissionais e história da arte, realmente a frase da professora Cida²⁵ fazia sentido. Porém, não era claro para o autor. O mesmo tinha total certeza de que sua estrutura para pensar e operacionalizar o ensino foi, em parte de suas referências do ensino da arte e, sobretudo, moldada aula à aula no Departamento de Educação Física da UFRN. Ele sentia a mudança interna que o aprendizado acadêmico provocava em si e buscava transformá-lo em realidade em cada aula seguinte que ministrava.

Ao fazer esse exercício de retrospectiva, o autor se encontra feliz ao perceber o quanto aprender algo transforma o indivíduo independente de sua vontade, pois ele não estava querendo “mudar”, estava querendo fazer certo, fazer melhor. E esteve tão focado em buscar a melhor forma para seus alunos que se modificou sem perceber. “Vocês têm que sair da sala de aula indivíduos melhores do que quando entraram”, esse ditado é clássico aos professores; porém, o autor pensava estar sendo moldado pelos seus professores da graduação para um formato de professor que **eles** esperavam que o fosse, pois essa era a visão que ele tinha de aprendizado no *karate*. Os *senseis* diziam que precisava ser mais rápido, mais firme, mais sério, mais concentrado. Na arte marcial havia²⁶ um formato onde buscamos ser moldados, sem margem para individualidades, afetos ou idealizações.

No *karate* tem-se uma forma certa para estarmos em cada momento, uma forma de responder, de cumprimentar, de executar os exercícios, etc. Pensei, então, que

²⁵ Apesar de um apelido, “Cida” é o nome pelo qual a maioria das pessoas tratam e mencionam a professora Dra. Maria Aparecida Dias, sobretudo no Departamento de Educação Física da UFRN, em seu dia-a-dia.

²⁶ O autor traz o verbo no passado em uma forma esperançosa e reconhecadora das mudanças que vem acontecendo nas metodologias de ensino, inclusive no *karate*. Apresentar essa visão no passado é uma forma de martelar fortemente a ideia aos leitores de que essa visão é muito limitada/ultrapassada.

também na formação como professor, seria moldado melhor profissionalmente e que esse formato pré-moldado existia também na Educação Física. Logicamente que existem questões éticas que são universais, porém, por mais que possuamos espaço no escopo dos conteúdos da Educação Física dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁷ - para nos introduzir e orientar (no caso das atividades voltadas dentro da escola), enquanto professores precisamos ser flexíveis para nossas realidades. E, logicamente, para um projeto inovador como o de ensino de *karate* para um grupo de indivíduos cegos e com baixa-visão, não existia um formato pré-moldado, na Educação Física ou no *karate*, de como atuar. Foi aqui, reflete o autor, que a professora Cida, e os demais que concordaram com ela, devem ter visto a inovação das decisões de como ensinar *karate* para esse grupo específico, relatado naquele trabalho.

Para o autor, ele estava apenas ensinando *karate*. Não foi necessário modificarmos nada da arte em si. Os mesmos fundamentos que ensinava para os alunos sem deficiência era ensinado para os alunos do IERC-RN. Porém a forma que ele comunicava era o que se diferenciava para atender a necessidade daqueles alunos. Esse processo metodológico já foi descrito e não é objeto de estudo deste trabalho atual²⁸.

Percebendo, atualmente, que foram diversas vivências e percepções de mundo de forma pessoal e não técnicas (da arte e de formação) que o influenciaram a tomar as decisões de formato de ensino utilizada. Desta forma, a origem destas decisões devem se encontrar não somente na experiência como professor de *karate* para pessoas com deficiência, ou na formação como bacharel em Educação Física, ou ainda na construção como professor de *karate* em outros espaços de ensino além do IERC (entre a faixa marrom e a preta, no caso do autor), mas sim tendo raízes em sua experiência enquanto aluno de *karate*, com um percurso na arte durante vários anos importantes na construção como indivíduo.

Neste estudo, portanto, buscou-se explorar a potência do método (auto)biográfico para a melhor reflexão das impressões pessoais na construção do ser professor. Realizando o exercício de perceber como o mundo vivido edifica elementos pessoais sensíveis que transpassam a capacidade técnica-formativa e que, muitas vezes, estas só se tornam conhecimento real (e não sensível) quando revisados e (re)construídos seus significados. Através da narrativa-crítica traremos impressões pessoais da história que

²⁷ BRASIL, 2018, p. 216-218; 225-226;

²⁸ Para saber mais, consultar: LUCENA, A. R. A. de. Relato de Experiência do Ensino de Karate-Do para Pessoas Cegas e com Baixa Visão no IERC-RN. 2012. Link nas referências.

podem elucidar o "porquê fazer", embasando essas impressões à luz dos preceitos da Arte Oriental em conjunto com Metodologias Pedagógicas Ocidentais, em um movimento que articula saberes do Karatê, da Educação e da Educação Física.

Dessa forma, iremos estruturar a narrativa (auto)biográfica em cinco momentos, sendo eles:

1. **Memórias de uma infância inclusiva:** trazendo os contatos do autor ainda na infância/pré-adolescência com pessoas com deficiência, nos âmbitos familiar, escolar e social.
2. **Incursão no Karate:** como e porque o autor entrou e permaneceu nas aulas de karate, na escola; alguns pontos marcantes enquanto aluno de karate, os locais e os *sensei* que o instruíram até se formar faixa preta; a nova postura e novas cobranças por ser um faixa preta e as impressões pelo contato com novos ensinamentos e metodologias na universidade ressignificando conhecimentos já enraizados.
3. **Sendo um professor/sensei de karate:** as primeiras escolas em que o autor ensinou *karate* e a influência do *sensei* para também se tornar professor; O primeiro contato com o IERC-RN e a tomada de decisão para o ensino voluntário neste local.
4. **As aulas para pessoas com deficiência visual:** as descobertas junto dos alunos, a ressignificação do pertencimento dos indivíduos ao *karate*, a primeira competição e os exames de faixas; influências de experiências pessoais que contribuíram na construção metodológica.
5. **Cenas ou Outras experiências formativas:** a experiência do autor como competidor; sua relação com seus professores; a experiência como professor de *karate* em uma comunidade terapêutica para dependência química, egresso na especialização em Psicomotricidade na UFRN; experiência enquanto profissional de danças a dois e tatuador;

A partir daqui, o autor se apresenta de forma integral como *sujeito autobiográfico*, assumindo tanto o papel de personagem que existia lá quanto o de narrador que está aqui, estabelecendo assim reflexão crítica contínua dos assuntos pertinentes.

MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA INCLUSIVA

Durante minha infância eu tive o privilégio de conviver entre pessoas com deficiência. No âmbito familiar, meu primo por parte de pai, Hudson Diogo, possui deficiência intelectual devido a meningite na infância. Da mesma idade que a minha, cresci vendo meu primo vivendo sendo uma pessoa completamente feliz e amada, independente das dificuldades de aprendizagem e de comunicação. Diogo é a representação da alegria e da energia da família. Sempre sorridente e brincalhão, qualquer tampa de panela nas mãos dele se transformavam no volante de seu carro imaginário que ele tão habilmente pilotava nas ruas. Diogo esteve/está presente em toda oportunidade de movimento e ocupação. Tudo isso pela dedicação de minha tia, Arilucia Ezequiel, em incluí-lo em todas as atividades possíveis, para estimulá-lo. Extremamente comunicativo e nada introvertido. A apraxia da fala não o impedia de falar com todo mundo - até desconhecidos passando na rua recebiam uma saudação com alta voz do outro lado da rua dele. Infelizmente, haviam vezes que eu não entendia o que ele falava e isso me constringia. As vezes eu ficava angustiado de ver meu primo tão afetuoso muito empolgado falando comigo e eu não conseguindo compreender e devolver a conversa, por mais simples que fosse, para ele.

Na rua em que moro, desde que nasci até hoje, mora Sidney, um vizinho que é deficiente auditivo. Alguns anos mais velho do que eu, desde sempre me encantei com minha outra vizinha, Seomara, se comunicando com ele através de Libras. Eu não entendia nada do que eles faziam. Para mim, parecia que eles estavam o tempo todo fofocando só entre eles bem na calçada, na frente de todo mundo. Eu queria aprender a conversar com ele. Seomara me ensinou algumas coisas, e até hoje Sidney e eu trocamos cumprimentos rápidos quando passamos um pelo outro. Sidney treina à anos Jiu-Jitsu e sempre esteve em festas que aconteciam no bairro, das quais eu também frequentava.

A escola que estudava no fundamental era pequena e, embora quase todo mundo da sala interagisse uns cons os outros, eu possuía dois amigos próximos. Maria Clara e João Mário, ambos eram deficientes visuais. Maria Clara não enxergava de um dos olhos, que possuía uma cor azul claro, quase cinza, que chamava muito minha atenção, enquanto pelo outro olho enxergava bem pouco. Ela usava óculos bem grossos e ainda fazia uso de uma lente de aumento para acompanhar as leituras dos livros e

cadernos. João Mário era muito enérgico, louco por futsal e futebol, ele se negou a usar óculos por muito tempo, porém praticamente colava o rosto no livro e diversas vezes se levantava para ir perto do quadro para ver o que a professora havia escrito.

No nosso último ano nesse colégio me lembro do João começar a utilizar os óculos de grau e até utilizar uma lupa, como Maria Clara, porém ele fazia de tudo para usar os óculos apenas na sala de aula. Me recordo de não querer ir ao oftalmologista, apesar de sentir bastante desconforto nos olhos. Mas, por ver ambos usarem óculos e, mesmo assim, eles não conseguirem enxergar corretamente, eu pensava que o artefato não servia de nada. Ao mesmo tempo que percebia João Mário se desvencilhar sempre que possível de usar seus óculos, também via surgirem apelidos depreciativos sobre ele não enxergar bem. Lembro de pensar que se eu usasse óculos também logo me tratariam assim também.

O que eu não sabia, e algumas coisas eu vim refletir apenas à pouquíssimo tempo, é que este não era "o jeito" deles. Sidney e Seomara não conversavam em Libras por conveniência; Maria Clara e João Mário não se curvaram para aproximar o rosto dos livros por não saberem se sentar na cadeira, ou ficavam perguntando constantemente qual era a palavra escrita no quadro por não saberem ler. Minha tia não introduziu Diogo nas atividades por negar que ele era deficiente. Eles estavam vivendo suas vidas de acordo com suas realidades e necessidades.

Foi estando atento, tanto as pouquíssimas coisas que eles não conseguiam, quanto as infinitudes de coisas que conseguiam, que, provavelmente, eu fui absorvendo a habilidade de considerar as necessidades e possibilidades do outro. Sobretudo, o que eu precisava fazer para interagir com eles, seja para mostrar uma figurinha e fazer trabalhos em grupo com João Mário e Maria Clara, conversar e ter boa relação com Sidney, ou brincar e entender o que meu primo Diogo tentava falar comigo.

Além destes, me recordo com muito afeto de mais uma colega de sala que estava nessa sala comigo. É curioso não ter certeza qual era seu nome, mas recordo que ela era uma pessoa com paralisia cerebral. Hoje eu entendo essa condição, mas na época eu não compreendia do que se tratava. Ela estava sempre em cadeira-de-rodas, possuía as pernas e braços atrofiados, não conseguia falar, apenas emitir alguns sons. Era muito risonha. Nossa sala contava por volta de 6 a 7 alunos, apenas. Nossa professora "pedia" sempre que algum de nós copiasse no caderno dela as tarefas e assuntos do quadro. Eu quase sempre me voluntariava para ser responsável por levá-la e

trazê-la do recreio. Na maioria das vezes a turma se sentava perto dela, oferecia comida, posicionava a cadeira dela de forma possibilitar que ela assistisse todo mundo brincar. Diversas vezes eu subia e descia as rampas da escola que davam para o pátio rapidamente para ela dar gargalhadas com a emoção.

Lembro da mãe dela dizer que ela gostava muito de mim. Eu não sabia como essa senhora tinha certeza disso, já que sua filha não falava. Porém, eu sei o quanto eu era palhaço com ela. Tem coisas que não precisam ser ditas, aquela mãe conhecia muito bem sua filha. Nas tarefas e nas provas a professora ficava com ela, lendo as perguntas, dando as opções para ela escolher. Eu a via responder várias vezes corretamente e ficava realmente com dúvidas se ela realmente sabia e entendia o que estava acontecendo na sala de aula; Se estava aprendendo mesmo ou se era a professora que estava dando dicas para ela. Apesar disso, eu sabia que ela se divertia muito estando com a gente na escola.

Este capítulo inteiro de minha vida é representado por "eu não sabia" ou "eu não entendia" e isto não me agrada. Eu não reflito isso como inocência e sim mais como ignorância. Hoje, penso que as atitudes de Seomara, Arilucia e de minha professora foram todas assertivas e necessárias. Com certeza, Sidney, Diogo e meus amigos do colégio tiveram uma infância e juventude melhor por causa dessas interações positivas que eles tiveram. Porém, eu também era um personagem naquela realidade e que, apesar de ter contribuído com algo nas interações com os mesmos, poderia ter sido mais. Poderia ter sido um amigo melhor, um vizinho melhor, um familiar melhor, porém esta não era uma pauta naquele momento da minha vida, ou, ao meu ver, eu não fui levado a considerar o que estava acontecendo. Tudo foi acontecendo de forma natural.

Ainda hoje, em alguns casos, as pessoas têm receio de falar sobre assuntos como deficiência ou doença e isto atrapalha bastante o convívio das e com as pessoas com deficiência.

Não basta eu saber que uma pessoa não escuta ou não se comunica verbalmente e que existe um "idioma" ou meios de comunicação para nos comunicarmos; eu (ouvinte) preciso saber que a comunicação com essa pessoa não é difícil e que isto é uma demanda que se dá entre pares, me colocando portanto como alguém que também tem a demanda de aprender outras formas de comunicar para além de minhas especificidades.

Não adianta saber que uma pessoa é diferente; precisamos saber que todo mundo é diferente, mas que com atenção e empatia (para não precisarmos falar de amor), as restrições e as capacidades de cada indivíduo não os enclausuram.

Fonseca (2023, p. 7) dialoga com Candau (2020) ao compreender as diferenças como uma vantagem pedagógica e não como sinônimo de desigualdade.

Então, temos trabalhado com esse sentido de entender as diferenças como uma riqueza à aprendizagem de modo que as interpretações complexas sejam movimentos de autoconhecimento, mas que ao mesmo tempo, você se perceba reconhecido no outro também, aprendendo com o que é diferente de você, porque a diferença é o temos em comum. (Fonseca, 2023, p. 7)

Deveríamos pensar, também, nas pessoas com deficiência como sendo pessoas diversas (pessoas completas e únicas). Decker (2006), por sua vez, traz que nenhuma diferença é em si mesma vantajosa ou desvantajosa, pois a mesma característica pode mudar sua significação, dependendo dos diversos olhares que se lançam sobre ela, onde e quando são lançados. (Decker, 2006, p. 47)

Eu penso que ser introduzido a esses tópicos sensíveis em tenra idade me abriu o leque imaginativo das possibilidades de convivência e capacidade das pessoas com deficiência de forma exponencial, pois provoca em nós como um conhecimento/sensibilidade fácil de acionar quando exposto alguns poucos exemplos. Viver na diferença promove riqueza de experiências.

Chamo a atenção que, em um longo período de minha construção como indivíduo, sobretudo na infância, eu tive o privilégio de ter todos esses contatos próximos e constantes com pessoas com deficiência e, mesmo assim, por muito tempo, desconhecia elementos sobre tais sujeitos em minha vida, tais como suas individualidades e suas necessidades de adaptação. Contudo, soube conviver com estes. Imaginem a grande maioria das pessoas, que seguem seus dias e suas vidas, sem conviver e nem aprender sobre. O quanto a segregação ou a exclusão de pessoas com deficiência em espaços sociais oportuniza que a maioria das pessoas se tornem ignorantes acerca da realidade e das possibilidades destes.

Ao revistar um pouco de minha história, entendo que tal ignorância massificada não se deve apenas ao desinteresse ou falta de oportunidade de alguns, mas também pela negligência, vergonha ou falta de oportunidade de falar sobre o assunto por parte das pessoas que têm esse conhecimento.

Frente a isto, me reconhecendo como pessoa consciente - no sentido de ser conhecedor e não ser (mais) ignorante - não posso me permitir ser negligente sobre as temáticas de inclusão, acessibilidade e humanidade.

INCURSÃO NO KARATE

Lembro que iniciei no *karate* no ano de 1998, aos 09 anos de idade, através do *Sensei* Julio Rocha, no Intelecto Colégio e Curso, um colégio do bairro²⁹, o mesmo em que estudei com João Mário e Maria Clara. Neste ano teve início as aulas de Karatê no colégio, que eram gratuitas. Em março daquele ano, *Sensei* Julio passou nas salas comunicando o início das aulas e passando uma lista para que os interessados assinassem. Influenciado pelo meu amigo de sala, Sérgio Gurgel, assinei a lista da aula que iria acontecer na semana seguinte.

Eu não possuía interesse real em praticar *karate*, eu estava interessado na verdade em praticar Capoeira, porém não tinha na escola, e as aulas de *karate* já estavam contidas na mensalidade da escola. Durante esta semana que precedia as aulas Sérgio, que estava empolgado e havia assistido vídeos na internet, estava falando o quanto as aulas seriam boas e eu zombei dele dizendo que no *karate* "eles só ficavam gritando" (devido aos *kiai*³⁰).

Sérgio com certeza ficou irritado e disse que eu não aguentaria nem o aquecimento dos treinos. Foi assim que eu fui para minha primeira aula de *karate*, com o único intuito de mostrar para meu colega que eu suportaria facilmente os treinos e que o *karate* não era nada demais. Ou seja, fui para me provar e provar o que minha ignorância e inveja delatou acerca do *karate*. Sim, inveja pois meu amigo era magro, mais atlético, mais alto e tinha uma melhor condição financeira do que eu. Me atrevi falando do esporte, muito provavelmente, no intuito de provar que aquilo não era mais alguma coisa superior a que eu não conseguiria.

²⁹ Se tratava de um colégio com um vínculo com o bairro. Utilizava espaços da comunidade para realizar atividades, gincanas que envolviam a comunidade e também alguns dos funcionários que moravam no entorno. Era um colégio particular, porém com menos visão comercial, com valor mais acessível, com excelente infraestrutura, porém de pequeno porte, tendo por volta de 12 alunos por turma.

³⁰ *kiai* - liberar energia. Normalmente utilizado nos golpes onde se aplica mais força e determinação, liberando a energia interna em conjunto com o corpo. Comumente utilizado em conjunto com um golpe que finaliza uma atividade ou embate. Realizado com uma sonorização forte a fim de expressar a concentração e determinação do praticante na execução da técnica. O *kiai* é uma expressão da disciplina, do espírito marcial e da conexão do praticante com a tradição das artes marciais.

A aula foi difícil! Eu costumava participar de todos os esportes que a escola dispunha (futsal, vôlei de areia, beach soccer), porém o *sensei* (recém-saído do exército) cobrava bastante do físico de seus alunos, além do fato de eu ter quase certeza que o Sérgio deve ter contado à ele o que eu estava falando do *karate*! Enfim, por orgulho e negar a ceder, fiz todo o treino tentando não mostrar o quanto estava exausto, apesar das pernas estarem tremendo e quase me faltar o fôlego. Ao final, o *sensei* Julio veio até mim e comentou que eu era "persistente"³¹³² e que eu deveria permanecer. Dessa forma, recebendo um elogio bem na frente do Sérgio, me provando para ele e, na minha cabeça, provando que o *karate* para mim nem era grande coisa... permaneci.

Foi assim, na provocação e no desafio que me iniciei no *karate*. O convite do *sensei* reconhecendo o meu esforço, apesar da dificuldade, e a disputa saudável com meu amigo que me puxaram para permanecer.

Dali em diante me tornei completamente assíduo dos treinos, apaixonado em estudar sobre o assunto e apaixonado pela filosofia da arte. Em quase todas as aulas o *sensei*, no final do treino, nos fazia recitar o *Dojo Kun*. A seriedade como o *sensei* recitava, explicava e nos cobrava conhecer os lemas, junto de toda sua simbologia me chamaram bastante atenção, parecendo com a seriedade, etiqueta e honra que os heróis dos desenhos clássicos da década de 90 demonstravam, sem se abalar pelas dificuldades e firmes na justiça. Passei a tentar internalizar e praticá-lo diariamente, sobretudo sua pronúncia em japonês.

Minha família e a escola sempre cobravam uma boa educação (ser cortês, saudar as pessoas, ajudar os mais velhos, etc.) e os preceitos do *karate* reforçavam todas essas ações como sendo algo necessário para ser parte integrante da sociedade e uma pessoa bem cultuada socialmente. Além desse desejo de ser um indivíduo respeitado, o *sensei* passava para nós que precisávamos daquele conjunto de qualidades para nos tornar faixa preta.

Após o *Sensei* Julio Rocha, tive outros dois *senseis* que me ensinaram em épocas distintas. Da faixa amarela até a faixa roxa, treinei com o *sensei* Marcelo Lima, que ficou por aproximadamente dois anos ensinando em meu colégio no lugar de *sensei*

³¹ Na época, o termo utilizado foi "raçudo". Porém, com os devidos debates sobre expressões que reforçam estereótipos e preconceitos, ela é considerada problemática e muitas vezes ofensiva e racista. Deixamos essa nota de forma a contribuir também com o leitor mostrando novas possibilidades de expressão.

³² O autor nunca se sentiu ofendido com esse termo (utilizado também por outras pessoas durante a vida). Mas isso se deve, claramente, ao fato de ser uma pessoa branca que nunca relacionou o termo com sua cor de pele.

Julio. Sobre a orientação do *Sensei* Marcelo participei de competições, diversos exames bastante difíceis e tinha a companhia de colegas muito talentosos que dividiram os treinos e esforços comigo, alguns deles indo comigo da faixa vermelha até nosso exame de faixa preta, como os colegas André Felipe e Emerson Ricardo, além de Laissa Marinho, que, apesar de mais nova, era mais graduada e conquistou a faixa preta primeiro que nós. Laissa é uma amiga-irmã que também se dedicou aos estudos acadêmicos³³.

Entre os anos 2001 e 2003 passei a treinar no colégio CRIART³⁴, uma escola bem próxima da divisa entre os conjuntos Satélite e Planalto. Me lembro bastante dessa época, onde eu estava entre a faixa vermelha e verde (entre 12 e 14 anos), pois muitas vezes eu ia a pé para o treino, sobretudo por não ter dinheiro para pagar as passagens ou por que eu os guardava para participar dos eventos. Era uma caminhada de quase duas horas, onde logo em seguida eu iria treinar por mais outras duas horas.

O *sensei* Marcelo morava num conjunto próximo ao meu e quase sempre ele me trazia com ele no carro (a qual temos diversas memórias engraçadas). Porém, às vezes ele tinha algum outro compromisso após a aula, coisa que eu só saberia na hora de voltar. Caso não pudesse voltar com ele, eram mais 2h de caminhada durante a noite (depois das 20h - às vezes depois das 21h) até minha casa.

O cansaço e a fome eram a companhia da volta, mas na minha cabeça era normal. Era eu quem queria treinar, lá era o local que eu tinha acesso e o *sensei* que podia (e eu queria) me orientar. Para mim, se esforçar para treinar com aquela turma valia o esforço.

Eu não falava para o *Sensei* Marcelo que voltaria a pé. Tenho quase certeza de que ele achava que eu voltava de ônibus. Me lembro de ficar sentado na parada do ônibus esperando ele passar de carro, para então, ir andando. O mesmo vale para minha mãe, ela achava que eu voltava sempre com o *sensei*. Tenho certeza que ela não iria permitir eu ficar indo e vindo a pé para tão longe e tarde da noite, e também não queria incomodar ou atrapalhar o *sensei*. Eu sentia que aquele esforço me traria consequências positivas.

³³ Laissa Christina Cavalcante Arruda Marinho, Licenciada em Educação Física (UnP), Especialista em Docência no Ensino Superior (UnP), Mestre em Educação (PPGED/UFRN), Graduanda em Pedagogia (UFRN). Faixa Preta em Karatê Shotokan, tendo 16 anos como professora de Karatê.

³⁴ Ficava no Conjunto Satélite de Natal/RN, bem próximo do Bairro Planalto, na Zona Oeste da cidade. Aproximadamente 7km da residência do autor.

"As oportunidades multiplicam-se à medida que são agarradas." (Sun Tsu)

Sensei Julio, desde quando me ensinava no colégio até minha faixa roxa, mesmo já na supervisão do *Sensei* Marcelo, me levava para algum local ou academia para treinar com ele. Também trazia materiais de estudo, sobretudo livros de artes marciais e revistas. Não somente coisas diretamente do *karate*, mas relacionada a Arte da Guerra, *Budo*, cultura Japonesa e outras artes marciais. Não lembro quando nem em qual material de estudo me deparei com os seguintes termos e seus significados:

- 忍耐 (**nintai**): Significa "paciência" e "perseverança". Está ligado à ideia de suportar dificuldades com firmeza e determinação.
- 気丈 (**kitai**): Significa "forte de espírito" e "corajoso". Refere-se à capacidade de enfrentar desafios com coragem e resiliência.
- 堪える (**taeru**): Significa "aguentar", "suportar" ou "endurecer". Implica em lidar com as dificuldades de forma estoica, sem demonstrar sofrimento excessivo e, conseqüentemente, sem incomodar os outros.

Me recordo que ele também chegou a explicar e utilizar desses termos nas aulas e sua importância na construção do "espírito *samura*". Ser considerado um *samura*³⁵ era uma honra e um objetivo. Ao escrever este trabalho também me questiono com "eu precisava passar por isso?", "por que não falar ou pedir ajuda?", "por que não ser sincero com minhas dificuldades?".

Penso que eu nunca tive muitos exemplos de pessoas que pediam ajuda. Além da própria arte do *karate* sempre referenciar a superação. Eu sempre via essas dificuldades como oportunidade de testar/provar meus desejos, minhas responsabilidades, minha força de vontade e meu espírito.

Me baseando em exemplos de estímulo de treinos realizados, por vezes chegava a pensar "se eu não aguento (suporto) caminhar no meu ritmo, eu não aguento lutar contra alguém mais forte"; "se eu não suportar esse incômodo (dores e cansaços dos treinos) eu não vou aguentar (suportar) socos e chutes numa luta de verdade". E, ao final, após saciar minha fome e tomar um bom banho, deitava com uma sensação de me sentir mais forte e merecedor das faixas que queria alcançar.

³⁵ Os samurais eram guerreiros de elite do Japão feudal, que existiram de 1185 a 1868. Eles eram conhecidos por sua lealdade, habilidade em combate e código de honra, o Bushido. Retratados em desenhos, filmes e diversas histórias por feitos heróicos e coragem inabalável.

Em 2003 o Intelecto Colégio e Curso fecha suas portas e eu passei a estudar no Instituto Reis Magos³⁶, colégio particular em que eu cursei o Ensino Médio com uma bolsa parcial devido minhas tias Ângela e Auricelia Rodrigues serem funcionárias de lá (coordenadora e professora, respectivamente). Apesar do colégio possuir aulas de *karate* eu não praticava lá.

Também em 2003 *Sensei* Marcelo encerrou as aulas no CRIART e eu passei a treinar com o *Sensei* Frederico Weter (Fred), que ministrava aulas de *karate*, na Escola Estadual Lourdes Guilherme³⁷, bem próximo onde eu morava (e moro até hoje). Diferente do local anterior, bastava eu dobrar a esquina da rua em que ficava minha casa e eu já me deparava com a Escola para treinar.

Agora na faixa Roxa (entre o primeiro e segundo ano do Ensino Médio - 2003 e 2004), diversas vezes o *Sensei* Fred precisava se ausentar e pedia para que eu o substituísse, tanto na Escola Estadual como também em uma escola particular que ele ensinava, no bairro de Nova Parnamirim³⁸, aonde eu também me deslocava a pé, tanto para treinar quanto para substituir o professor. Em ambos locais eu não recebia nenhuma remuneração por substituí-lo, porém, diversas vezes ele me ajudou com inscrição de competições, equipamentos e exame de faixa.

Entre 2004 e 2005 voltei a treinar com *Sensei* Marcelo, que já a algum tempo passou a ensinar *karate* em uma sala dentro do 5º Batalhão da Polícia Militar, no Conjunto Pirangi³⁹.

O ano de 2005 foi muito exaustivo para mim: pela manhã eu trabalhava na lanchonete do meu avô, Francisco Rodrigues de Araújo (Seu⁴⁰ Araújo), que ficava também no conjunto em que morávamos, almoçava em casa e pegava ônibus para ter 6 aulas no turno vespertino referente ao pré-vestibular (com diversas aulas acontecendo também aos sábados pela manhã). Eu estava na faixa marrom, treinando 4x na semana (segunda, quarta e sexta pela noite e aos sábados pela tarde) intensamente com o objetivo de conquistar a faixa preta. Nessa época também participei de diversas competições Estaduais e Interestaduais, representando a Academia *Bassaikan*, de

³⁶ Situado no bairro Alecrim, Zona Leste de Natal/RN. Aproximadamente 10,5 km da residência do autor.

³⁷ Localizada no Conjunto Jiqui, bairro Neopolis, Zona Sul de Natal/RN. A menos de 200m da residência do autor.

³⁸ Divisa entre Natal e Parnamirim. Pertencente ao município de Parnamirim. 2,5km da residência do autor.

³⁹ Conjunto vizinho ao Jiqui (residência do autor), também no bairro Neopolis, Zona Sul de Natal. 0,5km da residência do autor.

⁴⁰ Forma abreviada e mais informal de falar "senhor".

Sensei Marcelo. Ele comentava que era muito importante, para quem quisesse seguir dando aulas de *karate*, construir um currículo de conquistas em competições.

Minhas aulas na escola terminavam às 18h15 (na Zona Leste) e os treinos no Batalhão (na Zona Sul) iniciavam às 19h00. Diversas vezes eu pegava o primeiro ônibus que passasse, mesmo sem ser o do bairro, quase sempre lotado devido ao horário em que todos voltavam do trabalho ou escola, descia em uma parada na avenida Ayrton Senna e atravessava o conjunto Pirangi correndo para chegar o menos atrasado possível no treino, visto que podia ser castigado ou até impedido de treinar pelo atraso. Isso raramente aconteceu, pois o *sensei* sabia do meu trajeto e que eu vinha direto da escola.

Por vários anos, *Sensei Marcelo* me usou como exemplo para suas turmas, visto que, apesar de estar trabalhando e em vias de prestar o Vestibular, eu raramente faltava. Os treinos duravam de 2h a 3h, então eu saía de casa por volta das 11h30 e só retornava por volta das 22h. Muitas das tarefas de casa que eram passadas nas aulas eu costumava fazer no intervalo da escola ou no ônibus a caminho do treino, para após o treino poder socializar com os amigos e quando chegasse em casa poder dormir "cedo".

A maioria das tarefas e trabalhos da escola eu conseguia realizar na lanchonete do meu avô, que me oportunizou poder estudar sempre o máximo possível. Seu Araújo era o principal exemplo masculino para mim. Trabalhador, mesmo na dificuldade fazia de tudo para ter as coisas em casa para minha avó, mãe, tia e eu. Ele foi a imagem paterna desde que meu pai saiu de casa até o dia de seu falecimento anos mais tarde. Das coisas que mais me recordo até hoje, foi o fato dele se emocionar e chorar na hora em que eu estava saindo para prestar a prova do vestibular, visto que eu era o único filho homem dele que quis permanecer estudando (diferente de meus tios que se dedicaram a trabalhar).

Desde quando eu era mais novo, sempre que eu precisava de dinheiro para algum evento de *karate*, ele arranjava alguma desculpa para me dar dinheiro, em troca de algo - para fazer por merecer. De lavar o seu carro a capinar o mato que crescia nas calçadas, ele arranjava algo para mim. Às vezes dava a desculpa de que "a semana tinha vendido bem" para me dar mais dinheiro no final de semana - como se eu não estivesse por lá vendo que muitas vezes não era verdade. Meu avô tinha o coração muito gentil, ajudava sempre que podia quem aparecia pedindo por algo. Não sei como ele conseguia ser justo, sério e firme, enquanto também era engraçado com quem gostava e querido por muitos. Tentei ser como ele.

No final de 2005, com 16 anos, eu concluí o Ensino Médio, passei no primeiro Vestibular para o curso de Bacharelado em Educação Física da UFRN e para o curso de Técnico em Enfermagem, também na UFRN.

No ano de 2006, ainda na faixa marrom, cursando o técnico pela manhã e a graduação a noite, *sensei* Marcelo me sugeriu iniciar a dar aula como voluntário na Escola Estadual Berilo Wanderley⁴¹, de forma a adquirir experiência e indicação para adquirir experiência, assim, quando eu conquistasse a faixa preta poder me dirigir a alguma escola particular de forma mais segura. Desta forma ele foi comigo até a direção da escola e se colocou como meu responsável e supervisor. A escola concordou e então, no segundo semestre de 2006 eu iniciei a lecionar para uma turma que passava de 20 alunos, constituído em sua maioria de alunos do ensino médio dali.

Alguns dias antes da primeira aula, *Sensei* Marcelo e eu passamos nas salas para me apresentar aos alunos e anunciar o início das aulas (da mesma forma que o *Sensei* Julio havia feito quando eu era criança). Me recordo que no primeiro dia de aula tínhamos apenas 5 rapazes do sexo masculino, destes um era meu primo (Flávio Henrique) e meus dois vizinhos-amigos de infância (Edivânio e Edjanio, que foram por anos meus braços direito e esquerdo para muitas atividades e permaneceram como alunos presentes até recentemente). Estes três eu havia chamado para irem, por ter receio de que não tivesse aluno algum para fazer minha aula. Porém, para minha surpresa, o pátio estava cheio, em sua maioria de garotas pré-vestibular.

Eu tentava me posicionar o mais sério e seguro possível, pois possuía apenas 17 anos e alguns dos alunos eram até mais velhos do que eu. Apesar disso, os alunos sempre se mantinham próximos e me convidavam para acompanhar eles em diversas atividades e momentos. Penso que pelo fato da minha idade e dos meus amigos, as pessoas viam a possibilidade de serem próximas a mim.

Na verdade, ao rever minha história durante a escrita, penso que fui eu quem vi a possibilidade de ter uma proximidade com os alunos, sem perder a linha do profissionalismo, da ética e a estrutura de *sensei*. Era eu quem não estava acostumado a me dispor assim com meus *senseis*.

No ano de 2007, junto dos colegas André e Emerson que treinaram por anos comigo nas aulas de *Sensei* Marcelo, prestei o exame de faixa preta 1º Dan, sendo avaliado pelos *Shihans* Benício e Beraldo Almeida, conhecidos como "Os Gêmeos do

⁴¹ Localizada no Conjunto Pirangi, Zona Sul de Natal/RN. 0,5km da residência do autor.

Karatê do RN", que foram, literalmente, os professores de meus professores. No mesmo exame estavam sendo avaliados para o 2º Dan, faixas pretas que contribuíram na minha formação, como exemplos de excelentes praticantes, sendo eles os *Senseis* Ricardo Santos, Edilberto Coriolano e Julio Rocha. Eu estava muito feliz e honrado de estar prestando meu exame paralelo ao *Sensei* Julio, que havia me iniciado na arte.

Apenas Laissa Marinho assistia o exame (fechado para faixas pretas), enquanto o *Sensei* Marcelo conduzia o exame e os *Shihans* avaliavam. O cansaço e as dores do exame pareceram que sumiram quando eles deram o resultado do exame. O alívio da conquista veio como um "consegui, valeu a pena". Parecia que havia concluído o objetivo da minha vida.

Na segunda-feira, primeira aula após nosso exame, chego no *Dojo* do *Sensei* Marcelo Lima - *Bassaikan*, visto meu *karategi* e amarro a minha faixa preta (*kuro obi*). Nós, os novos faixas pretas, nos alinhamos em nossa nova posição da fila, fomos parabenizados pelo *sensei* e os demais alunos, e logo em seguida vem a frase de *Sensei* Marcelo:

- "Parabéns pelo exame, todos foram ótimos. Mas **agora** (na faixa preta) que o treino de *karate* começa para vocês!"

Na primeira aula o *Sensei* Marcelo nos cobrou o 1º *kata*⁴². Parecia que ele estava tirando sarro da nossa cara. Não por praticar esse *kata*, pois tínhamos o costume de revisar todos da branca a marrom (inclusive qualquer um deles seria - e foi - cobrado em nosso exame). O que achávamos que era só mais um exercício de ego, o *Sensei* Marcelo nos mostrou vários pontos individuais que ele percebeu durante exame, nos cobrou (ainda mais) terminologias e definições.

Naquela época éramos excelentes faixa marrom, agora ele estava querendo que fossemos excelentes faixa preta. Nos mostrou que várias pessoas vão ignorar e compreender um deslize de um faixa marrom, porém, vários vão apontar o menor deslize se você for faixa preta. Toda faixa vinha junto de mais responsabilidade, porém, agora na faixa preta, toda a responsabilidade como um verdadeiro representante da arte estava sendo entregue a nós.

Por mais que seja de conhecimento que existem vários graus na faixa preta, para a grande maioria das pessoas (que não praticam), um faixa preta é um karateca completo, e não é pra ficar cometendo erros, principalmente os simples.

⁴² *Heian Shodan* - primeiro *kata* da série Heian. *Kata* inicial do *Karate Shotokan*.

Passamos a ser mais utilizados como exemplos e, diversas vezes, ficávamos responsáveis pelo início dos treinos. Eu, em específico, quase sempre ficava responsável pelos "alongamentos e aquecimentos", com a justificativa de que eu, por estar cursando a graduação em Educação Física, estava ainda mais apto para a atividade.

Sensei Marcelo diversas vezes questionou coisas relacionadas a exercícios, músculos, alongamentos e condicionamento físico que ele costumava fazer nos treinos se estavam corretas ou não. Houve vezes em que esses questionamentos vinham em forma de afirmar seu conhecimento sobre o assunto, porém me deparava com alguns erros comuns e mitos sobre exercícios que eu também já havia estudado na faculdade. Eu sinalizava discretamente que havia um equívoco e ele permitia que eu explicasse sobre. *Sensei* Marcelo prestava atenção, sorria e falava algo como "Tá bom, então. Bom saber" e continuávamos o treino normalmente.

Essa oportunidade, mista de liberdade e confiança em permitir seu aluno, menos graduado, fazer uma correção sem constrangimento, era uma atitude muito segura que transmitia também a humildade necessária de um faixa preta em também reconhecer o limite do seu conhecimento e saber aproveitar as oportunidades de aprender com qualquer um, independente da sua graduação (marcial ou de vida).

Com a faixa preta na cintura me proporcionando proximidade e segurança frente aos professores, e no segundo ano da faculdade, sendo estimulado a pensar e questionar, comecei a interpretar mais sobre o próprio *karate* e meu jeito de ser faixa preta. Com isso, comecei a questionar se eu realmente tinha intenção de ser diferente do que meus professores haviam sido, e acima de tudo, saber exatamente "o quê" que eu gostaria de fazer diferente.

Esse desejo pelo diferente vinha, penso eu, de inquietações e desconfortos que eu sentia. Antes, eu pensava que se dava devido ao cansaço e rigurosidade dos treinos, da distância entre *sensei* e *seito* (alunos), ou desencontros profissionais com o *Dojo Kun*. Porém, eu precisava me aprofundar sobre isso, descobrindo o que realmente me incomodava e gostaria de modificar na minha forma de ser faixa preta e ensinar *karate*, sem sacrificar os preceitos da arte.

Encontro em Passeggi, sobre essa reflexão por qual passei:

Buscar compreender as próprias sensações é algo determinante para a consciência de si. São gestos como esses que busco apreender como marcos da reflexividade narrativa, centrados na experiência vivida. (Passeggi, 2021, p. 107)

Minha sensação sobre as aulas de *karate*, enquanto aluno, era de que elas sempre foram uns "altos e baixos", onde nós mal tínhamos conquistado êxito e logo em seguida já estávamos encarando, novamente, uma correção/aprimoramento. As aulas aconteciam, praticamente sempre, da seguinte forma: éramos corrigidos rigorosamente sobre algo → treinávamos à exaustão para corrigir/aprimorar → éramos brevemente elogiados/parabenizados → uma nova imperfeição era encontrada para ser corrigida. Os elogios, quando aconteciam, eram curtos e simples, muitas vezes limitados ao reconhecimento de que as técnicas ou atitudes estavam corretas.

Naquela época, eu percebia isso como uma forma de não promover conflitos nos treinos entre os alunos e, sobretudo, uma forma de manter o ego controlado. O ego entre os alunos graduados⁴³ sempre foi uma questão a se combater no ensino das Artes Marciais em geral. Devido a isso muitos *senseis* têm esse cuidado na hora de manifestar elogios aos praticantes, ocorrendo normalmente quando o resultado foi algo fora da curva prevista ou ainda para influenciar os demais a "também se esforcem".

Essa atitude ainda se solidifica devido aos costumes orientais impregnados na arte. A própria natureza do *karate* é norteadada em aprimoramento físico e mental, desta forma, não faz sentido elogiar algo que você deveria estar fazendo, sendo algo parecido para nós como "não fez mais do que sua obrigação". Isso não iniciou quando conquistamos a faixa preta, pelo contrário, essa era a realidade desde as faixas iniciais, sendo amenizado com as crianças de forma a não desestimulá-las.

Eu tinha certo desconforto, enquanto aluno, sobre essa postura dos *senseis*, achando que o esforço meu e dos meus colegas não estavam sendo valorizados. Não se tratava de ser sempre elogiado, mas de quase nunca ser estimulado com palavras de afirmação que demonstrassem o êxito que estávamos notadamente conquistando, visto que éramos admirados pelos iniciantes, elogiados por outros profissionais, as conquistas em competições dentro e fora do Estado, etc.

Porém, anos depois, enquanto eu estudava sobre o *Aikido*⁴⁴, descobri que existe um termo em japonês, chamado *Shugyō* (修行), que se refere à prática disciplinada e

⁴³ Na maioria dos casos, alunos graduados são os considerados *Yudansha*, que é um termo japonês que se refere aos praticantes de artes marciais que possuem a faixa preta (Dan). Literalmente, "Yu" significa "ter" e "Dansha" significa "grau", indicando que são aqueles que "têm um grau". Porém, algumas escolas ou instituições, sobretudo no Brasil, já consideram alguns alunos com faixas coloridas a partir da 6 faixa como graduados, pois já passaram das faixas consideradas iniciantes.

⁴⁴ Pratiquei por um curto período sobre a tutela do *Sensei* James Carlos, na Central do Aikido, alguns meses entre os anos de 2012 e 2013, provavelmente. Infelizmente não encontrei nenhum registro que me confirmasse o ano.

constante, com o objetivo de aprimorar tanto o corpo quanto a mente. Apesar do termo está contido no Nijukun - o 9º lema - foi estudando sobre o *Aikido* que realmente tive compreensão da ideia do termo, que se trata de que o treinamento não é algo para ser elogiado, mas sim uma obrigação pessoal para alcançar um estado de perfeição. Durante minhas práticas e pesquisas informais sobre Artes Marciais, me deparei com diversas citações sobre o termo *Shugyō*, mas também encontrei ótima referência nos trabalhos de Sasaki (2008) e Ito (2021), que tratam o *Shugyō* como sendo uma prática do *Budō* para alcançar o equilíbrio físico e mental.

Shugyo tem um significado importante na mentalidade japonesa, especialmente em relação aos problemas da mente e do corpo. *Shugyo*, em geral, significa treinamento prático para melhorar o próprio espírito e a personalidade. Em outras palavras, "matéria e lógica, corpo e espírito" são inseparáveis. Além disso, eles têm a característica de "nada". Portanto, através do treinamento físico, a prática tem o objetivo de treinar o espírito e a melhoria da personalidade na vida real (Sasaki *apud* Ito, 2021, p. 190).

Embora seja comumente traduzido como "treinamento" ou "prática", o termo *Shugyō* encerra uma conotação mais abrangente, carregando consigo uma rica carga cultural e filosófica nas artes marciais japonesas, representando um percurso de aprimoramento constante, tanto físico quanto espiritual. Essa prática, que busca o aprimoramento constante do corpo e da mente, exige do praticante uma jornada de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, pautada em valores como dedicação, disciplina e perseverança.

Percebo, então, que a falta do conhecimento sobre o assunto, somado ao fato de não ser algo intrínseco em nossa cultura (brasileira), e a dificuldade de transmissão dos conceitos filosóficos por parte dos imigrantes, como já mencionado, provocavam que surgisse aquela sensação de desconforto e de distância vindas dos *sensei*.

Não sei se os professores por quem passei conheciam, naquela época, sobre o conceito de *Shugyō* contida nas artes relacionadas ao *Budō*, mas, com certeza, eles aprenderam através dela e passaram a ensinar da mesma forma.

Era muito comum, nas aulas de *karate*, os professores não dizerem exatamente o porquê das coisas. Com exceção da mecânica dos movimentos e das estratégias de *kumite*, algumas coisas eram explicadas simplesmente como "são da arte (do *karate*)", quase como um "por que sim".

Hoje, rememoro sobre o assunto e penso que essa explicação simplesmente vinha para preencher a lacuna da ausência de conhecimento acerca da cultura oriental, em específico a japonesa. Sabia-se muito como os japoneses faziam, porém, pouco sabíamos o motivo ou, aliás, pouco se compreendia a filosofia por trás das práticas. Mesmo assim, não bastava-nos saber o porquê, sem compreender os seus significados. Algumas coisas também eram compreendidas como fazendo parte devido à natureza extremamente educada de ser da cultura japonesa, que se sobressai pela nossa.

É natural ouvir também dos professores antigos relatos em que se recordam de que, por mais que se esforçassem, não conseguiam ouvir um único elogio dos instrutores japoneses. Em autoanálise, sem conhecer a cultura que originou a própria arte, esses praticantes acabavam achando que se tratava de algum tipo de comportamento militar e que, portanto, nunca receberiam um elogio. Uma conclusão totalmente etnocêntrica. O que não compreendem é que, o que os japoneses provavelmente esperavam era a manifestação da atitude natural, o *Zanshin*, e da essência, o *Ri*, enquanto observavam os brasileiros evoluindo cada vez mais a força física e a plástica performática, ambos os aspectos do modelo técnico rígido, o *Ji* (KUSHNER, 1988). Esse quadro acabou resultando em inúmeras gerações de praticantes brasileiros que foram ofendidos, humilhados e até agredidos por professores que pensavam estar seguindo um *modelo militar tipicamente japonês igual ao de seus mestres*. (Frosi; Mazo, 2011)

Neste assunto, me lembro de uma frase dita por um dos meus *senseis*: “O *karate* é para todos, mas nem todo mundo é para o *karate*“. Não tenho certeza, mas penso ter sido essa frase um grande gatilho que me fez perceber a necessidade de filtrar o que os meus professores ensinavam. No mesmo instante que eu escutei o *sensei* falar essa frase eu me preparei para discordar, porém me contive, percebendo que ele havia falado aquela frase com decepção por um dos meus colegas ter desistido de treinar. Ainda era muito iniciante, também, para poder querer retrucar o que ele falava. Essa frase ficou em meu inconsciente por anos e esse assunto será tratado mais a frente.

Sobre os conhecimentos rasos acerca do lado filosófico das artes marciais, eu passei a ver como sendo um erro presente em mim e, com certeza, em diversos outros colegas praticantes e professores, chegando a considerar como sendo um “falso saber”. Respostas simples e diretas, com pouca reflexão e nenhuma discussão/debate compunham um “glossário” ou banco de dados com conteúdos que pudessem ser repetidos e encerrar questionamentos de forma rasa/superficial.

Como já tratado na sessão sobre o *Dojo Kun* e *Niju Kun*, a dificuldade de comunicação com os mestres estrangeiros, de fato, impediu por muito tempo o

aprofundamento teórico sobre determinados assuntos relacionados à arte e cultura do *karate*.

Percebemos, portanto, como é complexo termos uma perspectiva intercultural, sobretudo quando não conseguimos superar as barreiras comunicacionais. Não considerando apenas como cultura diversas o que vem de outras regiões ou países, mas considerando a cultura de cada indivíduo (considerando as múltiplas dimensões de cultura), como considerava Paulo Freire para as relações pedagógicas.

Candau (2020), observa a importância atribuída à dimensão cultural no método de Paulo Freire, que também se expressava na denominação do espaço de operacionalização da alfabetização: não salas de aula, mas “círculos de cultura”. Neles, educandos/as e educadores/as se relacionariam segundo o princípio dialógico, que aponta para uma não hierarquização das culturas que ali se encontram (Candau, 2020, p. 34).

Ao percebermos essa não hierarquização das culturas na educação/aprendizagem, tornamos o conhecimento mais democrático e inclusivo, oportunizando não apenas o aprendizado (aquisição de conhecimento) mas o desenvolvimento do indivíduo, assim como sustenta Candau (2020):

Nesta perspectiva, uma contribuição que considero interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos. (Candau, 2020, p. 36)

Em paralelo aos meus questionamentos acerca do *karate* e suas formas de ensino, me deparei durante os anos da faculdade (de 2006 a 2012) com os ensinamentos de Paulo Freire, sobretudo nas disciplinas envolvendo metodologias de ensino. Apesar de gostar muito das disciplinas técnicas (biomecânica, por exemplo), as que envolviam didáticas me atraíam mais atenção. Me lembro do livro e das discussões sobre a Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), onde ele, dentre tantas outras coisas, criticava o educação bancária, que se limitava à transmissão de conteúdos prontos.

Por vezes tivemos diálogos acerca do ensino tradicional da Educação Física que, muitas vezes, priorizava a técnica em detrimento da formação integral do aluno. Encontrei, logo aí, a mesma problematização que estranhava nas aulas de *karate*. Apesar de sabermos da construção do indivíduo pelos prazeres e desafios das atividades físicas, muitas vezes tais benefícios eram submersos pelo olhar fixo em desenvolver

apenas técnicas, desenvolvimento (atletico) do corpo e demonstração de habilidades físicas.

A prática das artes marciais, ao estimular de forma incessante a busca por aprimoramento técnico, pode, por vezes, gerar uma sensação de que o objetivo final nunca é alcançado. Porém, se faz necessário a valorização das conquistas intermediárias, contribuindo para a construção de uma identidade positiva e para a manutenção da motivação intrínseca, favorecendo um processo de aprendizagem mais saudável e prazeroso. No entanto, essa abordagem pedagógica diverge significativamente dos métodos de diversas escolas de artes marciais orientais, ao menos no Brasil, que, em muitos casos, priorizam a otimização dos resultados em curto prazo, em detrimento de uma formação mais abrangente.

Ainda em Freire (1987), encontrei vários pontos para questionar o meu modo de fazer *karate*, levando em consideração o que me incomodava no ensino desta arte, ou, ao menos ao que eu via (naquela época) como sendo a forma convencional de ensino de *karate*. Dentre eles (1) o conhecimento superficial do contexto da arte e (2) a falta de discussão/diálogo entre *sensei* e *seito* (professor e alunos).

Abastecido com os conceitos de práxis; ética nas práticas de atividades física; do corpo como ferramenta fundamental da construção do conhecimento; os indivíduos como sujeito histórico e social; e de uma educação para a cidadania, comecei a me afastar (inconscientemente) cada vez mais dos treinos realizados pelo *sensei* para, também, poder dar tempo de internalizar os novos conceitos em minhas práticas individuais, evitando influências externas.

Eu cito essa atitude como tomada de forma inconsciente, pois, na época, eu me convencio que meu afastamento se devia a falta de horários para treinar (devido os treinos serem no mesmo horário das aulas da faculdade - noturno) e, nos turnos em que o *sensei* poderia me receber em outras escolas eu, normalmente estava ou no curso técnico, ou com minha própria turma de alunos. Porém, haviam horários aos finais de semana ou intervalos que eu poderia recorrer ao *sensei*.

Todavia, eu via conflitos entre as aulas que eu recebia, as aulas que eu reproduzia aos meus alunos e a formação que eu recebia na faculdade (que volta e meia também se divergia da própria ideia ali ensinada...), inclusive as do curso técnico (que vinha da ascensão teórica de uma enfermagem mais humanizada).

Assim, passei a experimentar em treinos sozinhos e planejamento de aulas as formas de coexistirem os conhecimentos de ambas. Eu havia ingressado na faculdade para complementar meus conhecimentos para a prática e o ensino de *karate*, e não para negá-los. Evitando discordar de outros *sensei* e também de estar sendo apenas um reprodutor dos conhecimentos da faculdade (obviamente ainda não internalizados e convertidos para minha realidade), acabei me afastando dos treinos em grupo.

Com a revisão desta passagem nesse processo de autobiografização surgiu a reflexão: “foi devido a encontrar conflitos entre os conhecimentos da arte e da faculdade que eu me isolei?” Eu “me isolei” ou me “autoexcluí”?

Fonseca; Ramos *apud* Fonseca (2021, p. 14) apontam que a autoexclusão não é necessariamente uma escolha, mas, muitas vezes, ocorre de maneira indireta, à medida que não encontram um ambiente durante as aulas que respeite sua singularidade.

De fato, ao vivenciar os conflitos de experiências - as que eu passava como aluno para as que eu deveria promover como professor - me encontrei diversas vezes discordando da forma como as aulas aconteciam e como o *sensei* se posicionava em relação aos alunos, sobretudo os mais graduados. Me sentia mal por estar discordando do *sensei* e - do que pensava ser - sua forma tradicional de ensino. Esse sentimento cresceu e virou angústia por não poder (ou eu não saber como) ser expressa.

O *sensei*, como relatado, promovia abertura para discutirmos técnicas e formas, porém, nunca houve espaço para dialogar com a metodologia e didática. Discutir a forma como o *sensei* promovia sua aula era considerado algo extremamente desrespeitoso, ainda mais de alguém menos graduado/experiente. Duvidar de sua forma era muitas vezes visto como “querer saber mais do que mestre”. Somava-se, ainda, o pensamento de que “era assim que se faz” em *karate* - em relação a forma de se ensinar *karate*, já discutido em outra sessão. O pensamento de estar sendo desrespeitoso com o *sensei* (tão importante para mim), aumentou a angústia em meu interior, fazendo eu me ver cada vez menos pertencente - muitas vezes menos merecedor - daquele local.

Neste momento, não sei julgar sozinho se houve ou não exclusão ou autoexclusão, mas percebo que outros colegas também se afastaram da *karate* devido à forma como escolas, academias e professores agiam - não relacionados aos mesmos locais que eu. Ou seja, provavelmente um problema metodológico instalado na forma que a arte estava sendo passada.

Pensando que o problema não se instaura apenas pelos professores, mas pelas próprias instituições a qual estamos submetidos/relacionados, trago o escrito por Decker (2006):

Enquanto participantes da instituição escolar somos também confrontados com os efeitos do discurso que nela predomina. Somos arrastados pela linguagem da “tribo” e sofremos quando não conseguimos que a singularidade de nossa fala se faça reconhecer. Sofremos pelo fato institucional em si mesmo, inevitavelmente, devido a contratos, pactos, comunidade, acordos conscientes ou não que nos unem reciprocamente numa relação assimétrica, desigual, na qual a violência necessariamente é exercida, na qual se experimenta necessariamente a distância entre a exigência (o sacrifício dos interessados do Eu, os entraves para o pensar) e os resultados esperados. Sofremos com o excesso da instituição, sofremos também com a sua falha, com seu fracasso para garantir os termos dos pactos, das leis, para tornar possível a realização da tarefa primária que motiva o lugar dos sujeitos no seu interior. (Decker, 2006, p. 137).

Devemos pensar a arte e as instituições que se responsabilizam por sua manutenção e propagação, como algo flexível, que acompanhe a evolução e os pensamentos da sociedade. Caso contrário, ela poderá atuar (até) de forma oposta ao que ela deveria servir, bem como as escolas.

Minha fixação, que na época eu pensava ser foco e determinação, em desenvolver competências para o melhor ensino e aprimoramento do/pelo *karate*, percebo ao rememorar esse período, me afastaram não somente de treinos guiados por outros professores, mas também da oportunidade de outros conhecimentos e possibilidades dentro da faculdade.

Eu me encontrava em cada aula da graduação e do curso técnico já pensando em como transformar o que estava sendo ensinado pelos professores para as minhas aulas e vivências de *karate*. Não importava se eram metodologias de esportes em grupo, ambiente aquático, voltados para o lazer e recreação, esportes de invasão, promoção da saúde, primeiros socorros, etc. Eu tentava visualizar em como trazer para a realidade das lutas/*karate*.

Eu trato isso como algo que me afastou de outros conhecimentos, pois eu absorvi apenas o que me conviesse. Eu não me permiti me ver como um treinador de futsal, um professor de natação/hidroginástica ou recreacionista. Eu estava ali para ser um faixa preta e *sensei* melhor. Não me arrependo. Porém, em um capítulo que estou falando sobre conhecimentos rasos, prefiro assumir o *mea culpa*.

Percebendo agora como um ponto a ser considerado no contexto de uma formação mais abrangente, será que isso - o fato de eu não visualizar/querer uma formação mais ampla, me fechando apenas ao que pudesse ser relacionado ao *karate* - se deu pelo meu costume construído pela eterna busca de aprimoramento do meu *karate*?

Viver uma vida em busca do aprimoramento **pelo** *karate* e viver uma vida **para** o *karate* são formas distintas de trilhar a arte marcial. Nessas duas perspectivas a principal diferença, na minha percepção, reside na prioridade que cada uma atribui ao *karate*. Na primeira, o *karate* é um meio para alcançar um fim maior; na segunda, o *karate* é o fim em si mesmo.

Ambas abordagens podem ser consideradas corretas, dependendo da personalidade⁴⁵, metas e contextos de vidas. Esses mesmos três itens podem variar em épocas distintas de vida de um mesmo indivíduo. Imagino que o artista marcial perfeito busca conciliar essas duas abordagens (pelo *karate* e para o *karate*).

Muitos mestres citam que a prática vai além do *dojo*, fazendo parte integral do seu dia, permeando seus pensamentos, ações e relacionamentos. Aqueles que vivem para o karatê muitas vezes se veem como parte integrante da própria arte. É uma devoção intensa e uma busca por uma realização mais profunda.

Porém, ao se identificar excessivamente com a arte, o praticante pode perder de vista outros aspectos importantes da própria vida, onde a imersão total no mundo do *karate* pode levar ao isolamento social.

Eu senti isso na pele, enquanto na faculdade, onde eu não conseguia interagir com os colegas de sala, que possuíam interesse em outras modalidades. Não me interessava e nem sabia falar sobre futebol, não sentia atração por musculação (apesar de saber e praticar seus benefícios voltado para o *karate*), não sabia sobre esportes aquáticos, pois nem sabia nadar (inclusive, aprendi a nadar enquanto cursava a disciplina Metodologia da Natação). Eu tinha mais proximidade com os colegas que eram também de artes marciais, que eram poucos, sendo eles dois praticantes de Jiu Jitsu, um de Capoeira e uma de *karate*.

Retornando sobre os conflitos das aulas acadêmicas e as aulas de *karate* da época, eu não abandonava meus conhecimentos adquiridos a muito custo com meus

⁴⁵ personalidade é um conceito que se refere à qualidade de ser uma pessoa, um indivíduo único e singular. É a característica que nos distingue uns dos outros, que nos torna quem somos.

senseis, ao contrário, eu colocava a prova em mim o que eu aprendia na faculdade antes de tentar replicar com meus alunos ou debater com outros professores de *karate*.

Experimentei mudar ordens de exercícios, formas de alongamento, passei a fazer treinos específicos de musculação, outras atividades aeróbicas, revisar biomecanicamente as bases, defesas e golpes, reli literatura sobre *karate* e sua história, pensei em outras formas de explicar as técnicas, de motivar a mim e, por consequência, os alunos, etc.

Percebo como essa revisão crítica do conteúdo já aprendido - logo, também, uma rememoração da minha história - foi bastante (trans)formadora na minha forma de treinar e ensinar *karate*. Encontro essa passagem da minha (auto)formação em Passeggi (2021, pág. 436) sobre o poder (auto)transformador da tomada de consciência (reflexividade), onde a autora considera que sem um trabalho especificamente centrado nas tomadas de consciência de nossas idéias, nossas crenças, nossas convicções, etc., nós continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e sociohistóricos, o que pode impedir a exploração de nossas potencialidades de humanos, sobretudo, através das misturas culturais advindas da globalização.

De forma de ver outros contextos de ensino de lutas eu cheguei a praticar, ainda na faculdade Judô, KickBoxing e Aikido. No início estranhei bastante, pois, para mim, o *karate* sempre foi uma arte completa. Buscar algo fora do *karate* - ou o que me parecia não pertencer ao *karate* - me causava estranhamento, mas era necessário. Era necessário experimentar para (realmente) conhecer. Praticando outras artes marciais, eu sempre encontrei mais semelhanças do que diferenças.

Com o passar do tempo percebi que, o tempo todo, eu estava praticando o *Do*, das artes marciais. Ao buscar me aprimorar, ao duvidar do incerto, me manter firme na procura de algo melhor, de seguir meus instintos, querer parar e mesmo assim continuar, revisar e (re)testar com outra ótica o que já havia estudado e ouvir com a humildade de quem queria aprender e não com o interesse de quem queria confirmar o que pensava saber... Enquanto buscava o que faltava no meu *karate* eu encontrei *karate-do*⁴⁶.

⁴⁶ O **Caminho** do *karate*. O processo (caminho/busca) do autodesenvolvimento através da arte marcial, pela sua prática e reflexão. (consideração do autor)

SENDO UM PROFESSOR/SENSEI DE KARATE

Apesar de iniciar minha jornada como professor no ano de 2006, como já retratado, foi no ano de 2007 que realmente assumi a postura de professor responsável por uma turma em uma escola - agora sem a (teórica) supervisão de *sensei* Marcelo. Novamente foi ele quem encontrou, sugeriu e me levou a dois colégios particulares para me propor ser professor de *karate*. Eram os colégios Núcleo de Ensino Infantil (NEI)⁴⁷ e o Centro Integrado Dentinho de Leite⁴⁸. Eram escolas que continham a Educação Infantil e (se não estou enganado) o Fundamental I.

Eram escolas que me lembraram muito meu antigo colégio Intelecto, onde iniciei. Com as administradoras daquela escola aprendi bastante. Embora tenha permanecido apenas o primeiro ano no Dentinho de Leite, permaneci até o ano de 2010 no NEI, graduando alguns alunos até a faixa verde, onde era o último ano deles na escola também.

Ainda em 2007 eu transferi os alunos que treinavam comigo na Escola Estadual Berilo Wanderley para o *Dojo Bassaikan*, escola de *karate* recém construída pelo *Sensei* Marcelo, que ficava a duas ruas de distância da Escola, onde assumi um horário para dar aulas, embora os alunos da Escola Estadual continuavam a treinar gratuitamente.

No ano de 2008, fui em busca de um novo local para dar aula, o Instituto Reis Magos (IRM), o mesmo colégio em que eu havia estudado o Ensino Médio. Eu não pedi por interposição a minha tia Ângela, que ainda se mantinha (e até hoje) como uma das coordenadoras do colégio. Em um primeiro momento eu nem sequer consegui falar com Dona Lindemânia, a Diretora Geral do colégio, sendo recebido e tratando do assunto com outra diretora, que comunicou o desinteresse da escola devido a desgostos acometidos com outros professores de *karate*, sobretudo sobre faltas e atrasos, reclamações de pais de alunos sobre as atividades e até por enviarem outras pessoas para dar aula sem aviso prévio a escola (algumas vezes enviando pessoas que não eram faixa preta).

Inconformado com a negativa devido a atitudes de outras pessoas, preparei não apenas meu currículo, mas também um projeto de ensino, um resumo sobre o *karate* e os seus benefícios para os praticantes, sobretudo na infância, reuni 3 cartas de referências sobre meu trabalho (da *Bassaikan*, NEI e Dentinho de Leite), voltei à escola alguns dias após e esperei em frente a coordenação pelo momento em que Dona

⁴⁷ Localizado no bairro de Emaús, no município de Parnamirim/RN. A 8km da residência do autor.

⁴⁸ Localizado no bairro Nova Descoberta, Zona Sul de Natal/RN. A 7km da residência do autor.

Lindemânia passasse para que eu entregasse pessoalmente nas mãos dela todos esses documentos.

Apesar dela repetir o desinteresse de ter aulas de *karate* na escola, rapidamente argumentei com o fato de que a escola por muitos anos tinha construído uma história com a modalidade e que haviam passado por lá profissionais que também tinham realizado um bom trabalho; que da mesma forma que existem profissionais de português, matemática e história que não atuam da forma esperada, mesmo assim a escola não pode ficar sem essas disciplinas, assim o problema também não era a modalidade, mas os profissionais, e que eu estava seguro de atuar de forma responsável junto a escola. Com isso ela finalizou nossa reunião que iria pensar e discutir com a coordenação o assunto e que entraria em contato. Pouco tempo depois recebo a notícia de que deveria ir na escola para tratarmos das aulas e combinar o início.

Neste ano de 2008 me dediquei bastante como professor nos 3 locais que ensinava (NEI, IRM e *Bassaikan*), levando os alunos para competições e prestarem exame de graduação como de costume. Devido a minha postura nos exames, enquanto árbitro nas competições e meu desempenho também como técnico de meus alunos, recebi meu primeiro prêmio como Profissional do Ano pela Federação Norterio-grandense de Karate Budo (FNKB). Esse mesmo prêmio me foi atribuído também nos anos de 2009 (pela FNKB) e dois em 2010 (pela Federação Estadual de Karate Amigos da Escola Norterio-grandense - FEKAEN; e pela Federação Norterio-grandense de Karate Interestilos - FNKI). Essas premiações me trouxeram grande felicidade, pois consegui o reconhecimento de 3 instituições que tratavam, respectivamente, do Karate Budo (tradicional), Karate Esportivo e Karate Interestilos.

Eu reconheço diferentes momentos em que meus professores me inspiraram, tanto positiva como negativamente, como ser professor. Embora o fato de que nenhum dos *senseis* que me orientaram até a aquisição da minha faixa preta possuíam formação acadêmica, suas posturas profissionais eram, na maior parte do tempo, valorosas.

Porém, houveram falhas atitudinais que impediram a continuidade de alguns alunos e que, por vezes, chegaram a me desestimular. De toda forma, acredito que eles estavam fazendo o melhor que sabiam fazer naquele momento.

Conhecendo-os com certa proximidade, afirmo que hoje eles são profissionais muito melhores do que foram para mim, advindo da experiência (de vida e de profissão) e maturidade (pessoa e na arte). Todos eles possuíam o conhecimento da arte (profissão),

conhecimento esse que eles reproduziam, embora cada um à sua maneira, em suas aulas. Mesmo no *karate* - ou seria “sobretudo no karate“, visto suas possibilidades filosóficas, com sistemas e formas aparentemente pré-estabelecidas, percebe-se que as interpretações pessoais e as experiências fazem com que cada *sensei* fosse único.

Tardif (2014, p. 9-10) tece diversos questionamentos em sua obra acerca dos saberes dos professores, sendo estes pertinentes também aos saberes dos professores que têm se dedicado ao ensino de *karate*:

Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (Tardif, 2014, p. 9-10)

Tardif (2014) discorre sobre o que ele chama de saberes-mestres, onde a figura do mestre era associada a um detentor de um saber absoluto, uma verdade incontestável. Esse saber-mestre poderia ser a filosofia, a religião, a ciência ou qualquer outro sistema de conhecimento considerado superior. O mestre era visto como aquele que transmitia esse saber aos seus discípulos, garantindo assim a sua autoridade e legitimidade.

Tais saberes-mestres não existem mais. Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de

transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (Tardif, 2014, p. 43-44)

Apesar de que pareça ser um pouco mais difícil de visualizar nas artes marciais os conceitos das formações de saberes, sem ser através de um saber-mestre, encontro na literatura do próprio Mestre Funakoshi:

Pelo que sei, fui o único discípulo de Mestre Azato, de vez que ele confiou o treinamento do seu filho mais velho a Itosu. Uma vez ele me disse: 'Desde os tempo antigos, as pessoas perceberam a dificuldade de ser professor dos próprios filhos, e por isso era prática comum confiarem a educação dos mesmos a terceiros. Eu lhe ensinarei muitas coisas sobre karate; por favor, ensine o que você aprender, e do modo como aprender, a meu filho.' (Funakoshi, 1998, p. 33)

Chamo a atenção para dois fatos neste relato entre Mestre Funakoshi com o seu Mestre, Azato. O primeiro fato é que Mestre Azato parece já depositar em seu aluno a missão de ser um transmissor dos conhecimentos do *karate* que por ele seriam aprendidos. Porém, devemos lembrar as circunstâncias desse ato. Azato parecia ainda utilizar do costume de treinar apenas um aluno, que no caso foi Funakoshi - citando também o costume de não se treinar o próprio filho (pela dificuldade de ser exigente e precisar saber separar o pai-professor e o filho-aluno).

Os mestres transmitiam os ensinamentos em forma de passar o legado e a continuidade da arte para aqueles merecedores. Existia em tempos antigos a prática conhecida como *uchi-deshi* (内弟子), onde mestres de artes marciais acolhiam seus alunos em suas casas, sendo essa uma forma de aprendizado intensivo e profundo, onde o aluno vivia sob o teto do mestre, participando de todos os aspectos de sua vida, tanto dentro quanto fora dos treinos. A vivência em conjunto permitia um aprendizado mais completo, não se limitando apenas às técnicas marciais. O aluno tinha a oportunidade de observar e aprender os valores, a disciplina e a filosofia do mestre em todos os aspectos de sua vida.

De fato, muitos dos ensinamentos aconteciam pela observação, onde o Mestre não explicava o assunto, cabia ao aluno perceber nas atitudes do mestre a forma de ser e fazer. Os alunos ao aceitarem serem ensinados, sobretudo através do *uchi-deshi*, assumiam o compromisso com o aprendizado e, portanto, com a propagação do que foi aprendido.

Dessa forma, os alunos de artes marciais, ao se colocarem como alunos, previamente estariam compactuando responsabilidade com a arte e as suas tradições, e não apenas para seus próprios interesses. Encontro nessa passagem dos Mestres Azato e Funakoshi uma semelhança com a passagem do livro de Rubem Alves (1999) enquanto citava Zaratustra:

“É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação: estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças.” (Alves, 1999, p. 11)

O segundo fato é a forma como Mestre Azato pede a Funakoshi que aconteça a transmissão dos conhecimentos. Ao falar “por favor, ensine o que você aprender, e do modo como aprender, a meu filho“, podemos observar que Azato presa não só pelo conteúdo, mas também com a forma que os ensinamentos eram passados, indicando que a metodologia e a experiência adquirida são tão importantes quanto o conhecimento técnico.

Percebendo assim a preocupação do Mestre que as experiências vividas sejam passadas adiante. Porém, não podemos ignorar que esse enunciado também pode levar a interpretação de que “ensine pelos mesmos métodos que você aprendeu“, ou seja, que sejam reproduzidos. De toda forma, essa visão é muito simplista. Azato não está necessariamente pedindo uma cópia exata de sua própria metodologia. Porém, essa dificuldade de compreensão entre as linguagens oriental e ocidental já foi abordado neste trabalho.

Longe de querer despertar prematuramente o artista, o mestre considera como sua missão primordial converter o discípulo num artesão que domine profundamente o ofício, o que este fará com a sua habitual e pertinaz dedicação e como se não tivesse aspirações mais elevadas, submetendo-se ao duro aprendizado com resignação, para descobrir, com o passar dos anos, que o domínio perfeito da arte, longe de oprimir, libera. (Herrigel, 1995 *apud* Barreira, 2003, p. 383)

Nessa passagem, Herrigel (1995), nos apresenta uma visão particular sobre o processo de aprendizagem de uma arte, especialmente no contexto das artes marciais, que é o foco de suas obras. Observamos mais uma vez a relação do mestre e do aluno, onde o mestre não apressa o aprendizado o desenvolvimento do aluno, deixando-o cultivar a base do ofício, onde o aluno terá que estudar com afinco para dominar.

Ao final, ele sugere que o domínio completo da técnica, alcançado após anos de treinamento intenso, não é uma prisão, mas sim uma libertação. Ao dominar a arte, o indivíduo se liberta das limitações técnicas e adquire a liberdade para expressar sua individualidade e criatividade.

Penso que ao verdadeiro *karateca*, aquele que ao iniciar os estudos em *karate* e se torna faixa preta, assume o papel também de preservar e postergar os conhecimentos da arte, há a congruência ao reconhecimento de que será um eterno aprendiz, mesmo enquanto mestre.

Ao professor de *karate*, bem como deve acontecer com as demais artes marciais, devem integrar ou unir os diferentes saberes adquiridos em sua vida, sobrepondo os conflitos entre culturas orientais e ocidentais; conhecimentos seculares/milenares e modernos; conhecimentos populares e acadêmicos; conhecimentos oriundos de seus precursores e os próprios.

Tardif (2014) questiona quais são os critérios utilizados pelos professores para hierarquizar seus saberes de forma a priorizar alguns. Sendo pertinente questionar: quais fatores influenciam essa escolha?

O *karate*, uma arte de origem multicultural, enraizada em uma sociedade acostumada a formas e filosofias, mas que se ramifica para sociedades capitalistas - produtoras em massa, inclusive de informação - sobretudo em um País como o Brasil, uma potência multicultural e diversa... seus professores estão ensinando a partir de quais saberes?

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. Como os professores amalgamam esses saberes? E, se há fusão, como ela se opera? Ocorrem contradições, dilemas, tensões, "conflitos cognitivos" entre esses saberes? Essa diversidade dos saberes também traz à tona a questão da hierarquização efetuada pelos professores. Por exemplo, será que eles se servem de todos esses saberes da mesma maneira? Será que privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários, acessórios? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquizações? (Tardif, 2014, p. 21)

Eu percebia que cada um dos meus professores possuíam critérios diferentes que se destacavam mais do que os outros. Por exemplo: um deles tinha como critério

primordial a filosofia da arte marcial. Os alunos precisavam estar estudando, conhecendo os termos, ter um pensamento aguçado, trazendo sempre problematizações para resolvermos e cobrava de nós saber se comportar durante as aulas e uma preocupação constante com o comportamento em casa e na escola. Tínhamos que ser merecedores das técnicas pelas atitudes. Este nos cobrava muito pela força e flexibilidade mental. Ele prezava “pela arte”, não participava de competições e gostava de ter poucos alunos, bastando estes poucos realmente gostarem de estudar e treinar.

Outro professor estava mais preocupado com nossas habilidades físicas. Deveríamos estar mais aptos fisicamente, era bastante rigoroso aos detalhes de cada técnica, era metódico e nos dava comando para quase tudo, tendo pouquíssimo espaço para individualidades. Este estava sempre nos estimulando a participar de competições e fazia o possível para possibilitar a oportunidade de mais pessoas poderem treinar, independente do quanto essa pessoa podia se dedicar ao *karate*.

Por muito tempo eu fiquei questionando quem estava mais correto. Com quem eu deveria tentar parecer? De certo, ambos possuíam alunos que preferiam um ou o outro, a forma de ensinar e de manter a vida com *karate*. Realmente cada um possuía uma visão única de como ensinar e ser *karateca* e se mantinham fiéis ao que acreditavam. Inclusive, estes dois professores eram amigos próximos, tiveram os mesmos professores e praticamente nas mesmas épocas, o que salienta ainda mais a individualidade de cada um deles e a forma como se relacionavam com a arte e com o ensino dela.

Além das ideias sobre subjetividade de Passeggi (2021), já apresentadas mais cedo, encontramos também em Silva (2009), que, ao buscar fundamentos teóricos em Vigotski e Leontiev, na Psicologia histórico-cultural, traz que:

Geralmente, subjetividade é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa. (Silva, 2009, p. 170)

Silva (2009) traz ainda que os termos subjetividade, a individualidade, a personalidade e a identidade são muitas vezes utilizados como sinônimos ou são descartados um em detrimento de outro. Dessa forma ela traz a concepção de que

Assim, a subjetividade enquanto processo de constituição do psiquismo possibilita ao homem apropriar-se das produções da humanidade (universalidade), a partir de determinadas condições de vida (particularidade), que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade. (Silva, 2009, p. 174)

Dessa forma, a subjetividade de cada professor, mesmo os que experienciaram da mesma universalidade (o *karate*), a partir de determinadas particularidades (mesmas escolas e professores), são suas singularidades que vão influenciar a forma que estes vão compartilhar seus ensinamentos.

Ao considerar a subjetividade dos professores, podemos compreender melhor como encontramos diferentes visões e formas de trabalhar com a mesma arte/modalidade, visto que indivíduos, mesmo tendo a mesma formação e experiência, podem transmitir seus conhecimentos de maneiras distintas. Afinal, cada professor traz consigo suas próprias histórias, valores e crenças, que influenciam sua prática pedagógica.

Apesar de, muitas vezes, considerarmos uma forma de ensinar mais eficiente do que a outra, se faz necessário reconhecer que cada professor possui uma visão de mundo única, devendo, então, valorizar a diversidade de abordagens pedagógicas e criar um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo para os alunos, estimulando ainda mais a percepção do aluno sobre o assunto e permitindo que ele encontre o seu caminho.

Para isso se potencializar, até mesmo se tornar possível, se faz necessário o compartilhamento individual, principalmente pelos profissionais. Conseguimos notar a importância dos relatos individuais no desenvolvimento da área de estudo através do escrito:

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. (Josso, 2007, p. 415)

Penso que os contrastes entre meus professores, somado a minha proximidade com os mesmos, podendo escutar suas diferentes opiniões de como ser *karateca* e ser professor, provocaram em mim a busca pela melhor forma de ensinar *karate*. Percebo isso também levando em consideração meus colegas, que apesar de terem vivenciado aulas com os mesmos professores, divergem suas visões pessoais e profissionais sobre os mesmos. Muito provavelmente isso se deve, também, ao contato ou falta de contato com os relatos pessoais destes, para assim, compreender sobre suas atitudes ou decisões, quem sabe até, construindo outras visões sobre o assunto.

A vitalidade e o poder de formação do sujeito, mediante a elaboração ou a escuta de narrativas, colocam em jogo a reflexividade narrativa tal como começamos a descrever. Trata-se agora de focalizar o seu poder auto(trans)formador e de emancipação, que implica a noção de consciência histórica. Poder-saber-refletir-querer-emancipar-se nem sempre é assunto, sistematicamente, abordado pelas instituições destinadas à formação do indivíduo. (Passeggi, 2021, p. 101)

Conseguimos observar que a amálgama das ideias apresentadas por Tardif, Silva, Josso e Passeggi são críticas e nos fazem reconhecer a complexidade do trabalho docente, a importância da formação continuada e da construção de uma prática docente mais reflexiva, crítica e intencional.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (Tardif, 2014, p. 11)

Pensando através dessas afirmações construídas, não acabamos de afirmar uma razão para a reflexão autobiográfica se estabelecer no cerne das pedagogias? Ao refletir sobre sua trajetória, o professor pode identificar os saberes que construiu ao longo do tempo e como eles influenciam sua prática, permitindo que o professor explore seus valores e crenças, o que pode ajudá-lo a tomar decisões mais conscientes em sua prática, além de, ao relacionar sua experiência pessoal com os conhecimentos teóricos, o professor pode construir uma prática pedagógica mais integrada e significativa.

AS AULAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No ano de 2009 inicio minha experiência como professor no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN (IERC-RN)⁴⁹. Popularmente conhecido como Instituto dos Cegos, se trata de uma instituição fundada em 16 de julho de 1952, sem fins lucrativos que conta com o apoio da sociedade para manter seus serviços, buscando a garantia da qualidade de vida e a promoção da independência da pessoa com deficiência visual e com múltiplas deficiências, como ferramenta de resgate da cidadania, proporcionando atividades voltadas para educação, cultura, esporte, habilitação e reabilitação. Além de aulas de reforço, ensino do sistema Braille, o IERC ainda conta com sala de estimulação para o desenvolvimento sensorial e psicomotor da criança com deficiência visual, apoio psicológico, biblioteca com mais de 200 obras em Braille e audio-livros, quadra de esportes para a prática de educação física, karatê e goalball, sala de música e laboratório de informática. Atendendo alunos de Natal e Região Metropolitana e do interior do Estado, onde atende crianças, jovens, adultos e idosos e também suas famílias.

Minha incursão ao IERC se deu através da minha tia Ângela Rodrigues, coordenadora do IRM, que era também professora do município e trabalhava cedida como professora de informática no IERC. Em um determinado dia ela me encontrou na sala dos professores do IRM, contou que estava convidando profissionais para falarem dos seus trabalhos para os alunos do Instituto dos Cegos e perguntou se eu poderia ir até lá falar sobre o Karatê para eles. Me prontifiquei, afinal me sentia totalmente seguro para explicar sobre o assunto.

Alguns dias depois, no dia desse encontro, eu estava no ônibus a caminho do IERC, repensando o que iria falar e me veio a mente "...e se eles me perguntarem sobre o que seria preciso para eles treinarem karatê?", e na verdade eu pensei por alguns minutos, não soube imaginar como seria (pois não tinha contato suficiente com esse público para saber), e simplesmente pensei "na hora eu vejo o que responder".

Chegando no IERC eu tenho um susto. Um local com bastante barulho de crianças brincando e correndo (pra meu desespero que ficava o tempo todo imaginando-os se acidentando). Na minha imaginação o Instituto dos Cegos seria um local controlado e silencioso. Desde este ponto já reconheço o quanto eu não

⁴⁹ Situado no bairro Alecrim, Zona Leste de Natal/RN. Aproximadamente 10,5 km da residência do autor.

compreendia sobre vivências e atividades com pessoas com deficiência, que na época chamávamos de Pessoas com Necessidades Especiais.

Como seria possível (e correto) um local dedicado ao ensino e reabilitação de crianças e jovens ser um local controlado e silencioso? Ali eu me vi com a realidade: meu conhecimento prévio sobre inclusão era mínimo e superficial. Obviamente me faltava experiência prática. Eu, de fato, havia vivenciado uma infância teoricamente inclusiva (possuindo algum nível de contato com pessoas com deficiência), porém, nunca havia feito a reflexão de como ter uma participação realmente ativa no mundo da deficiência.

Por um breve momento eu me vi sem saber como agir, porém isso não me paralisou pois eu havia me proposto a falar do que eu tinha segurança (pensava eu) para dialogar: *karate*. Estava focado em realizar minha atividade da melhor forma, descrever da forma mais simples que pudesse, para me fazer entender apenas por palavras e fazê-los se interessarem pelo assunto.

Nosso encontro foi ótimo, tínhamos bastante alunos na sala (uma das salas para atividades), a maioria dos alunos sentado ao chão da sala escutando atentamente tudo o que eu falava e descrevia, alguns recebendo suporte das professoras do Instituto ou de seus respectivos acompanhantes/responsáveis, até que encerrei minhas palavras, tia Ângela questionou se alguém gostaria de direcionar-me alguma pergunta e então aconteceu... "aquela pergunta" veio.

Um aluno muito eloquente, totalmente cego, por volta dos 17 anos de idade, perguntou com muito respeito e cuidado "Qual a dificuldade o senhor acha que nós, pessoas com deficiência visual, cegos e baixa-visão, teríamos de praticar e aprender o karatê?".

Segundos em silêncio que pareceram bastante tempo, que foi o tempo de olhar para eles e lembrar daqueles minutos anteriores com eles, rindo, dispostos e interessados com tudo o que eu falava. Minha resposta contou com uma sinceridade de quem tinha certeza do que falava: "Pelo que eu percebi, vocês não vão ter dificuldade nenhuma. Vocês vão aprender como vocês vem aprendendo tudo, português, matemática, informática... o professor que vai 'ter que fazer' você aprender, igual ele tem que fazer com todo mundo".

A sala inteira sorriu com um sorriso grande de satisfação, como se todo mundo ali, alunos, pais, acompanhantes e professores, estivessem torcendo que eu falasse aquilo. Senti que todo mundo queria alguém que acreditasse neles ou queria alguém

que fizesse com que eles acreditassem neles mesmos. Talvez os dois, afinal todos nós queremos isso durante a vida, só que alguns deles se depararam com essa necessidade muito mais cedo do que outros.

Ao final da apresentação recebi aplausos e, sem perguntar se podíamos, chamei eles: "vamos experimentar?" Fomos eufóricos para a quadra, que fica localizada bem no centro do prédio, próximo a todas as salas. Eram muitos alunos! Perfilamos um ao lado do outro, como é de praxe no *karate* para o cumprimento inicial dos treinos e neste momento tínhamos pessoas suficientes que iam quase de uma ponta a outra da quadra, mas neste dia eu tinha praticamente todos os funcionários e mães ali comigo, me ajudando a transmitir o que eu falava para alguns alunos mais dependentes, mais jovens, mais limitados fisicamente (alguns tinham dificuldade em ficar em pé, alguns até em cadeira de rodas).

Aprendemos a cumprimentar, nos alongamos, aprendemos a socar e duas defesas. Expliquei o que era e fizemos bastante uso dos *kiai* para deixar a aula mais divertida. Eu via satisfação e felicidade nos professores e responsáveis que estavam acompanhando, sobretudo no rosto da tia Ângela, a quem eu olhava sempre buscando confirmação de que estava tudo indo certo.

Ao final, eu fiquei bastante feliz e até emocionado; agradei a experiência e eles confirmaram que gostaram. Então perguntei a eles se eles gostariam de continuar praticando *karate* que foi respondido com estrondosos "SIM!". Enquanto procurava algum impedimento na fisionomia de tia Ângela, falei direcionado para eles: "Então está decidido. Vou só confirmar com a direção se está tudo bem, mas, por mim, eu vou ficar vindo dar aula de karatê pra vocês".

O barulho que antes me estranhara agora fazia todo o sentido. Aquele era um ambiente de aprendizado e oportunidades, onde o aprendizado acontecia como realmente deveria acontecer, através da movimentação, das perguntas e respostas, da interação social e através da oportunidade de vivenciar com e pelo corpo, através de toda sua simbologia e consequências.

Eu percebo que, em todos os espaços que me voluntariei ou iniciei as aulas como professor efetivo, sempre fiz de tudo para facilitar a entrada dos alunos de forma mais acessível e confortável possível. Rígido nos treinos, mas flexível em ausência, atraso em pagamentos, distribuição de bolsas, arrecadação e distribuição de kimonos e faixas, pedir patrocínio ou retirar do próprio dinheiro para competições e exames de

faixas. Inicialmente, não me identificava com atitudes altruístas, nem com motivações religiosas.

Foi durante a graduação que o conceito de empatia ganhou significado para mim, revelando-se como um traço intrínseco à minha personalidade. A partir desse momento, compreendi a importância de proporcionar oportunidades aos outros, permitindo que se desenvolvessem de acordo com suas próprias potencialidades e interesses. A experiência de acompanhar estudantes em sua jornada de aprendizado me permitiu perceber a necessidade de um suporte que os auxiliasse na preparação para os desafios da vida profissional e pessoal.

Para a primeira aula de *karate* no IERC convidei duas colegas do departamento de Educação Física, ambas do curso de licenciatura, cujas tinham proximidade com atividades para pessoas com deficiência e possuíam interesse no projeto. Sendo elas Marília Rodrigues, que na época também já se dedicava à Educação Física Inclusiva, e Anna Ribeiro.

Diante da heterogeneidade do grupo e da necessidade de adaptar a prática do *karate* às diferentes capacidades dos participantes, optei por não convidar instrutores com formação tradicional na modalidade. A metodologia tradicional, comumente associada a um ensino rígido e visual, centrado na execução perfeita de técnicas, poderia limitar as possibilidades de aprendizado e inclusão de indivíduos com diferentes habilidades e ritmos de aprendizado.

Apesar do professor dever agir como um facilitador e intermediário auxiliando o aluno, diversas vezes eu recorri aos meus alunos, para que estes me ensinassem ou explicassem coisas de seu cotidiano. Eu costumava questionar como eles faziam para realizar determinada atividade, sobretudo ao que se referia a autonomia. A maioria dos questionamentos eram feitos ao grupo como um todo e eu observava como certas atividades tinham soluções diferentes para cada indivíduo. Eles mesmo, às vezes, não tinham noção sobre como fazer algo até eu questionar, ou então divergiam a forma de fazer do colega. Algumas adaptações ou organizações eram criações próprias e eles, muitas vezes, não percebiam/sabiam que outras pessoas faziam de forma diferente.

Encontramos também em Freire a idéia de uma participação ativa de todos, inclusive os que ele chama de “oprimidos”, para uma ação transformadora:

Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico

ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará (Freire, 1981, p. 58).

Os questionamentos foram expandindo as minhas formas de pensar e explicar certas atividades, ou solucionar problemas de alguns alunos, sobretudo sobre posicionamento e localização.

A minha intenção era de criar um ambiente de prática mais flexível e personalizado, onde os alunos pudessem explorar o *karate* de acordo com suas potencialidades individuais, porém, ao mesmo tempo, eu tinha muito receio de que o *karate*, com o qual eu havia aprendido e costumava ensinar, não seria o melhor para eles.

Pensando nesse assunto me vinha aquela frase de um dos meus *sensei*: "O *Karate* é pra todo mundo, mas nem todo mundo é para o *Karate*". Na época eu só podia escutar e concordar. Lembro até de (infelizmente) reproduzir essa fala enquanto adulto.

Normalmente essa frase era dita nas seguintes ocasiões: (1) quando queria provocar alguém a se esforçar; ou (2) quando algum aluno desistia. Nesta segunda opção era comum, infelizmente, quando alguém se lesionava. Isso aconteceu com duas pessoas próximas a mim, meu amigo Sérgio que me incitou a iniciar no *karate* comigo e minha vizinha e grande amiga da época, Débora (que algumas vezes chegou a me acompanhar andando até o CRIART). Ambos lesionaram o joelho nos treinos e ambos devido a excessos do *sensei*.

"Nem todo mundo é pro *Karate*", era o que eu escutava dos professores como forma de colocar a culpa nos alunos que se machucaram de não terem nascidos para o *karate*; se prostraram fracos física e/ou mentalmente (por terem desistido). A lógica era de que se ele mesmo (o *sensei*) e todos os demais que passaram pelas mesmas provações e treinamentos não desistiram nem se machucaram de tal forma... a culpa era daqueles que desistiram por serem fracos. Uma lógica excludente e culpabilizante do sujeito evadido e isso me incomodava demais.

Eu amava e compreendia o *karate* de outra forma, principalmente pelos seus lemas, de que o correto era que todos deveriam treinar *karate* para serem melhores através do *karate* e não de serem testados e abandonados por nossas condições.

Lembrando sempre de mim mesmo, que era acima do peso na infância até adolescência e podia acontecer comigo a qualquer momento. Pelo formato militarista das aulas de *karate* às quais fui submetido, não tinha direito a opinião, junto à época

acostumada a um formato de aula unilateral, onde apenas o professor falava e os alunos concordavam.

Somado a isto, vinha a auto elevação da frase ("... nem todo mundo é para o *Karate*"), pois nós, que ainda estávamos nos mantendo treinando, éramos os fortes destinados a ser *karatecas*. Vejo isto como sendo um formato claro de controle, onde nós ficávamos contra nós mesmos, nos apegando ao ego e querendo nos agarrar a uma em realidade que somos fortes e melhores, colocando até o destino junto disto.

O fato me fez reproduzir tal atitude do meu professor e algumas vezes expressar-me também dessa forma em minhas primeiras turmas. A isso eu não culpo quem me ensinou dessa forma (enquanto eu era pré-adolescente/adolescente), mas a mim mesmo por não ter sido crítico sobre isso, enquanto já um adulto que reproduzia algo tão contrário a essência do *karate*.

Não omito neste relato o fato de eu ter replicado este discurso, pois omitir isto não é apenas negar minhas incoerências, mas também negar a aprendizagem que tive enquanto adulto, teoricamente já formado (em *karate*), e isso se deu, efetivamente, no meu contato com o IERC, onde eu via diversos corpos taxados como deficientes, compreendidos erroneamente como inaptos, mas que tinham total potencial de serem exímios *karatecas*.

Percebi no IERC a oportunidade clara de rever a visão construída em mim e em muitos que treinaram comigo, ou/e antes de mim, acerca da real utilização do *karate*, onde este não apenas forma pessoas para serem *karatecas* (serviente ao *karate*), mas sim que a arte do *Karate-Do* forma *karatecas* para o mundo, pertencentes ao mundo e a sociedade humana.

Ao notar que poderia contribuir com as pessoas e, sobretudo, fazer uma grande mudança a respeito do que se podia ser pensado e feito com o *karate* foram minhas motivações para manter e evoluir o projeto e transformá-lo no tema do meu trabalho de conclusão de curso da graduação.

Com a minha experiência de inclusão de alunos com deficiência visual na prática do *karate*, percebi que o professor necessita promover uma adaptação em sua atuação, sem comprometer a essência da arte marcial.

Ao superar as barreiras comunicacionais através de comandos verbais claros e demonstrações táteis, garantir a segurança dos alunos através de um ambiente adaptado e oferecer auxílio individualizado no posicionamento, o professor atua como mediador

entre a técnica tradicional e as necessidades específicas de cada indivíduo. Dessa forma, a prática docente pode se moldar ao contexto, aproximando-se de uma pedagogia que respeita o tempo, os sentidos e a cultura dos alunos.

Embora a técnica e costumes sejam mantidas, a forma como ela é transmitida e assegurada a segurança dos alunos requerem adaptações específicas. Dessa forma, é possível garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades visuais, tenham acesso aos benefícios da prática do *karate* e sua prática integral.

Através do exposto, encontramos na pesquisa de Candau (2020) novas questões, na atualidade, que desafiam o campo da Didática, tais como: retomada de uma visão tecnicista e produtivista da educação em consonância com as políticas educacionais vigentes de corte neoliberal, as disputas de sentido sobre o que se entende por qualidade da educação, as avaliações de larga escala, a pluralidade de conhecimentos continuamente em (re) elaboração nas diferentes áreas, as violências no cotidiano escolar, os impactos das tecnologias da informação e comunicação, os múltiplos sujeitos presentes na escola, as disputas em torno de distintas concepções de currículo (Candau, 2020, p. 29).

Percebemos, portanto, que os conhecimentos dos professores de *karate*, adquiridos através por anos de práticas, são valiosos, porém devem ser flexíveis ao serem transmitidos. Mesmo que ele tenha aprendido *karate* e esteja ensinando *karate*, trata-se de outros indivíduos, com contextos de vidas e personalidades diversas e até diferentes da do professor. Assim, o ensino de *karate* exige mais do que a mera reprodução do que o professor aprendeu e da mera reprodução de técnicas mecânicas. Os saberes do professor não são apenas um conjunto de informações teóricas, mas uma ferramenta que ele deve utilizar ativamente em seu trabalho. O saber está intrinsecamente ligado às práticas e desafios da profissão, o que inclui a flexibilidade para solucionar as dificuldades dos alunos e a utilização dos recursos disponíveis para um ensino eficaz. Sobre isso, Tardif (2014) traz que:

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (Tardif, 2014, p. 17)

Da mesma forma, é imprescindível pensar sobre as formas como se media o conteúdo é pertinente para aqueles alunos. Fazendo a relação com o que eu vivi, os saberes aprendidos com o *karate*, assim como afirma Tardif (2014) devem estar a serviço do aprendizado do aluno e não o contrário. A questão não é apenas transmitir o que o professor sabe, mas sim fazer uso desses conhecimentos para garantir que cada aluno aprenda de forma significativa, considerando seus conhecimentos prévios, estilos de aprendizagem e objetivos pessoais.

Percebi que o professor deve agir como um facilitador e intermediário entre o saber e o aprendizado, auxiliando o aluno a construir o seu conhecimento. Não se deve pensar em se ensinar o que o professor sabe, mas sim ensinar o que o aluno precisa saber, mesmo que convirja com o que o professor saiba, pensa saber, ou até desconhece. Essa última frase se torna ainda mais válida ao considerarmos o ensino para pessoas com deficiência, visto que, por mais que o professor busque compreender as dificuldades de um aluno com deficiência visual, por exemplo, ele nunca experimentará a mesma realidade. Esse exemplo reforça a ideia de não tentar fazer os alunos reproduzirem minha história, mas ser um agente participativo na construção do conhecimento na e para a vida dos seus alunos.

O primeiro contato dos alunos do IERC com uma competição de *karate* se deu ainda no ano de 2009 onde realizamos a abertura do Campeonato Estadual de Karate Budo da FNKB. A competição estava acontecendo no Ginásio Poliesportivo Jorge Tavares de Moraes⁵⁰.

Na época, *Sensei* Marcelo era o presidente da Federação e havia me convidado para que eles se apresentassem no evento. A apresentação⁵¹ se tratava de 7 alunos do IERC, todos faixas brancas, com idades entre 7 e 12 anos, cegas ou com baixa visão, realizando o *kata* da faixa branca (*Heian Shodan*).

Na apresentação eu e a professora Ana Cláudia (professora de Educação Física do IERC), nos deslocamos pela quadra (cada um de um lado da quadra) e batíamos palmas quando havia uma mudança de direção, para situá-los localização, além de pausas entre as contagens dos movimentos, o que simbolizava que alguém estava na postura errada, onde dávamos tempo para cada um se perceber e corrigir se necessário, com isso, não apenas fizemos uma apresentação da capacidade deles em realizar o *kata*, mas demonstramos algumas das estratégias utilizadas nas aulas para eles.

⁵⁰ Localizado em Nova Parnamirim - Parnamirim/RN. A 1,5km da residência do autor

⁵¹ Vídeo da apresentação disponível em: <https://youtu.be/F3Lvac4ZkrY?si=UaG-vJCdSwKBtoRP>

Ao final da apresentação o ginásio tremeu com os aplausos e gritos dos que assistiam, chegando a surpreender bastante os alunos que estavam se apresentando. Haviam até professores muito antigos de *karate* que compunham o quadro de árbitros que estavam emocionados e com os olhos marejados. Fui bastante cumprimentado, tanto pelos profissionais, quanto por familiares de competidores que estavam assistindo a competição. O orgulho e felicidade dos familiares dos alunos do IERC era radiante e neste dia senti na pele que estava realmente conseguindo fazer algo para o *karate*.

Dentre esses 7 alunos, fico muito feliz de destacar que estavam na apresentação as alunas Thalita Simplício⁵², Rosicleide (Rosi) Andrade⁵³ e Clara Daniele⁵⁴ que neste ano de 2024, a poucos meses da escrita deste capítulo, participaram dos Jogos Paralímpicos de Paris 2024.

Após a apresentação, enquanto se organizavam as chamadas para o início das competições, fui até Rosi (aluna cega) e perguntei se ela gostaria de competir. Isso era algo que dias antes da competição eu pensava em propor. Rosi, como alguns outros alunos, já dominavam muito bem todo o *kata*, porém ela era um dos destaques da turma, sempre se mostrando muito determinada, esforçada, curiosa e talentosa para lutas, além disso, ela era praticante de Ballet e possuía uma linda postura corporal.

Eu tinha evitado o assunto pois não seriam todos os alunos que estariam aptos para competir e não queria provocar nenhuma desavença desnecessária na turma, principalmente pelo fato de nossas aulas não serem pensadas em competições, não treinávamos nem para exames de faixa, tudo era consequência dos treinos pelo desenvolvimento individual.

Eu passei dias com uma sensação de injustiça, porém, naquele momento, após ver o quão bem ela se apresentou e não se abalou, percebi que deveria sim incentivá-la a competir (pois ela merecia bastante) e eu quem lidasse com a responsabilidade de dialogar com a turma depois.

Rosi ficou surpresa (e aparentemente assustada) com o convite. Me perguntou se ela poderia mesmo e eu disse que iria providenciar. Fui até o *Sensei* Marcelo, que era o responsável pelas inscrições e organizador das chaves, e perguntei se poderia escrever Rosi para competir na modalidade *kata*. Ele ficou com o olhar fixo em mim por

⁵² Multimedalhista Mundial, Paralímpica e Parapan-americana de Atletismo.

⁵³ Atleta de Judô, Terceiro Lugar no Mundial 2022, Multimedalhista do Grand Pix Internacional, Campeã ParaPan 2023 e Medalha de Bronze nos Jogos Paralímpicos de Paris 2024.

⁵⁴ Diversas medalhas em atletismo e competidora dos Jogos Paralímpicos de Paris 2024.

alguns segundos, parecia que estava procurando algo em mim, e respondeu confirmando que poderíamos participar.

Além disso, perguntou o que era preciso para ela competir. Respondi que não precisávamos de nada, que ela sabia fazer o *kata* todo, sem ajuda das palmas e em *hajime*⁵⁵, mas se pudéssemos parar as atividades na hora da apresentação dela, para evitar desorientação com o barulho das competições ao redor, eu ficaria muito agradecido. *Sensei* Marcelo concordou e disse que eu fosse com ela diretamente para a mesa do *koto* da categoria dela, pois as atletas daquela idade já haviam sido chamadas.

Fui até a área de competição, falei com os responsáveis pela mesa para acrescentar o nome dela na lista de *kata* e chamei os árbitros para falar sobre o assunto. Explanei que eles poderiam avaliá-la com os mesmos critérios que as demais competidoras, que não precisavam/deveriam dar mais ou menos pontos para ela por ser cega, que eles eram faixas pretas e eu confiava na imparcialidade e respeito ao *karate* para julgá-la "sem privilégios".

Eu completei a conversa dizendo que, claro que se ela saísse um pouco da linha de atuação do *kata* eles poderiam relevar, mas que se esse deslize fosse um pouco mais acentuado eles fossem criteriosos na nota. Eles concordaram e disseram que na hora da execução dela eles me chamariam para posicioná-la e eu já avisei que não seria preciso, que ela se posicionaria sozinha.

Rosi tinha (tem) uma noção espacial muito bem afiada, não só pelas aulas de *karate*, mas desde muito nova sua família a levou pro IERC, onde ela foi bastante estimulada, além das aulas e apresentações de Ballet que ela participava. Então, enquanto as outras alunas começaram a executar seus *katas* (uma de cada vez) eu combinei com Rosi o que ela deveria fazer (exatamente o que todos os demais competidores fazem): eu iria posicioná-la do lado de fora do *koto/tatame*, bem no meio onde ela deveria cumprimentar ainda do lado de fora, entrar no tatame (iniciando pelo pé direito), dar 3 passos "grandes" para chegar até o local onde ela iniciaria a execução e de lá era só esperar os comandos igual nos treinos; quando finalizasse era para esperar as notas, fazer a reverência e sair de costas, sem pressa, que eu estaria esperando por ela.

Confirmando que entendeu, esperamos a sua vez. Um dos responsáveis pela mesa sinalizou para mim que ela seria a próxima. Corri para avisar o *Sensei* Marcelo, que prontamente pegou o microfone, pediu para que fossem pausadas todos os *kotos*⁵⁶ e que

⁵⁵ Comando utilizado para iniciar uma atividade de forma livre, sem contagem. "Iniciar" ou "Começar".

⁵⁶ Áreas de competições

o público fizesse breve silêncio para que a atleta Rosi competisse. Todos respeitaram e se instaurou o silêncio no ginásio.

Eu falei próximo dela que ela poderia iniciar e ela fez, perfeitamente, como combinado. Entrou, se posicionou como eu orientei, falou o nome do *kata* (*Heian Shodan*), esperou o comando para iniciar do árbitro e apresentou o que foi considerado o melhor *kata* da categoria. Era perceptível até por quem não era praticante a qualidade técnica de Rosi, que apresentou uma base com pés muito bem distanciados e próxima ao chão, costas eretas, técnicas com o percurso corretos e um *kime*⁵⁷ de se admirar de uma menina tão franzina.

Mais uma vez o ginásio explodiu comemorando ao final da sua execução, agora individual. Ela estava muito feliz. Realmente parecia que ali era o lugar para ela estar. Não só por ela, mas para nós que assistimos também.

Daquele dia em diante, por anos, me perguntavam por ela, tamanho foi o impacto de sua apresentação. Algumas coisas não falávamos muito sobre, dentro do *karate*, mas agora é de se orgulhar bastante: Rosi, menina, negra, de baixa renda e deficiente, apenas na faixa branca, impactou praticantes que possuíam décadas na arte. Todo o ginásio, sobretudo a turma do IERC, comemorou quando ela subiu no pódio e recebeu sua medalha de ouro (primeira de muitas).

Os alunos do IERC exemplificaram, nos anos seguintes, que o *karate* é para todos. Não só porque eles passaram a treinar, mas porque eles treinaram, se graduaram, se apresentaram, competiram e ganharam diversas vezes contra alunos sem deficiência nos eventos convencionais que aconteciam no Estado.

Nossa presença nos diversos âmbitos em que o *karate* estava introduzido, fomos exemplificação do que é combater o capacitismo. Na verdade, o termo capacitismo ainda não estava introduzido em nossa rotina. Estávamos preocupados em nosso desenvolvimento e, em toda e qualquer oportunidade que nos era dada (conversas, apresentações em competições, entrevistas para diversos jornais e programas de televisão), utilizamos para mostrar e elevar o reconhecimento das capacidades das pessoas com deficiência, sobretudo nas práticas esportivas.

Apesar de ter mergulhado profundamente sobre a inclusão, percebo que me debrucei demais nas questões didáticas e metodológicas, porém, ainda me faltava um maior entendimento sobre as lutas das pessoas com deficiência.

⁵⁷ Aplicação de força e contração do corpo nos momentos corretos.

Percebo que eu dialoguei bastante com os alunos sobre as capacidades e possibilidades junto a sociedade, mas poderia (aliás, **deveria**) ter dialogado mais com as pessoas e instituições sobre a inclusão e o capacitismo. Os alunos exemplificavam, porém, as pessoas viam e entendiam como queriam o que estava acontecendo.

Por exemplo, com a apresentação dos alunos do IERC e da medalha de Rosi, quais motivos levaram a tantas pessoas se emocionarem no ginásio? Por que se admiraram tanto? Foi pelo pioneirismo? Por ser algo que estaria impulsionando a arte? Pelas pessoas que assistiam se reconhecerem com os alunos e se sentirem estimulados? Ou pelo fato de pessoas vistas como anormais conseguirem fazer algo que diversas outras pessoas normais já estavam ali fazendo?

Ser anticapacitista é ativamente lutar contra o capacitismo, um tipo de preconceito que inferioriza pessoas com deficiência com base na suposta "normalidade" corporal e funcional, dessa forma, deveríamos sim estar celebrando, porém não pelos alunos cegos e com baixa-visão estarem demonstrando *karate*, mas sim pelo fato de estarmos todos juntos, em comunhão, com toda nossa diversidade - e não **apesar** de nossa diversidade.

Precisamos ter muito cuidado quando apresentamos e tratamos sobre diferença. Fonseca; Ramos (2017) trazem o seguinte sobre estratégias pedagógicas que apresentam aos alunos uma visão superficial e distante das diferentes culturas:

As diferenças aparecem como algo curioso e exótico, o que reforça sua produção como tal. Em nenhum momento se propõem a questionar as relações de poder envolvidas e nem analisam os processos de diferenciação que geram as diferenças. No geral, os efeitos dessas estratégias nos sujeitos escolares são, no primeiro caso, o de formar o sujeito dominante, benevolente e tolerante e, no segundo, o sujeito subalterno, tolerado, mas respeitado. (Fonseca; Ramos, 2017, p. 38)

Da mesma forma, devemos observar se não estamos replicando preconceitos que foram estruturados. A diversidade por si já se faz presente nas competições de *karate*. Não à toa temos as divisões de categorias para possibilitar maior justiça e equidade. Porém, ampliamos o leque de possibilidades para algo que já existia - na verdade sempre existiu - que era o egresso de pessoas que eram excluídas. Demos o primeiro passo, mas ainda faltava (e ainda falta) uma grande caminhada para realmente haver inclusão.

Na semana após a competição, toda a turma estava alvoroçada pela participação e conquista de Rosi. Na verdade, todo o Instituto estava. Todos ali estavam sabendo do

que havia acontecido e me parabenizavam pelo ocorrido. Aos alunos comuniquei que a partir dali gostaria muito que todos participassem junto de Rosi nas próximas competições, porém, para isso, eu precisava que todos se dedicassem. Daí em diante tivemos diversos alunos medalhistas em diversas competições pelo Estado do Rio Grande do Norte.

O primeiro exame de faixa com os alunos do IERC aconteceu apenas em outubro de 2010, contando com aproximadamente 12 alunos do projeto. O exame aconteceu na quadra do ginásio do IRM e se tratou de um exame convencional, onde eles participaram juntamente aos meus demais alunos.

Nós investimos esse período de mais de um ano de aulas para garantir a execução de todo o protocolo cobrado no exame, sobretudo a parte realizada em duplas, o *Kihon Sanbon*⁵⁸, de forma segura e bem executada. Mais uma vez, não realizamos alterações na forma de conduzir o exame, sendo necessário apenas da organização espacial para os alunos iniciarem as atividades, estando posicionados com distâncias suficientes para evitar acidentes caso alguém saísse da sua área de atuação. Também já havia formado previamente nos treinos as duplas que realizariam a atividade no exame. Na prática do *kihon sanbon* se prioriza a realização dos exercícios com parceiros de estatura e peso semelhantes, dessa forma nós já treinávamos previamente com as duplas que eu organizaria pro exame para estarmos mais familiarizados e mais seguros. Superado o exame, todos foram aprovados e conquistaram a faixa amarela.

Sobre os treinos de *kihon sanbon*, que era a parte que mais preocupava os praticantes, treinei com eles em três etapas: (1) todos eles treinaram primeiro comigo - tanto me atacando quanto se defendendo contra mim - para que eles adquirissem mais confiança e autonomia na ação deles; (2) depois passaram a treinar em duplas, usando protetores - luvas, protetores de tórax e capacetes, sobretudo quando o exercício acontecia entre dois alunos totalmente cegos, o que eu evitei, priorizando um aluno com baixa visão e um aluno cego para a prática acontecer mais rápida e segura; (3) em seguida nós ainda chegamos a treinar trocando as duplas, apenas como exercício de sala, sem pensar no exame.

⁵⁸ *Kihon sanbon* é um termo japonês utilizado nas artes marciais, especificamente no karatê, para designar uma sequência básica de treinamento. "Kihon" significa "fundamento" ou "básico", enquanto "sanbon" significa "três partes" ou "três repetições". Em resumo, o *kihon sanbon* consiste em uma série de três ataques e defesas consecutivas, onde um dos praticantes executa os ataques enquanto o outro realiza as defesas.

A atividade física adaptada deve considerar que, independente das limitações impostas pela deficiência, as pessoas podem desenvolver inúmeras potencialidades que, muitas vezes, não se manifestam por absoluta falta de estímulos ou incompreensão das suas capacidades. Entretanto deve-se cuidar, através de planejamentos de ensino adequados, para que as atividades propostas não ultrapassem as capacidade e limitações individuais dos alunos e assim não gerarem frustrações. (Costa, 2001 *apud* Bahia, 2007, p. 56)

Neste trecho percebemos a importância da atenção e planejamento por parte dos profissionais, sendo necessário se ater e conhecer a individualidade de cada aluno, não os generalizando pela sua deficiência.

Alguns alunos, por conseguirem perceber sombra, luz e até vultos, percebiam a aproximação do oponente, tendo alguma noção de proximidade e aprendendo a considerar a distância de socos e chutes. Como os ataques já eram pré-determinados e comunicados antes de cada ação, eles sabiam a direção e qual defesa utilizar, precisando se concentrarem mais sobre o *timing*⁵⁹ em que utilizar suas técnicas.

Normalmente utilizamos movimentos precisos para potencializar as técnicas, porém, decidi orientá-los a trocarmos nossa atenção de precisão para potencializarmos as chances de acerto, optando por movimentos mais amplos, que abrangesse a cobertura de mais área do corpo. Dessa forma não precisávamos contar que iríamos acertar com precisão o exato local (lado esquerdo ou direito do peito, centro do abdome, queixo...) e passamos a cobrir níveis (alto, médio e baixo).

Porém, a amplitude dos movimentos, embora ofereça vantagens em termos de alcance, acarreta uma maior exposição ao golpes em si, por levar mais tempo do ponto inicial ao ponto final da técnica, além de ficar mais exposto a contra-ataques devido ao tempo de execução prolongado. Para mitigar essa vulnerabilidade, realizamos treinos de forma a enfatizar o desenvolvimento da velocidade e da capacidade de reação.

Essa adaptabilidade das técnicas é comumente pensada nas técnicas de luta, não especificamente para uma pessoa com deficiência, pois uma pessoa que é mais lenta tem que buscar meios de cobrir sua desvantagem contra alguém mais rápida; quem é mais leve tende a ter mais dificuldade em conseguir bloquear ou suportar golpes de alguém mais pesado. Praticantes de artes marciais tendem a buscar a adaptabilidade

⁵⁹ *Timing* é um termo que, traduzido literalmente, significa "tempo" em inglês. Pode ser utilizado em contextos específicos, como em esportes, artes marciais, música ou até mesmo em situações do dia a dia. No caso das artes marciais, está mais voltado para o sentido de coordenar movimentos ou ações de forma precisa em relação a um evento ou a outro movimento.

para superar suas dificuldades e superar obstáculos, o mesmo faziam nossos alunos do IERC.

Sobre a adaptabilidade do *karate* para pessoas com Deficiência Visual (DV), Lucena (2012) traz que:

O Karatê não precisa ser modificado para receber o aluno DV, nem o aluno DV precisa ser adaptado para praticar o Karatê. Os dois quando trabalhados da forma correta, passando por suas fases iniciais e respeitando cada uma de suas fases de desenvolvimento, sem pressa e com paciência, caminharão de forma tão natural quanto a prática do Karatê pela pessoa convencional. (Lucena, 2012, p. 57)

Dessa mesma forma, busquei oportunizar aos alunos do IERC as mesmas atividades que os alunos sem deficiência enfrentavam, fossem elas na execução mecânica das técnicas, critérios exigidos nos exames de faixas e participação em competições.

Observei no meu primeiro ano no IERC que deparávamos-nos com pessoas com deficiência que eram isoladas, seja do convívio social quanto de responsabilidades, tais como as de ajudar em atividades de casa, trabalhar e até de estudar. Sobretudo os indivíduos que não moravam na capital, eram limitados por familiares e pessoas próximas do convívio, como pessoas taxadas de incapazes. Sobre isso, Seron *et al.* (2021) traz que:

O capacitismo está intimamente ligado ao fato de como a deficiência é compreendida historicamente. À vista disso, essa forma de discriminação, assim como outras, é estrutural em nossa sociedade. Do mesmo modo que Almeida (2018) se refere ao racismo, o capacitismo é um elemento que integra a organização econômica e política da nossa sociedade e deste modo não necessita de intenção individual para manifestar-se (Seron *et al.*, 2021, p. 06).

Me deparar com essa realidade me determinou a pensar no reconhecimento, autoconhecimento e o desenvolvimento das capacidades dos alunos do projeto através da prática do *karate* como objetivos principais do projeto. Ao refletir sobre o ensinar *karate* para pessoas cegas, antes de iniciar as aulas, refleti que o indivíduo em si não deveria apresentar nenhuma dificuldade diferente das dificuldades convencionais que ele teria para estudar português, matemática, ou para se deslocar na cidade. Ou seja, a primeira etapa era convencer a eles mesmos de que seriam/são capazes de praticar e evoluir no *karate*.

Ser visto como coitado, ou como sábio, como o que tem que ser o melhor, ou aquele sobre quem paira sempre uma dúvida em relação a sua capacidade, tudo isso repercutirá sobre o caminho de desenvolvimento do sujeito cego que vive em um mundo construído pela visão, onde o ver é sinônimo de conhecer; onde esse sentido tem um papel central na formação da pessoa (Ormelezi, 2000, p. 21).

Refletindo sobre isso, podemos pensar que a autopercepção e a percepção das pessoas que rodeiam o indivíduo, são fundamentais para formar um terreno fértil de possibilidades ou, ao contrário, criar ainda mais barreiras para a pessoa com deficiência visual, contribuindo ou não com problemas derivados do que hoje conhecemos como capacitismo.

Por vezes encontramos as barreiras psicossociais como o principal impedimento para o início ou continuidade da prática de atividades físicas por pessoas com deficiência. Mas devemos lembrar que essas barreiras não estão exclusivamente nas pessoas com deficiência, pelo contrário, o pré-julgamento, o preconceito, a falta de informação, a insegurança em se trabalhar com eles e até mesmo o fato de se pensar que as aulas para/com pessoas com deficiência são mais "trabalhosas", tudo isso são empecilhos que encontrei, como professor de nicho específico de alunos, durante os anos no IERC.

Apesar de diversas divulgações, algumas visitas que recebemos e até reportagens realizadas comigo e com os alunos, sobretudo após as participações deles em competições, foram poucas as pessoas, sobretudo profissionais da educação física e do *karate*, que mantiveram o interesse em contribuir com o projeto, além da curiosidade em saber como aconteciam. Não houveram pessoas que quiseram contribuir participando das aulas, fazendo registros, etc.

Muitas pessoas mostravam um grande interesse no projeto, porém, em maioria, se tratava de uma aparente curiosidade frente ao que se parecia um espanto advindo da descoberta da possibilidade ou da capacidade da prática do *karate* pelas pessoas com deficiência visual. Não era apenas algo pouco (ou nunca) visto, era algo nunca imaginado de acontecer, sobretudo com a riqueza técnica que se apresentavam.

Isso era/é, a meu ver, característico de uma sociedade não-inclusiva, capacitista e que alimenta uma opressão social onde as milhares de pessoas com deficiência, citadas pelos dados oficiais, não são vistas, lembradas e nem consideradas no dia-a-dia da grande maioria da sociedade. A grande maioria das pessoas não se dá conta da ausência destes indivíduos em determinados locais, sobretudo em locais pensados como

pertencentes a indivíduos "saudáveis e fisicamente aptos", como as competições esportivas e seus centros de treinamento.

Mesmo nos dias de hoje, em pleno 2024 após o maior recorde de medalhas paralímpicas do Brasil, aqui na capital do Rio Grande do Norte de onde 6 paratletas emergiram e conquistaram medalhas paralímpicas, escuto a poucos dias de meus alunos do IERC que ao estarem "treinando na academia (de musculação) pessoas sacam os celulares e pedem para filmar eles, pois estão admirados com o cego treinando".

Seron *et al.* (2021), trazem diálogos entre as concepções sobre a deficiência e o esporte, e que no modelo médico da deficiência se "desresponsabiliza a sociedade e o Estado das garantias dos direitos as pessoas com deficiência, isso porque seus prejuízos sociais são entendidos como de responsabilidade individual" (Seron *et al.*, 2021, p. 03). Esta concepção, bastante enraizada na sociedade brasileira e nas práticas esportivas, culpabiliza o indivíduo por fugir aos padrões, onde ele "precisa ser consertado, curado, habilitado"(Seron *et al.*, 2021, p.04).

Confesso que, em um primeiro momento, antes de me voluntariar como professor no IERC-RN, também me encontrei com a ideia de descobrir o que seria necessário mudar/adaptar no *karate* para a melhor prática dos alunos. Parecia um pensamento correto, modificar a arte para o aluno com deficiência, porém cheguei a pensar que seria necessário de algo "nele" ou "com ele" para que ocorresse bem as aulas. O costume de ver e relacionar a pessoa com deficiência visual portando uma bengala, um cão-guia, etc, trouxe, e com certeza trás para outras pessoas, esse pensamento raso da necessidade dele → pra ele → por ele; como se fosse natural da pessoa com deficiência precisar ter um algo a mais para completá-lo e capacitá-lo.

[...] ao denunciar que a causalidade da desigualdade está localizada no indivíduo, corremos o risco de perpetuar compreensões do modelo médico em nossas práticas profissionais diárias. Por exemplo: ponderar que um atleta não teve boa formação inicial esportiva por conta de suas limitações físicas ao invés de olhar para as oportunidades que lhes faltaram. Pensar que um espaço de prática não é adequado pois as características físicas de um atleta não permitem chegar lá, em vez de pensar sobre o que falta nesse espaço para receber todos. Esses são alguns exemplos que nos paralisam e nos desviam do que realmente deve ser modificado, alterado. Isto posto, conscientizar-se que não é no corpo nem no indivíduo a localização do problema é um grande passo para a potencialização do esporte em sua abrangência (Seron *et al.*, 2021, p.04).

Nos primeiros contatos com os alunos do IERC-RN já percebi que não precisaríamos fazer adaptações no *karate*, tampouco que os alunos precisassem se

adequar ao *karate*, mas que as aulas (processo de ensino) e o ambiente deveriam ser adaptados.

Em resumo, normalmente, as aulas de *karate* se baseiam no professor explicando e sobretudo demonstrando como se executa as técnicas, as direções, os comportamentos para que os alunos os reproduzam. O professor é detentor central do conhecimento e o exemplo de como fazer e ser.

Obviamente, esse formato de se demonstrar visualmente não é suficiente para transmitir completamente conhecimento nem para as pessoas sem deficiência ou que possam utilizar da visão, pois poderão captar detalhes de forma diferentes e/ou incompletas a partir das suas percepções (o que faz necessário a explicação do professor que complete essas possíveis lacunas e preencha as brechas), quanto mais para a pessoa com deficiência visual.

Procurei as melhores formas de descrição, criar um vocabulário de movimentos, fragmentar os movimentos em diversas partes para simplificá-lo e buscar diversas pequenos acertos ao invés de tentar uma técnica complexa de início, promover atividades de acertos e erros para se acostumarem a tentar e não ter sempre a informação completa já entregue... Todas essas são alguns dos métodos utilizados nas aulas. Sobretudo tentando valorizar o conhecimento, capacidade e habilidade de cada um, bem como estimulando que as desenvolva e adquira novas.

Também percebi que seria necessário encarar barreiras da realidade dos próprios alunos. Dentre essas realidades posso destacar: maioria com baixa-renda, alguns sobrevivendo a partir do Benefício da Prestação Continuada (BPC); diversos alunos sendo moradores de cidades do interior, que dependiam do transporte disponibilizados pelos seus municípios para suprir o traslado para estudar no IERC; alguns dependiam de familiares ou acompanhantes que os levassem ao instituto pois não conseguiam se deslocar sozinhos na cidade; alguns alunos estudavam no IERC e iam para escolas regulares nos contraturnos, tornando o dia bastante cansativo, sobretudo mentalmente.

Apesar de ensinar e falarmos seus direitos e buscar por eles, a realidade de um mundo não receptivo arquitetonicamente e socialmente foi uma realidade constantemente debatido e utilizado não para desestimular ou causar medo aos alunos, pelo contrário, foram abordados como coisas possíveis de serem superadas, desde que tivessem conhecimento, desejo e preparação suficientes.

O fato dos alunos se disporem em novos ambientes (quadras, tatames, ginásios) e tentarem novas possibilidades (*karate*, exames, competições, entrevistas) incentivava a ideia de pertencimento dos locais e práticas.

Fazer com que atletas com deficiência conheçam e se apropriem das ideias do modelo social pode ser libertador para eles, pois se conscientizarão de que os problemas e impedimentos não estão neles, e sim nas barreiras. Dessa forma, se essas barreiras estruturais estiverem presentes no ambiente esportivo, por exemplo, elas serão dificultadoras de seu bem-estar psicossocial e de suas oportunidades esportivas. Logo, o apoio nesse modelo auxiliou no desenvolvimento psicossocial dos envolvidos, fortalecendo atributos como autoestima e construção de uma identidade coletiva positiva (Seron *et al.*, 2021, p.05)

Percebi que, apesar das barreiras sociais afetarem a todos, elas afetavam cada indivíduo de uma forma diferente, sendo completamente impossível elaborar um formato de ensino ou de explicação que fosse efetiva para todos. Pensar o contrário disso é retirar a individualidade dos indivíduos e considerar a todas as pessoas com deficiência como um único grupo, os generalizando a partir de sua deficiência e desconsiderando a história de cada um.

Em sua pesquisa através de pessoas com cegueira congênita, Morgado *et al.* (2013, p. 386), trazem que foram apontadas seis principais barreiras de cunho social, ambiental e pessoal que atrapalham a prática de atividade física por esse público, sendo elas: 1) família, 2) professores de Educação Física despreparados; 3) limitada infraestrutura em centros de atividade física, 4) sentimento de exclusão em aulas de Educação Física, 5) dificuldade na habilidade espacial, e 6) dificuldade na coordenação motora. No mesmo estudo eles trazem os cinco caminhos como principais facilitadores da prática de atividades por esse público, também de ordem social, ambiental e pessoal, sendo eles: 1) família, 2) professores de Educação Física especializados, 3) instituição especializada, 4) materiais adaptados e 5) reconhecimento dos benefícios (Morgado *et al.*, 2013, p. 382).

Percebemos que alguns itens se apresentam tanto como barreiras quanto como facilitadores da prática de atividades físicas, e dentre estes, são tópicos que não são presentes no indivíduo com deficiência que o impedem/atrapalham suas práticas de atividades, mas sim fatores externos que podem ser convertidos em facilitadores.

Ao observar as relações dos alunos cegos com os alunos com baixa visão, seus familiares e funcionários do instituto, compreendi que estimular a autonomia durante as

aulas era um dos melhores caminhos. Dialogar e tentar rebater costumes, tais como sempre pedir para que alguém vá buscar algo para eles ao invés deles mesmo irem; serem levados para os locais ao invés de tentar se localizar e desbravar o caminho; esperar que sempre alguém dê uma explicação a mais exclusiva para eles ou esperar que venham até eles para se fazer entender ao invés de refletir e tentar construir a imagem mental do que foi falado.

Fazer com que eles sejam exploradores do mundo deles e reduzir o máximo de dependência de outros. Ressalto que não se trata de negar um pronto auxílio, ou retirar recursos que possam auxiliá-los, mas sim de utilizá-los quando necessário e remover a dependência que foram criados pelo enraizamento de costumes capacitistas e generalistas. "Na contemporaneidade, as idéias populares e místicas sobre a cegueira ainda permanecem vivas, bem como o estigma e o preconceito" (Ormelezi, 2000, p. 21). Esses mesmos estigmas se enraízam no corpo da pessoa com deficiência visual.

Pensar no desenvolvimento dos alunos não está relacionado apenas ao aprendizado do que se estava disposto a aprender, como apenas o *karate*. Apenas a aquisição de conhecimento não promove, em sua totalidade, desenvolvimento do indivíduo. O objetivo de nossas aulas não era de que os alunos conseguissem aprender e replicar o *karate*, mas sim fazer uso do *karate* para aprender mais sobre eles mesmos, sobre o mundo em que estavam inseridos e como se relacionarem com esse.

Sentidos, afetos, percepções, vivências corporais e interações sociais, representações mentais, linguagem, significações e conceituações de objetos, situações, espaço e tempo, a consciência de si mesmo e a construção do "eu constituem quase que a totalidade do desenvolvimento humano (Ormelezi, 2000, p. 38).

Me recordo, novamente, da comemoração da medalha de Rosi na primeira competição que eles participaram. A alegria que emanava durante os dias que sucederam a conquista por toda a turma (aliás, por todos do IERC, visto que até as pessoas que não faziam parte do grupo do *karate* se envolveram). Busquei, então, fazer uso das atividades propostas do *karate* e da intenção de se enquadrar como um praticante desta modalidade, para através disso criarmos o desenvolvimento do indivíduo.

A prática do *karate* era o meio para atingir um fim. Apesar do desejo de conseguir realizar alguma técnica, a conquista não se tornava apenas simbólica, nem limitada à prática naquele momento e daquela atividade. Conseguir executar as atividades era uma

conquista para dentro e fora das aulas de *karate*. Eu buscava explicar isso para os alunos, antes mesmo de iniciar a atividade e reforçá-las ao final, promovendo um propósito para a prática, estimulando a participação, dando significado aos exercícios e movimentos, além de relacionar a prática do *karate* a vida cotidiana dos alunos e a procura do próprio bem-estar.

Penso que nessa dinâmica de relações com os significados estabelecidos da prática para o mundo a partir de sua condição física, ressignifica as experiências do indivíduo com deficiência no mundo, reformulando sua própria forma de sentir e estar incluído, pertencente e participativo nesse mundo.

Assim, há de se destacar que, ainda que ajustes sejam necessários, o espaço que o esporte para pessoas com deficiência tem crescentemente atingido na mídia e na sociedade merece destaque, especialmente por contribuir para a construção de percepções e atitudes positivas sobre a deficiência, alertando para o fato de que o esporte tem sido um espaço de pertencimento, reconhecimento, oportunidade e direito (Seron *et al.*, 2021, p.10)

Eu tentei fazer uso das competições como um meio para estimular os alunos a se dedicarem e estudar mais a modalidade. Eu possuía a visão radical, muito provavelmente herdada de um de meus *sensei*, de se ter um cuidado enorme sobre as competições, para que o desejo de competir (ser campeão) não subjuga-se o interesse do autodesenvolvimento. Dentro da minha jornada como professor, me preocupava muito com a possibilidade de que - o que eu considerava ser - o veneno de querer ser melhor do que os outros (adversários) fosse maior do que o desejo de ser melhor do que si próprio. Ou seja, eu tinha em mente a evidência de um dilema comum: a busca por superação pessoal versus a comparação com os outros. Pensava apenas que poderia estar estimulando o efervescer de uma busca obsessiva por reconhecimento, o que viria de contra a filosofia da arte, como o *shugyō* e o combate aos dez males para um praticante do *budō*, já mencionados anteriormente, por exemplo.

Essa cautela vinha, penso eu, do profundo enraizamento da ideia do combate aos venenos do praticante do *budō* (e minha procura eterna em ser um *samurai*) sobre a minha pouca dominância no assunto competição. Competição é algo complexo e multifacetado até mesmo dentro da própria Educação Física. Ela transcende a simples disputa por um troféu ou medalha, envolvendo aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos.

Na faculdade eu passei a compreender que, em termos gerais, a competição na Educação Física pode ser definida como a confrontação entre indivíduos ou equipes, com o objetivo de **superar desafios** e alcançar um objetivo comum. Corroborando com essa ideia, encontramos Tani (2002), que destaca a importância da competição para o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, respeito e liderança. Ele argumenta que a competição saudável pode estimular a busca pela excelência e o desenvolvimento de um espírito esportivo.

Além deste, Weinberg & Gould (2017) defendem que a competição pode ser uma experiência positiva para os jovens, ajudando-os a lidar com a pressão, a frustração e a lidar com a vitória e a derrota. Destacam ainda que a competição pode contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, podendo ser uma fonte de motivação intrínseca, levando os alunos a se esforçarem mais e a buscarem a excelência em suas performances.

Ou seja, alguns autores da Educação Física, a exemplo dos citados, encontram uma conotação saudável e importância na formação do indivíduo que podem ser encontradas e estimuladas através da competição. Benefícios estes que estão em total compatibilidade com os preceitos que envolvem o *karate* tradicional.

Porém, as competições possuem desafios para que ocorram de forma sadia, podendo ser citadas: o foco excessivo no resultado, que podem promover ansiedade, estresse e frustração naqueles que não alcançam seus objetivos; estar sujeitas a violência, devido a comportamentos agressivos e antiéticos, etc.

Percebi, então, que o problema não estava nas competições, mas, em grande maioria, relacionadas a má preparação dos alunos/competidores para estarem inseridos nas competições. Além disso, passei a notar cada vez mais algumas falhas estruturais da competição que poderiam promover desigualdades, frustrações e inconformidades, por exemplo.

Dessa forma, passei a olhar melhor não apenas se os eventos estavam prontos para receberem meus alunos - com ou sem deficiência - mas, também, se eu tinha promovido ou avaliado (se) meus alunos estavam aptos a estarem nesse tipo de ambiente. Cada indivíduo precisava ser olhado e percebido individualmente para se ter, ou não, essa experiência. Não me refiro de forma técnica - se ele podia ou não ganhar - mas se ele precisava, podia, deveria estar, naquele momento de seu desenvolvimento.

Essa preocupação não se tratava de impedir alguém de participar ou de evitar que ele sofresse uma decepção ou se machucasse, mas que, caso não conseguisse ter o que almejava, o seu sofrimento seria minimizado, previamente e após o ocorrido, de forma que ele conseguisse utilizar a experiência de forma positiva e saudável.

Às vezes nós - professores, técnicos, pais, etc - nos focamos tanto em preparar para que se ganhe/conquiste, tentando até afastar o pensamento “negativo” de que ele não irá se sair bem, que os deixamos despreparados para a derrota e frustração.

Mas, como que eu, um professor que está inscrevendo, por exemplo, 5 alunos em uma mesma categoria, posso não pensar que, **no mínimo** 2 dos meus próprios alunos não irão subir ao pódio? Se, normalmente, apenas 3 pessoas conseguem subir ao pódio, dois não irão conseguir medalhar, isso sem considerar que os alunos de nenhuma outra equipe também suba.

Estar pronto para a derrota é tão necessário quanto estar pronto para a vitória. Mas, às vezes não sabemos se estamos prontos ou não para esse momento até vivenciá-lo, sendo, então, imperativo que os responsáveis e o professor estejam prontos para absorver e lidar com esse momento **junto** do aluno.

Eu possuía uma preocupação enorme em relação a participação de competição com os alunos com deficiência, não por achar que eles não estariam prontos para sofrer decepções, pelo contrário, eu estava tão acostumado de ouvir seus relatos sobre a dificuldade da vida, de estarem inclusos em locais que não os absorviam corretamente, de professores que não conseguiam se comunicar adequadamente, de não terem espaço no mercado para trabalho, de não conseguirem acompanhar o conteúdo em salas de aula (em escolas regular e faculdade - inclusive a própria UFRN que me formava).

Eram tantos relatos de dificuldade e decepção, que eu tinha um receio enorme, de que no meu desejo de colocá-los em outros ambientes e sobre novas possibilidades, estivesse apenas os arrastando para novas decepções desnecessariamente. Novamente falando, não a decepção de falta de capacidade, mas a de que nós, os *karatecas*, as instituições, os ambientes e as competições, não conseguíssemos apoiá-los e levá-los conosco de forma digna, independente de seus resultados.

Foram diversos os motivos que eu tinha para pensar isso, como por exemplo: (1) alunas cegas do IERC uma vez pediram extremamente triste que eu me tornasse o professor de Educação Física da escola delas, pois o professor de lá falou diretamente pra elas que ele “não sabia dar aula para elas”; (2) uma aluna cega do IERC - uma do

exemplo anterior - contou que não sabia como eram as horas em um relógio analógico, mas que todos da sala dela sabiam, o motivo se dava porque a professora em sala de aula não soube explicar nem demonstrar para ela como era - o que eu consegui demonstrar em menos de 1 minuto, mostrando através das mãos dela; (3) alunos do IERC que estavam na faculdade pensando em trancar as matrículas, pois o professor na faculdade só utilizava dos slides e não dispunha o material para eles mesmos adaptarem e estudarem; dentre outros.

Então, os alunos estavam indo para a quadra, estavam em sala de aula regular junto de outros alunos, estavam tendo a oportunidade e o acesso ao ensino superior e a trabalhos, mas quando chegavam lá estavam sofrendo por transtornos dos quais não deveriam passar, pensando em um mundo inclusivo.

Dessa forma, como que eu, professor pioneiro com esse grupo, os levando para locais que não foram planejados e pensados para receber eles, não poderia me preocupar com as decepções que poderiam sofrer? Eu estaria os oportunizando experiências boas o suficiente para valer o risco desse intercurso? São esses pensamentos que vinham e vêm à mente quando penso em “preparar os alunos para o mundo”. Não basta estar apenas dizendo de forma conformista que a vida é sobre isso, sobre ganhar e perder ou estar envolto a decepções corriqueiras. Mas precisamos ter a convicção de que precisamos estar vivos no mundo, vivenciando as oportunidades, experienciando o que for preciso experienciar e saber ressignificar tudo o que aparentar ser negativo.

Mas, mesmo assim, sendo o professor que promove esse deslocamento social, como ter paz e confiança sabendo que você pode ser a pessoa que está oportunizando novos desafios para pessoas, que, em sua maioria, já passam por barreiras socioeconômicas, preconceitos, possuem uma baixa auto-estima, etc?

A forma que eu encontrei foi a de ser sincero com meus alunos, sendo eles com ou sem deficiência. Sentando, conversando e passando a confiança de que eu estava fazendo o meu melhor para os preparar tecnicamente e a certeza de que eu estaria logo após o resultado para comemorar ou apoiar junto deles. Que, da mesma forma que estaria compartilhando de sua felicidade, estaria atento para escutar a abraçar a dor. Cheguei a refletir que o problema não é sofrermos, afinal, todos nós sofreremos, em diferentes graus e momentos da vida, mas, o pior mesmo é estarmos sofrendo sozinhos, que aquela dor está sendo apenas minha e em mim.

Eu já possuía um costume, desde que iniciei como professor em 2006 que fui mantendo por anos: se um aluno meu decidisse que iria competir, eu também competiria. Era uma forma de mostrar e partilhar com eles. De, teoricamente, estar no mesmo mundo e na mesma condição que eles - de competidor a mercê da competição e dos adversários.

Diversas vezes brinquei com meus alunos, dizendo que era eu quem mais estava em problemas, pois a minha categoria era de adultos, onde praticamente todos eram faixas pretas avançados. Que eu quem deveria estar bastante preocupado.

Nesses diálogos regado a risos, aparentemente ajudava a construir empatia, onde eles falavam que iriam torcer por mim, ou então que eu não me preocupasse, que se eu perdesse eles me dariam uma medalha, já que iriam certamente ganhar a deles, etc. Penso que, humanizando minha presença, que parecia ser a maior ou mais significativa do local de treino, estávamos em igualdade, a tensão era melhor compartilhada, bem como a confiança.

Ao longo dos anos de convivência com meus alunos com deficiência visual, fui percebendo que o processo de ensinar estava profundamente entrelaçado ao processo de aprender. Os alunos, com suas singularidades, desafios e formas únicas de perceber o mundo, constantemente me provocaram a ressignificar práticas, repensar conceitos e reinventar caminhos.

Essa relação dialógica entre docente e discente, que muitas vezes tem sua importância na construção profissional despercebida, tornou-se um dos principais motores da minha própria formação como professor. Aprendi, com eles, que ensinar não é impor um conteúdo, mas construir um saber coletivo em que o professor também é aprendiz. Essa troca constante contribuiu decisivamente para a ampliação da minha escuta pedagógica e da sensibilidade frente à diversidade humana. Além disso, o próprio conteúdo a ser transmitido deve ser flexível para a realidade dos alunos.

CENAS OU OUTRAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Parte de minha preocupação em relação a justiça e equidade nas competições podem, também, estar relacionada com meu passado enquanto competidor. Minha primeira competição foi um desastre pessoal. Entre a faixa amarela e a vermelha

participei da competição que aconteceu no pátio do Shopping Via Direta⁶⁰. Era uma competição regional e, apesar de ocorrer em um shopping, era bastante simples, mas seguindo os padrões do que ocorria na cidade na época.

Não havia tatames, a área de competição era marcada por fitas presas no piso do pátio. Os competidores aguardavam sentados no chão, pois existiam poucas cadeiras. Ao que me recordo, a competição não oferecia nenhum material de proteção. À verdade da época, independente da faixa etária, usávamos apenas luvas (feita com um tecido fino e uma esponja que pouco amortecia impacto). Éramos orientados a levar protetor bucal.

No dia anterior consegui adquirir (com dificuldade, já que existiam poucas lojas de artigos esportivos) o meu protetor bucal. Ouvi falar dos colegas que o correto era moldar o protetor para ficar melhor de usar. Para isso, deveria mergulhar ele em água quente e colocá-lo na boca. Tentei fazer isso sozinho, pensando ser fácil. Porém, eu não sabia que era para mergulhar rapidamente o protetor (feito de plástico) na água. Afundei o protetor na panela e esperei. Quando retirei o protetor havia derretido e perdido totalmente a forma. Ainda tentei modelá-lo nos dentes, mas não deu muito certo.

Naquela época aqui no Estado do RN, provavelmente devido a baixa demanda de atletas, as competições em *karate*, em sua maioria, não possuíam separação das categorias por peso dos competidores. Eram organizadas de acordo com o sexo, a idade e as faixas. A organização por faixas, normalmente utilizada era de Faixa Branca até a Faixa Laranja (1ª à 4ª faixa) e da Faixa Verde à Preta (5ª faixa acima). As vezes haviam ajustes de acordo com a quantidade de competidores presentes no momento, e não era incomum juntar categorias de faixas ou idades.

O que aconteceu nessa competição foi um desses casos, e de cara eu enfrentei uma criança muito maior, mais pesada e mais graduada do que eu (faixa roxa - 6ª faixa - se não me engano). Quanto a idade, não sabia se ele estava na categoria correta, porém, meus *senseis* sempre nos lembravam de levarmos as carteiras de identidade para as competições, pois não era incomum os técnicos inscreverem os alunos em categorias que tivessem vantagem, e a organização, caso desconfiassem, poderia exigir a comprovação da idade através carteira de identidade. Eu não compreendia como professores de *karate* poderiam, conscientemente, agir de má fé e fazer uso dessas táticas, mas eu vi acontecer em outros eventos futuros.

⁶⁰ Localizado no bairro de Lagoa Nova, Zona Sul de Nata/RN. Por volta de 4km da residência do autor.

O resultado da competição: os alunos mais graduados, faixas roxas e marrom, ganharam nas disputas de *kata* e eu, logo na primeira luta contra o competidor citado fui facilmente subjugado. Ao que me lembro, não consegui nem esboçar perigo na disputa. Não cheguei nem perto de marcar nenhum ponto e ainda sofri um chute nas costas que me faltou o ar e senti ânsia de choro.

Me lembrei da fala de um dos faixas pretas que treinavam comigo comentar em uma aula que “só vai pra competição quem se arrocha⁶¹”. Na época não considerei a competição injusta, era como as coisas aconteciam e eu não fui capaz de superar o adversário. Para mim, não fazia sentido reclamar pois, em uma realidade, não se pode escolher os adversários que poderiam surgir, nem cobrar que os embates na vida fossem justos. Por isso mesmo que treinávamos à exaustão, refinando técnicas e estratégias para superar o que surgisse. Obviamente, nessa época, eu não compreendia que uma competição (esportiva) deveria promover justiça e equidade. Pensava que as competições em *karate* (luta / arte marcial) apenas promovia um encontro para lutadores / artistas marcial, e que não éramos atletas / competidores.

Saí da competição extremamente frustrado com a realidade de minha (aparente) fraqueza e falta de habilidade, e prometi a mim mesmo que só participaria de uma competição novamente quando eu pudesse ganhar (quando eu me reconhecesse como capaz de ganhar). E assim o fiz, treinei rigorosamente e me baseando pelo nível de meus colegas que continuaram competindo e, por diversas vezes, conquistando o pódio. Participava apenas de disputas internas da academia do *sensei* Marcelo, muitas que aconteciam junto de cursos/aulões, até conquistar a faixa roxa.

Então, na 6ª faixa, adquirida após um exame extremamente cansativo e rigoroso, chegando a lutar com até 3 adversários ao mesmo tempo, retorno às competições, agora confiante, participando de um Campeonato Estadual⁶² e, dali em diante, por anos, até depois de faixa preta, sempre que participei de uma competição eu conquistei ao menos uma medalha. Às vezes apenas em *kata*, às vezes apenas em *kumite* e por diversas vezes nas duas disputas. Alternando sempre a classificação, mas me mantendo no pódio.

⁶¹ Forma de falar, característica de algumas regiões do Nordeste brasileiro. “Quem se arrocha” significa, neste contexto, “quem se garante”, uma forma coloquial de expressar que é necessário possuir capacidade, ou, ao menos, confiança em suas habilidades/capacidades.

⁶² O autor não conseguiu recordar exatamente qual Campeonato Estadual. (Infelizmente) existem diversas Federações de *karate* em um mesmo Estado e até mesmo várias Confederações por todo o País. Dessa forma existiam diversos “Campeonato Estadual”, mais de um “Nortenordeste”, mais de um “Campeonato Brasileiro”.

Na época desse retorno às competições, eu ainda não sentia desejo em participar de competições. Apesar de amar lutar (praticar *kumite*), me desenvolvi como sendo uma pessoa pouquíssima competitiva, ficando satisfeito com as competições internas entre os colegas, que eu levava bastante como divertidas e saudáveis. Não foi o desejo de retornar e me provar agora capaz de competir, mas sim dois outros motivos que me empurraram aos tatames.

O primeiro motivo foi o fato dos *sensei* mencionarem que, naquela época, muitas escolas e academias levavam em consideração o currículo como atleta do professor para contratá-lo. Possuir medalhas e títulos era uma forma de se mostrar capaz na arte marcial, sobretudo aqueles que não tem experiência como professores e procuram essa oportunidade. Então, caso eu desejasse futuramente ser um professor seria bom ter títulos como atleta. Além disso, teoricamente seria mais fácil conseguir esses títulos antes de adulto, onde a quantidade de faixas pretas na competição é maior.

O segundo motivo estava diretamente relacionado ao *sensei* Marcelo. Eu queria fazer parte e contribuir como parte da equipe dele. O mesmo sempre apresentou com orgulho os seus alunos. Eu percebia isso claramente comigo e com amigos já citados - Laissa, Emerson e André, dentre outros mais jovens. Porém, sobretudo nos anos de 2004 a 2006, ele nos treinava com uma rigorosidade e zelo. Fazia questão de nos levar para competições, até em outros Estados. Eu percebia o quanto ele investia (como técnico) seu tempo e conhecimento em nós. E eu sentia grande desejo de estar retribuindo como eu podia. A forma como eu decidi fazer isso foi o de “honre seu mestre”, partindo então a me mostrar mais como exemplo de praticante, demonstrando ainda mais seriedade e qualidade técnica. Na minha cabeça, quanto melhor *karateca* eu me mostrasse e mais vezes subisse ao pódio nas competições, mais eu estaria mostrando a qualidade de *Sensei* Marcelo como professor de *karate*.

Percebo que o que eu fiz foi me preparar para ser capaz de superar dificuldades nas competições, inclusive, as que não deveriam acontecer. Era comum escutar dos professores algo como “a categoria é para ser dividida, mas não sei como vai ser”; “é para ter divisão por peso, não sei se terá”. Encontramos na sinceridade dos professores o reconhecimento (conformista) de que algo que não deveria acontecer, tinham chances razoáveis de se tornar real e que só poderíamos estar (mentalmente) prontos para quando isso acontecesse - ao invés de viabilizarmos ou impedirmos que acontecessem.

Por ser pouco competitivo, até hoje, me envolvo o mínimo possível em competições. Não quero dizer que eu não tomei participação, ao contrário, estive por diversas vezes - devido às atividades junto do *sensei* Marcelo - nos bastidores das competições. Desde montar o ginásio, organizar as premiações, ajudar na formulação das súmulas de competições, ajudar nos treinamentos das equipes, trabalhar como mesário e árbitro (auxiliar e principal) - além, claro, como competidor. Diversas vezes iniciávamos a montagem da competição com um ou dois dias de antecedência, passávamos os dois dias trabalhando no evento, e ainda competíamos nas últimas categorias.

Geralmente participava apenas dos eventos que fossem da instituição que eu fizesse parte ou que necessitasse da minha contribuição, não procurando eventos maiores como campeonatos brasileiros, mundiais ou eventos de outras entidades do próprio Estado. Porém, quando participava, me fazia presente por inteiro no que fosse necessário, como forma de estar realizando minha função como membro da instituição (federação, normalmente), ou como aluno em honra ao mestre, quando vinha um pedido direto do *sensei* Marcelo ou do *shihan* Benício Almeida.

A afetividade é um item muito importante em diversos trabalhos que tratam da Psicologia e da Educação. A exemplo disso o estudo de Corrêa (2024), apresenta a relação entre afeto e cognição como matéria de significativa relevância, destacando as perspectivas teóricas clássicas de Jean Piaget e de Lev Vygotsky. Dessa forma, ao construir uma relação acolhedora e positiva, os professores podem promover o desenvolvimento integral dos seus alunos, tanto no âmbito cognitivo quanto no socioemocional. Exemplifico isso através de minha relação com os meus professores.

Mesmo estando por volta de 15 anos sem estar sobre sua tutela⁶³, é visível a qualidade técnica dos alunos de *Sensei* Marcelo. Apesar de (hoje) saber o quão importante é a dedicação de cada indivíduo/aluno para o seu desempenho, penso que um professor não teria uma quantidade de atletas/alunos tão densa como as apresentadas por ele, com uma qualidade tão satisfatória, sem a dedicação, conhecimento e olhar aguçado de um professor extremamente capaz. O mesmo se reflete nas instituições sob sua tutela.

⁶³ *Sensei* Marcelo deixa Natal/RN em 2010 e parte para Valparaíso de Goiás (GO), passando a trabalhar em Goiás e no Distrito Federal. Recomeçando uma nova jornada, ainda com o *karate*, trazendo um movimento necessário naquela região, sendo peça fundamental para formação e desenvolvimento da Federação Estadual de Karate Independente de Goiás (GO), a Federação Candanga de Karate Independente (DF) e a Confederação Nacional de Karatê do Brasil (CNKB).

Sensei Marcelo Lima não apenas deu aula em diversas escolas, de diversos tamanhos, por toda cidade do Natal/RN, mas foi criador e presidente de Federação (Federação Norterio-grandense de Karate Budo); promoveu a distribuição de bolsas para alunos e atletas; instaurou o ensino de *karate* em diversos ambientes não escolares ou que estavam em desuso da cidade; promoveu diversos cursos técnicos de atualização e aprimoramento técnico dos *karatecas* do Estado; promoveu diversas competições, buscando sempre inovar a qualidade técnica e preocupação da inclusão de novos sistemas mais eficientes, como padronização de regras, cursos de árbitros, uniformização das equipes, divisão de categorias mais justas, premiações dignas, parcerias com entidades, distribuição de equipamentos, captação e distribuição de doações de alimentos e itens de higiene através dos seus eventos; expandiu o ensino de *karate* para além da capital, não se limitando ao município de Natal, mas indo até outros locais, como Parnamirim e São José de Mipibu; Buscou os professores de *karate* de municípios mais afastados como Monte Alegre e São Paulo do Potengi, de forma a conectá-los melhor com a federação, oportunizar intercâmbio de conhecimento e maior participação nos eventos; Usou diversas vezes sua própria academia/escola, como local de apoio para permanência de professores e atletas de locais mais distantes na capital durante os eventos; foi ator fundamental na incursão de diversos *karatecas* ao ensino em escolas por todo o Estado, promovendo a expansão da arte e garantindo a profissionalização de diversas pessoas.

Diante de tamanho trabalho, da qual tive a oportunidade de acompanhar e participar diversas vezes, como eu não poderia não me envolver com a sociedade através do *karate*? Eu tinha bastante exemplo de que era possível e de que promovia frutos (para a arte e sociedade) - além do fato que não era fácil promover tudo isso, mas ele fazia por querer e achar que deveria ser feito.

Diferentemente dos meus amigos de treino, eu não fui tão próximo pessoalmente de *Sensei* Marcelo. Não foi por falta de oportunidades, pois ele sempre esteve disposto a me colocar como um amigo e confidente próximo a ele. Porém, existiam ruídos pessoais que me faziam construir uma barreira entre nós. Apesar de me considerar um “membro não conformista”⁶⁴ entre seus alunos, espero que, mais do que minhas palavras, minhas

⁶⁴ Na época, em conversas com o professor e colegas, o autor utilizava a expressão "ovelha negra". Porém, com os devidos debates sobre expressões que reforçam estereótipos e preconceitos, ela é considerada problemática e muitas vezes ofensiva. Embora tenha sido utilizada por muito tempo na sociedade, ela carrega consigo conotações negativas e racistas. Deixamos essa nota de forma a contribuir também com o leitor mostrando novas possibilidades de expressão.

atitudes tenham o afetado e firmado em seu âmago o respeito, consideração e amor que possuo por ele, pela sua importância em minha vida e sua devida importância na ampliação, valorização e modernização do cenário do *karate* do Rio Grande do Norte.

Entre os anos de 2009 a 2012 eu assumi o cargo como vice-presidente da APCAM - Associação Potiguar Cultural de Artes Marciais, tendo como Presidente o professor e amigo Glauke Eugênio. Juntos fundamos essa associação tendo como sede um prédio do clube dos moradores do conjunto Jiqui, onde passei a dar aulas de *karate* enquanto Eugênio ministrava aulas de Jiu Jitsu, Kick Boxing e Muai Thai. Tempos depois, outros professores e outras modalidades foram acrescentadas. Nesse local, as crianças do bairro podiam fazer aulas de todas as modalidades de forma gratuita, enquanto os adultos pagavam apenas uma taxa mensal para a manutenção do espaço e o pagamento das contas. Através do contato com diversas personalidades da política da cidade conseguimos cada vez mais equipar e ampliar o espaço.

Conseguimos também realizar diversos cursos de defesa pessoal, exames de graduações e competições naquele espaço. Me desliguei do espaço no ano de 2012 e Eugênio vários anos depois, porém as atividades na APCAM continuam até hoje, mantendo a proposta de acesso às modalidades de forma gratuita para as crianças, apesar de não ficar sabendo de mais nenhum professor, após eu, que tenha assumido as aulas de *karate*. Essa oportunidade administrativa/política exigiu de mim posturas e desenvolvimentos de responsabilidades muito diferente da de ensinar ou de atuar em locais/espacos de responsabilidade de outras pessoas ou entidades já estabelecidas.

Após a APCAM, entre os anos de 2012 a 2014 tive a oportunidade de ensinar *karate* em dois centros de artes marciais, ambas que possuem o Jiu Jitsu como seu carro chefe, sendo elas a Academia Master e a Academia Brasa Barreto Team. Em ambos os locais tive ótimas trocas e conexões entre nossas turmas e atletas das duas modalidades.

A Partir do ano de 2010 ingressei em outras federações de *karate*, onde pude me aprofundar sobre outras óticas de trabalho e relacionamento com a arte, sendo elas a FNKI⁶⁵, que possuía uma visão mais comercial/esportiva do *karate*, no ano de 2010 e a FEKAEN⁶⁶, que possuía uma visão mais filantropa, nos anos de 2011 e 2012. Essas instituições possuíam um maior foco no *karate* esportivo, realizando um excelente trabalho no Estado em relação a propagação da modalidade, formação de atletas e a

⁶⁵ Federação Norteriograndense de Karate Interestilos

⁶⁶ Federação de Karatê Amigos da Escola Norte Rio Grandense

incursão do *karate* nas escolas privadas e públicas de Natal e de determinadas regiões do Rio Grande do Norte.

A FEKAEN, fundada em 2001 (juridicamente em 2010) e mantida pelo *Sensei* André Calixta, trata de um projeto social que introduz *karate* nas escolas públicas e regiões mais afastadas do RN, oportunizando o acesso não só à arte do *karate*, mas ao acesso e manutenção da educação através do esporte, conseguindo, dentre outras coisas, realizar competições e exames de faixas sem custos para, doações de kimonos e acesso a faculdades de ensino superior através de bolsas de até 100% em diversos cursos, inclusive da área da saúde, para professores e atletas da federação através de parcerias firmadas. Me mantive por muito tempo conectado à FEKAEN, mesmo quando não federado, participando de suas competições como convidado, árbitro, além de professor em diversos cursos e treinos de equipes.

Nessa federação, através da observação da forma de presidir do *sensei* André Calixta, aprendi outras formas de contribuir na vida dos alunos e de incluir suas famílias nas atividades de forma mais ativa e valorosa. Também que é importante agir e fazer, com o que tiver e como puder, mas fazer o que está ao alcance e cativar os outros que também façam seus melhores e persistam para conquistar o que almejam.

No ano de 2011, por indicação da FEKAEN, fui convidado a participar do Programa Forças no Esporte (PROFESP), um programa do Ministério da Defesa, que promovia a inclusão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade através da prática esportiva em unidades militares. Neste programa eu ensinei *karate* na Estação Radiogoniométrica da Marinha Nacional, uma base militar localizada em Parnamirim, próximo a Macaíba. As aulas eram para crianças de baixa renda, trazidas de bairros de Parnamirim e do Planalto (Natal) que vinham no contraturno da escola para praticar esportes, ter aulas de reforço, práticas esportivas e cívicas, dentre outros.

As crianças, bem como os professores e demais profissionais que faziam parte do projeto eram muito bem recebidos pelos militares do local, tendo inclusive prioridade e exclusividade na hora do almoço e lanche no rancho (refeitório), onde éramos servidos sempre com uma comida de excelente qualidade. Da mesma forma, recebíamos materiais novos e de excelente qualidade para realizar as atividades. As crianças aprendiam e participavam de desfiles e outros eventos junto dos militares.

As assistentes sociais do programa faziam um trabalho maravilhoso junto das crianças e nos orientavam sobre as histórias das crianças e sugeriam as formas de

abordagem, direcionamento das aulas e até sobre assuntos que deveríamos abordar, não abordar ou ter muito cautela sobre, devido às experiências marcantes de vida das crianças e adolescentes. Existiam crianças que possuíam familiares envolvidos com tráfico de drogas e prostituição, por exemplo. Apesar de sabermos que é uma realidade no mundo, ter o contato com essas pessoas em situação de vulnerabilidade e poder contribuir na construção de uma infância mais saudável e mostrando possibilidades de uma vida diferente e melhor do que as que estavam vivendo foi algo muito marcante. Mesmo após me desvincular do programa no ano seguinte, alguns alunos mantiveram contato por redes sociais, onde pude ver vários deles ingressando na área militar e outros conseguindo entrar em instituições de ensino público como os Institutos Federais e a Universidade Federal. Me senti vendo frutos brotarem de uma árvore que ajudamos a plantar e regar.

No ano de 2012 retorno ao *karate* tradicional passando a treinar na *Dojokan*⁶⁷, sobre a tutela de *Shihan* Benício Almeida, atualmente faixa preta 8º Dan (7º Dan na época), e me fixando na Federação de Karatê Tradicional do RN, da qual o *Shihan* era presidente.

Junto de seu irmão gêmeo, *Shihan* Berivaldo Almeida, de mesma graduação, fizeram história no *karate* do Estado do RN, como praticantes, competidores e posteriormente como professores e mestres da arte, sendo nacionalmente conhecidos como “Os gêmeos do *karate* tradicional”. Eles promoveram e participaram de diversos cursos e intercâmbios, especialmente com mestres tradicionais japoneses. Nas últimas décadas se dedicaram mais fortemente à manutenção da tradição da arte, sobretudo pelo estímulo ao estudo das terminologias tradicionais japonesas.

Shihan Benício, por ter sido o professor de *Sensei* Marcelo, sempre foi, aos meus olhos, a imagem do ápice do professorado. Eu nunca soube exatamente o quanto ele foi influente na vida de *Sensei* Marcelo, mas eu admirava o quanto este era respeitável e proativo para com o *Shihan*. Na realidade, ele agia exatamente como eu e meus colegas agíamos com ele, com a diferença que o *Shihan* era mais afastado, mais “profissional” - ao menos na nossa frente.

Shihan Benício já me conhecia de longa data, como sendo aluno de *Sensei* Marcelo, competidor e por ter sido ele também quem me avaliou para faixa preta. Ele tinha a postura e a seriedade que eu admirava. Sempre soube manter a distância perfeita

⁶⁷ Localizado no bairro das Rocas, Zona Leste de Natal/RN. Aproximadamente 12km da residência do autor.

- aos meus olhos - dos alunos. Não era próximo demais para envolver assuntos pessoais, nem distante para não saber sobre nossa vida. Sempre preocupado em saber como estavam meus trabalhos, minha família, meu contato com outros profissionais. Nunca tinha receio em opinar, criticar e, principalmente, questionar. Na verdade, lembro de poucas vezes em que ele opinava ou criticava algo, sem antes questionar - com exceção das técnicas/golpes. Ele se interessava em saber o porquê das coisas para então dar sua opinião, e quando não o fazia, abria espaço para que houvesse o diálogo.

Nessa nova fase da minha vida eu adquiri dois novos grandes amigos e colegas de treino, sendo eles o *Sensei* Breno Almeida - filho de Benício - e *Sensei* Wendell Oliveira. Breno era mais novo e menos graduado do que eu, porém esteve sempre sob a tutela de *Shihan* Benício. Já Wendell, apesar de ser mais velho e ser contemporâneo da mesma época do *Sensei* Marcelo, passou praticamente uma década afastado do *karate*, retornando aos treinos nesta mesma época. Eles me contavam que o *Shihan* agora estava mudado, que antigamente ele não era tão humanizado e flexível sobre escutar os outros, tendo a maior parte da sua vida como um professor bastante rígido.

Para mim, *Shihan* Benício, enquanto professor e presidente da federação, sempre soube respeitar minha graduação e meus conhecimentos. Pedindo opinião e me escutando quando eu trazia ideias e propostas. O *Shihan* várias vezes falava para os seus faixas pretas que: “O professor deve ser **pai** e não **mãe**. Precisa ter cuidado com seus filhos, mas ser forte e firme com o que ensina e não ficar mimando seus alunos e os pais dos seus alunos.” No início eu via puramente um formato de linguagem machista vinda daquele senhor que passava dos 65 anos.

Porém, enquanto cursava a Especialização em Psicomotricidade, eu tive contato com os termos paternagem e maternagem. Me lembro que esses termos transcendem os papéis biológicos e se referem à qualidade das relações estabelecidas entre pais e filhos, impactando significativamente o desenvolvimento psicomotor da criança. Essa relação vai além do cuidado físico, envolvendo a afetividade, a comunicação e a interação, que são fundamentais para a construção da identidade e da autonomia do indivíduo. Me lembro, inclusive, dos professores pontuando nas aulas que, nas sessões em psicomotricidade, a maternagem não precisava ser vivenciada pela figura feminina, bem como a paternagem pelo masculino, mas a importância da existência de ambos no cenário.

Me recordei, na hora do primeiro contato com os termos, com o conselho dado - à sua forma - pelo *Shihan* Benício. A bem da verdade, enquanto despido do papel de professor, sem o *kimono* vestido, ele se colocava como um homem cortês, educado e afetivo. Via bastante dessa sua afetividade, sem timidez, com seus filhos e alunos próximos, como eu. Foram diversos os conselhos que ele me deu, durante aulas ou em momentos dedicados só a mim, advindos de uma experiência vivida como professor de *karate* por diversas décadas. Tive a oportunidade de escutar e ressignificar em minha vida diversas desses conselhos, onde muitos deles me davam a certeza de que o caminho que estava trilhando estava correto e ético. Sou muito feliz de ter vivido a oportunidade de ser confortavelmente próximo ao *Shihan* Benício, como os meus amigos foram/são do *Sensei* Marcelo - porém, ainda da nossa maneira.

Tive a honra de apresentar 3 alunos que estiveram diretamente sob minha tutela para prestarem exame para faixa preta, sendo avaliados pelo *Shihan* Benício. Sendo eles: Marcos Queiroz em 2016, Robson Dantas em 2021 e Ariele Souza em 2023, sendo esta última minha aluna desde a faixa branca. Formar um faixa preta é uma honra para um professor e, apesar da grande quantidade de alunos durante todos os anos, formar esses 3, atestando que eles possuíam realmente os pré-requisitos que eu, em conformidade com os pensamentos do *Shihan* Benício, tinha para ser reconhecidos e merecedores da faixa preta em *karate shotokan budo*. Eu prestei exame para o 3º Dan no ano de 2017, junto de Wendell (para o meu grau) e Breno (para o 2º Dan), além de outros alunos do *Shihan* Benício.

Infelizmente, o *Shihan* Benício Almeida foi acometido pelo coronavírus (SARS-CoV-2) durante a pandemia de Covid-19. Sendo gravemente hospitalizado e tendo agravado problemas de saúde que ele já possuía, o *Shihan* Benício desde então não teve mais saúde física para dar aulas. Porém, mesmo assim, em dezembro de 2023, apesar de depender de cadeiras de rodas e certa dificuldade de se comunicar, *Shihan* Benício aceitou prestigiar e avaliar o meu exame para faixa preta 4º Dan, junto também de seu filho Breno, que prestava para o 3º Dan e minha aluna Ariele para o 1º Dan. Estava presente para testemunhar e ajudá-lo, seu irmão gêmeo, *Shihan* Berivaldo Almeida, 8º Dan, que se prontificou em puxar os comandos do exame e anotar as observações feitas por *Shihan* Benício.

Desde ter ficado acometido pela doença, *Shihan* Benício evitava receber visitas. Sempre muito vaidoso, imaginei diversas vezes o quanto devia ser difícil para um homem

que se exercitou durante toda a vida e demonstrava uma impressão de firmeza, se encontrar preso a uma cama, precisando de ajuda para se locomover, etc.

A bem da verdade, vi isso dentro de casa, quando meu avô, no ano de **** foi acometido por um Acidente Vascular Cerebral e teve hemiplegia total do seu lado direito. Ficando dependente de cadeira de rodas e da família para cuidar de si, vi meu avô, tronco da família ficar totalmente dependente de nós, o que aconteceu por mais de 15 anos, com muito amor e esmero, até o dia que descansou tranquilamente para a eternidade enquanto dormia em casa.

Vendo pela segunda vez uma importante imagem paternal sendo acometido de forma veloz e inesperado por um infortúnio tão grave de saúde, foi muito significativo para mim ver o *Shihan* Benício de *kimono* e faixa na cintura em um momento tão célebre e importante como um exame de faixas pretas - sobretudo o meu próprio.

Breno e eu ficamos extremamente felizes, não só por nós mesmo, mas por termos essa oportunidade de fechar o ciclo com o *Shihan* Benício, prestando o exame frente a ele não para nos despedirmos dele como alunos, mas para mostrar-lhe que ainda estávamos exercitando o que ele ensinara com tanto zelo para nós - mesmo a 3 anos sem poder dar aula, dando continuidade ao seu legado, tanto enquanto seus alunos e seus faixas pretas, mas também pela nova faixa preta que florescia ali (Ariele) de um dos ramos (eu) da árvore de *karate* plantada por ele.

Ter a oportunidade de aproximar de meus professores, podendo ver seus lados humanos, foi bastante importante para absorver e compreender mais sobre a arte do *karate*. Além disso, poder honrar o mestre e a família ainda em vida é aliviante.

No ano de 2012 me aventurei em duas modalidades que a muito tempo eu desejava: a capoeira e a dança de salão. A capoeira era uma paixão desde a infância que finalmente estava podendo realizar. Estudei perto de casa, na sede da academia *Kimura*, com o Mestre Robson, conhecido como Mestre Fora do Ar⁶⁸. Desde os primeiros minutos a capoeira foi desafiador para mim devido a diferença, para mim gigantescas, das suas posturas. Enquanto no *karate* sempre estive orientado a me manter ereto, com as costas bem arqueadas, cabeça erguida para o alto e distante do adversário, olhar ao horizonte a frente e uma postura, embora relaxada, pronta para contração e expansão, muitas vezes bem fixado ao chão através das bases; já na capoeira o mestre iniciou o primeiro exercício com, relaxe as pernas, curve bem o corpo até o topo da cabeça

⁶⁸ Historicamente se faz parte da cultura da capoeira os praticantes serem batizados com um apelido. Uma forma de ser conhecido nas rodas e nas práticas em geral.

apontar para o chão. Em poucos minutos de aula o mestre Robson já estava virando - não apenas simbolicamente - meu costume de lutar de cabeça para baixo. Eu já estava pronto psicologicamente para isso, mas meu corpo, já moldado e quase autônomo, parecia-me gritar que eu estava errado. Não que as técnicas estivessem erradas, tudo ensinado pelo mestre fazia total sentido e eu tentava acompanhar a turma, mas meu corpo tentava me puxar para sua zona de conforto.

Tudo na capoeira me fazia bem. A regionalidade, a música, os cantos, as gírias, os combates que, embora sério, eram divertidos, e eu sempre tive uma aproximação com a percussão. Misturar luta, música e cultura nacional era um paraíso para mim, que me havia me dedicado durante anos à cultura oriental. O mestre me oportunizou descobrir se eu preferia cantar, tocar a percussão e tocar berimbau para ver o que eu mais me identificava. Me lembro dele falar para eu procurar o que eu preferia, e que eu poderia ser na capoeira: tocador, cantador, jogador ou até saltador - fazendo referência aqueles que gostam de praticar os saltos e acrobacias, principalmente em apresentações - e que a maioria das pessoas não era bom em tudo isso, mas em uma ou duas coisas. Isso me lembrou muito o *karate* onde a maioria das pessoas se identificava com uma das partes dos treinos (*kihon*, *kata* ou *kumite* - sobretudo estes dois últimos).

Diversas vezes o mestre Robson nos convida para sentarmos perto dele para ele contar histórias dos treinos que ele passou, a maioria histórias com mestre Índio, com sua turma mais antiga de alunos, onde alguns deles ali treinavam comigo, como contra-mestre Magrão, Chumbinho e Caroço (cujos reais nomes só vim saber tempos depois os encontrando nas redes sociais). Mestre Robson me lembrava muito *sensei* Julio e *Shihan* Benício por oportunizar o aprendizado a partir dos seus contos de vida, sendo a maioria contos de treinos difíceis ou mirabolantes, além de lutas que marcaram suas trajetórias. Os três também tinham em comum o relato da dificuldade financeira para poder treinar, a dificuldade de acesso aos locais de treinamento e materiais de estudo, além de preconceitos que passaram por serem das artes das lutas, este último mais presente no Mestre Fora do Ar.

É, portanto, pela narração e na narração, produzida pelo humano – crianças, jovens, adultos, sêniores – que ele se concebe, se percebe em auto(trans)formação, mediante movimentos retrospectivos, inspectivos, prospectivos e interativos que ocorrem durante a narração. (Passeggi, p. 106, 2021)

Dessa forma, pela narração dos mestres, não apenas das suas explicações dos conteúdos, que diversas características das artes se fixaram em mim. A narração deles construía filmes em minha mente, sendo aqueles homens na minha frente, quase sempre, os atores principais. Eles possuíam tantos detalhes do momento que me sentia presente assistindo, fazendo parte ou, muitas vezes, querendo ter feito parte. Na maior parte, eles traziam a realidade humana, com relatos de suas dificuldades e aflições, tornando os mestres mais próximos de nós, alunos que estávamos na peleja de superar as dificuldades dos treinos e da vida.

Eu me convencia, pela forma que eles falavam, que foi vivendo aquilo que eles estavam relatando que se transformaram no que são. E o que eles são, para mim, eram exemplos de força, conquistas, enfim, exemplos. Dessa forma, em seus relatos poderiam conter os atalhos - ensinamentos - que me levassem, ao menos, até onde eles chegaram.

Já a Dança de Salão era algo que almejava a anos, por influência de Bianca Tude, amiga de adolescência, por redes sociais, que morava em Recife/PE e que havia entrado na modalidade, já atuando naquele ano como professora, se destacando na modalidade Zouk, cujos vídeos ela sempre me mandava. Em julho de 2012 ingressei na Dança a convite de um conhecido que estava iniciando como professor de Zouk na Anderdança Escola de Dança, do professor Anderson Farias, que ficava localizada em Petrópolis, próxima ao Palácio dos Esportes. Lá tive contato com o Zouk que tanto desejava, além de poder estudar Forró, Bolero, Samba e Tango.

Em 2013 fui bolsista na escola do professor Maxwell Oliveira, na época chamada Hi-Fi, localizada em Parnamirim/RN. Lá havia mais foco em Zouk e Samba que eu gostaria de estar me aprofundando. Max, como é mais conhecido, estava se graduando em Licenciatura em Educação Física e sempre trocávamos informações sobre metodologias de aula. Max também me oportunizou a primeira apresentação em evento de final de ano da escola, dançando Bolero, participar de cursos, bailes, além de explicar como funcionava ser um *personal dance*, atividade que completava sua renda a anos. Além da sua forma de ser, Max sempre relatou sua convicção na melhoria enquanto professor a partir dos conhecimentos adquiridos na graduação e diversas vezes foi humilde em buscar opinião ou informação sobre aulas comigo, ao tempo que foi ele quem me mostrou a maior parte do mundo da dança de salão. Tive também uma participação em um grupo de dança de salão de Natal, chamado Uyrande, onde tive contato

sobretudo com a salsa e sobre apresentações e construção de coreografias, me apresentando algumas vezes com eles.

Por causa da dança de salão eu escutei diversos comentários machistas, sobretudo vinda dos praticantes de artes marciais, sobretudo faixas pretas de *Shihan* Benício, que zombavam que agora eu “só queria rebolar”. A resposta sempre foi da forma que eles, aparentemente, melhor entendiam com ignorância. Respostas curtas, secas e sarcásticas. Eles sabiam muito bem o que estavam falando e queriam apenas me provocar. Dentre as retóricas que eu cheguei a dar: “Eu tenho passado mais tempo rebolando do que treinando e mesmo assim vocês não conseguem ganhar sequer uma vez de mim”.

Eu sabia muito bem que ganhar e perder não era algo que demonstrava superioridade ou inferioridade sobre o colega, porém esse discurso os afetava diretamente ao tempo que tentava impor um “respeite o que eu faço que eu respeito você”. Eu sempre aparentava uma tranquilidade e educação com todos, que eles pensavam que eu não retrucar e apenas me constrangeria. Porém, os anos me dedicando a inclusão e o contato cada vez maior com outras artes foram me lapidando cada vez menos tolerante a preconceitos, aprendendo (e agindo) como e quando fosse necessário.

No ano de 2013 eu parto para uma nova experiência, ensinar *karate* na Comunidade Terapêutica Nova Aliança⁶⁹, um instituto terapêutico para reabilitação de pessoas com dependência química.

O interesse no local partiu do convite de um dos que faziam o tratamento nessa instituição. De forma a ajudar nos custos do local, os internos produziam, dentre outras coisas, pás e vassouras e alguns dos internos mais avançados no tratamento saiam para vender de porta em porta. Eu já havia comprado deles outras vezes, sem dar atenção ao local de onde eles eram, apesar deles comunicarem e estarem com fardas do local.

Porém, num certo dia, eu estava saindo para dar aula já com a calça do meu *karategi*, quando um dos homens perguntou o que eu treinava, se era *karate* ou *jiu jitsu*, respondi que era *karate* e que estava indo dar aula. O homem então perguntou “O senhor não gostaria de dar aula pra nós, não? Seria muito bom pra nós termos isso por lá”. Ele ainda comentou que já havia treinado *jiu jitsu* mas que havia deixado os treinos “por causa da vida”. Sorri ao convite, disse que ia pensar e pesquisar sobre isso.

⁶⁹ Localizada na Estrada para Pium, no município de Nísia Floresta/RN. Por volta de 22km da residência do autor.

Procurei na internet sobre o local, pesquisei sobre a temática de esportes e reabilitação de pessoas com dependência química, liguei para o local combinando um encontro com a direção e já comuniquei do que se tratava meu interesse. De onde eu morava para a Comunidade era um percurso de 30 a 40 minutos de moto. O responsável pelo local me apresentou o local, mostrou as instalações, contou sobre como acontecia o tratamento, os indivíduos, como se mantinha o local - em sua maioria através de doações. Conversamos e ficou acordado que eu iria voluntariamente dar aulas de *karate* uma vez na semana no local, nas quartas pela manhã.

A Comunidade só recebia homens para o tratamento e, tanto o diretor quanto os internos, haviam me comunicado que houve vezes de precisar usar de força para controlar indivíduos com surtos no local, em sua maioria devido a abstinência. Se tornarem mais agressivos era uma preocupação, porém, desde o início conversamos sobre o autocontrole, a filosofia da arte, e tentando conectar os pensamentos sobre o desenvolvimento pessoal, o controle dos impulsos, e outros assuntos relacionados.

A comunidade partia, também, do princípio da evangelização e do contato com a religião no tratamento dos que ali estavam. Apesar de não possuir proximidade com o assunto, abria o espaço para o diálogo com este assunto, incentivando os próprios alunos a relacionarem as ideias faladas na aula, os preceitos do *dojo kun* e *niju kun* com as passagens bíblicas que estavam estudando na semana ou assuntos dos quais se lembravam.

As aulas aconteciam da seguinte forma: de 15 a 30 minutos de exercícios físicos, em sua maioria aeróbicos, de 30 a 40 minutos de técnicas de *karate* (*kihon*, *kata* e *kumite*) e de 20 a 40 minutos em conversas sobre o que foi estudado e sua relação com a vida. Para eles eu imprimi e recortei dezenas de frases de pensadores e filósofos, sobre a vida, autodesenvolvimento, sociedade, cuidado de si, dentre outros assuntos, coloquei dentro de uma caixa de madeira a qual levava para todas as aulas. Era escolhido um aluno no dia para tirar o papel e então iniciarmos a reflexão sobre o que estava escrito com a nossa vida. Essa experiência foi tão rica, inclusive para mim, de escutar sobre suas visões de mundo, suas experiências e, também, seus desejos e esperanças.

Após a aula eu tirava o *karategi* e permanecia mais um pouco com eles. Cada indivíduo tinha uma função. Havia aqueles que trabalhavam na horta, outros na cozinha, pessoas na marcenaria do local, onde produziam camas, pequenos armários

para os novos integrantes, dentre outros itens, os que trabalhavam reciclando garrafas pet para construir as vassouras que vendiam, os indivíduos que saíam para as vendas.

Passei menos de 6 meses no local, porém, pude explorar outras opções de diálogos que não pude tratar - ou talvez melhor dizer, não estive atento, até então, a tais assuntos - nem no IERC nem em outro local de ensino por onde passei. Tenho uma recordação muito forte de um dos alunos, quando eu estava me despedindo após um dia de aula, que veio até mim pedir o número de meu telefone. Ele comunicou que estava cada vez mais perto dele acabar o tratamento dele e que ele queria, se pudesse, me procurar quando saísse de lá para continuar treinando. Trouxe, então, uma caneta e sua bíblia para anotar o número. Fiquei surpreso e questionei se ele queria mesmo anotar ali, que eu tinha papel na bolsa, mas ele negou a oferta dizendo “É melhor anotar aqui mesmo. O papel eu posso perder. A bíblia eu tenho certeza que não vou abandonar nem perder”. Me emocionei com aquilo, anotei em uma folha no início da bíblia, com meu nome e endereço. Infelizmente, nunca recebi sua ligação.

Me angustia, ao escrever esse trecho aqui, neste momento, assim como cheguei a pensar em várias outras oportunidades, que “e se alguma daquelas ligações, de números que eu não conhecia e nunca atendi, fosse ele?” Atire a primeira pedra o professor que nunca se questionou, ao menos uma vez, “e se eu tivesse feito mais?”

Ainda em 2013 iniciei o projeto de ensino de forró para pessoas com deficiência visual no IERC. A ideia era englobar mais os adultos e ociosos que não se identificavam com o *karate*, ao mesmo tempo que houve um trabalho para incluirmos os mais jovens em outras modalidades já adaptadas para a pessoa com deficiência visual, como o Atletismo, Goalball e o Judô. Para, também, estimular isso, decidi fazer uma pausa no *karate* e dedicar o tempo ao restante do ano para a turma de forró que perdura até hoje.

No ano de 2014, junto dos professores Djalma e Angélica, que compunham o Uyrande, abri o que viria se chamar Studio Arte & Saúde, onde eu iria ministrar aulas de *karate* e treino funcional e eles as aulas de dança de salão. Porém, o casal permaneceram por pouquíssimo tempo, onde, por ter já turma montada, precisei assumir as turmas de dança de salão. E assim permaneci até hoje, agora junto de minha parceira Ariele (Lely) Souza - me especializando cada vez mais em Forró, Bachata e, claro, Zouk.

Para Duarte Jr (1995) apud Almeida (2005), a dança é compreendida como arte porque é capaz de criar formas expressivas dos sentimentos humanos, sendo uma forma de comunicação. Eles trazem que, por ser rica em expressões não verbais, é necessário

buscar subsídios nas formas mais puras da linguagem, como a oral e a escrita, para entender e descrever a linguagem deste corpo que fala.

Ainda sobre linguagem, Laban (1990) diz que a dança como forma de expressão e comunicação, estimula as capacidades humanas e pode ser incorporada à linguagem oral, por exemplo. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos, a expressão estimula e desenvolve as atividades psíquicas de acordo com os seus conteúdos e forma de ser vivida, tanto quanto a palavra.

Ser um dançante e professor de dança de salão (onde hoje tratamos como danças a dois) oportunizou ser um professor ainda mais sensível sobre pontos que as lutas não se aprofundavam. Enquanto nas lutas sempre buscamos o desenvolvimento pessoal, praticamente individual - com exceção do ser em sociedade -, nas danças a dois temos quase que ininterruptamente a preocupação de estar acompanhado, se comunicando e construindo algo que não é meu, nem do outro, mas nosso a partir do que ainda é subjetivo a mim com, para e pelo do outro.

Em 2017 fui convidado para fazer a abertura da Copa Brasil de Forró - Etapa Nordeste, de forma a apresentar meu trabalho de ensino de forró para pessoas com deficiência visual. O evento aconteceria em Recife/PE, na Sala de Reboco⁷⁰ e o organizador gostaria que eu me apresentasse com ao menos uma aluna. Convido então Paula Viviane (Paulinha), aluna cega do IERC que estava desde a primeira turma tanto do forró quanto do *karate*. Como diversas outras atividades, ela prontamente aceitou o desafio. Ensaíamos alguns dias e partimos, junto de Lely, para o evento.

Chegamos à cidade com um dia de antecedência e fomos recebidos ainda na rodoviária pelos professores Roberto Nascimento e Karla Castro, organizadores locais do evento, bem como o diretor geral da Copa Brasil, o professor Ivan Ribeiro, de São Paulo. Passamos a noite conversando sobre como aconteciam as aulas de forró no IERC, fizeram diversas perguntas e se mostraram muito felizes de conhecer Paulinha. Ao final do encontro, convenceram eu e Lely a também competirmos no evento. Recusamos prontamente, pois não tínhamos treinado e nem sequer tínhamos figurinos para competição (que exigia o item, sendo penalizados os que não se apresentassem com ele). Porém, os 3 foram muito firmes insistindo, visto que éramos os únicos representantes do RN no evento e seria um apoio para eles também poderem contar com mais um Estado sendo representado no evento. Paulinho juntou-se a eles insistindo que

⁷⁰ Casa de forró inaugurada em 1999, um lugar dedicado ao autêntico forró pé-de-serra.

nós participássemos, lembrando que não era necessário se sair bem, apenas participar. Dessa forma, aceitamos. No dia seguinte, pela manhã, todos os competidores teriam um workshop sobre competição de forró com o Ivan, onde muitas coisas foram novidades para todos nós. Paulinha estava conosco e participou de todo o curso. Descansamos a tarde e no início da noite estávamos no local do evento.

Na coxia onde se reuniam os competidores de todas as categorias, todos foram muito cortês com Paulinha e comigo. Fomos então anunciados, nossos nomes, nossa origem e que Paulinha, bem como diversos outros alunos deficientes visuais estudavam forró comigo no IERC.

A casa ficou em silêncio total, começou a música, dançamos o que ensaiamos e logo em seguida o estrondo da casa lotada aplaudindo, gritando e assobiando. Parecia que eu estava revivendo o momento da apresentação de Rosi, no campeonato de *karate*.

Eu já havia me apresentado diversas outras vezes com dança, inclusive com Paulinha em comemoração ao Dia Internacional da Dança, em Natal, anos antes, porém a comemoração das pessoas de outros Estados tendo o primeiro contato conosco foi empolgante para eles. Este momento me traz a reflexão e a confirmação de que independente da arte, modalidade ou atividade, é a sociedade que precisa estar em contato com as potencialidades das pessoas com deficiência. Todo o diálogo sobre o acontecido com Rosi na competição de *karate* pode ser (re)atribuído nesse momento, agora com Paulinha. Era um outro indivíduo com deficiência, também visual, sendo aclamado por algo que aquele local via desde 1999: dançando forró.

Após a nossa apresentação, Paulinha ficou acompanhando o evento em uma mesa junto de professores amigos nossos de Recife, que estavam lá para nos prestigiar, enquanto eu voltei para a coxia para esperar a hora da categoria profissional, onde eu iria competir junto de Lely. Apesar de iniciarmos com pontuação negativa (devido ao figurino) e sem treinar/ensaiar, ainda conseguimos a 8ª colocação, em nossa categoria que passava dos 16 casais competidores. Após a competição, se iniciou a festa no local e diversas pessoas convidaram e dançaram com Paulinha.

Após o evento, professores de Recife e João Pessoa mantiveram contato comigo com o intuito de iniciarem o ensino de forró para pessoas com deficiência em suas cidades, o que veio acontecer no ano de 2019 em ambas as cidades, onde pude colaborar com sugestões e exemplos.

Como já comentado, as danças a dois me oportunizaram ser um professor mais sensível e menos rigoroso. Logo no início percebi que, diferente do *karate* e da musculação, as pessoas que procuravam as aulas de danças a dois não estavam, em sua maioria, interessados exatamente em uma atividade física. Apesar de todos “quererem dançar”, percebi que para muitos esse desejo era um interesse secundário. Alguns vinham porque queriam se sentir menos tímidos, se tornarem mais sociáveis, se destacar nas festas para atrair pessoas. Outros procuravam a dança para substituir outras atividades físicas das quais não gostavam, como musculação e caminhadas. Além destes, sobretudo após a pandemia do Covid-19, surgia aqueles que queriam uma atividade para desestressar e auxiliar na saúde mental.

Para este público, pensei que as aulas não deveriam ser exatamente para se conseguir dançar. Assim como no *karate* se tornar um faixa preta não era exatamente um objetivo mas uma conquista, **dançar bem** - seja lá qual for a interpretação que se dê a isto - não deveria ser o objetivo das aulas, mas uma conquista vindoura junto do desenvolvimento das capacidades psicossociais quanto motoras. Os objetivos eram individuais de cada aluno, porém, através da vivência e exercícios em grupo fomos dialogando em caminho do desenvolvimento da turma. Nos reuníamos nas aulas para aprender a dançar, aprender e dialogar sobre a cultura de cada estilo e desenvolver nossas habilidades e capacidades psicossociais e motoras.

No ano de 2017 consegui ser aprovado para cursar na primeira turma de Especialização em Psicomotricidade Clínica e Escolar, do Departamento de Educação Física da UFRN. Era um curso que eu aguardei por bastante tempo, alimentado por professores, dentre eles Cida, que estaria para acontecer no Departamento. Durante a graduação, na minha época, não havia a disciplina específica de Psicomotricidade, porém havia estudado um pouco sobre o assunto.

O curso foi maravilhoso, com um conteúdo e forma de ensinar muito mais sensível do que na graduação. Junto do contato com pessoas com experiência e diversidade nas suas profissões. Pessoas da Pedagogia, Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física e outros estavam estudando juntos e trazendo visões e experiências diversas para a mesma temática. O ensino e seriedade das temáticas eram perfeitas, ao meu ver. Foi um curso formativo que pensou muito bem naqueles que estavam cursando. Alternamos entre módulos com conteúdos específicos e de desenvolvimento pessoal (que foram vários), onde nós passávamos pela oportunidade de experienciar assuntos

abordados, com práticas reais podendo estarmos na função que, em breve, poderíamos estar realizando.

Eu fui afetado fortemente por diversas atividades. Me vi - ou finalmente me reconheci - ansioso, frustrado, sozinho, imponente, fraco, mal resolvido com problemas pessoais, dentre outras coisas. Em paralelo, me via podendo sentir tudo isso sem vergonha, sem ego, sem julgamentos. Não foi rápido nem fácil. Mas ao estar cercado de diversos adultos, muitos exímios profissionais, pais e mães de família, colegas que se tornaram queridos, sendo afetados, me senti livre e confortável para despir uma armadura *samurai* rígida e pesada com a qual eu havia me revestido, na busca de ser um homem forte, leal e digno.

A especialização foi uma virada de chave na minha vida pessoal e profissional, que me fez realmente sentir tudo aquilo que eu entendia mas que, de verdade, não compreendia⁷¹. As aulas de *karate* e o estudo na graduação me deram o entendimento sobre sentir e ressignificar, já a especialização me oportunizou tornar tudo isso mais concreto. Entendo e compreendendo - pensando e sentindo - ficou ainda mais fácil para mim me comunicar com os alunos. A partir daí, consegui oportunizar melhor as idéias que tinha sobre como deveria ser as aulas de dança, sem o ensino mecânico dos passos de cada estilo, em prol do desenvolvimento psicossocial e motor dos alunos. Além disso, consegui trazer as mesmas ideias de ensino para as aulas de *karate*, sem diminuir o efeito físico dos treinos e a transmissão da cultura da arte.

O curso foi tão significativo para mim, que, na dinâmica final onde estavam todos, literalmente, dançando, eu me encontrei no canto da sala, de corpo e expressões fechados, incrivelmente chateado. E assim passei o resto do dia, se não dias da semana, completamente triste pois as aulas - e aqueles momentos de sentir e desenvolver, sobre a supervisão e zelo dos professores - haviam chegado ao fim.

Como foi mencionado na introdução do trabalho, também me tornei tatuador. Isso se deu no final do ano de 2021. Este era um sonho profissional que pensei que iria ficar trancafiado em mim, até "acontecer". Sempre senti atração e achava belo tatuagens e admirava muito a arte/profissão de tatuador, sobretudo durante o ensino médio. Porém, durante a primeira década dos anos 2000 (bem como em praticamente quase toda sua

⁷¹ "Entender" está mais ligado à ideia de perceber, captar ou assimilar uma informação. É um processo mais superficial, que pode envolver a memorização de fatos ou a compreensão de um conceito de forma isolada. "Compreender", por sua vez, vai além, significando alcançar o sentido mais profundo de algo, estabelecendo conexões entre diferentes informações e integrar um novo conhecimento à sua estrutura mental existente. É um processo mais complexo que envolve não apenas a cognição, mas também a emoção e a experiência pessoal.

história) a profissão de tatuador e a própria arte da tatuagem tinha uma impressão de proximidade da marginalidade. Esse preconceito enraizado das pessoas sobre a tatuagem fez com que eu decidisse não adentrar nesse mundo e me direcionasse para outras atuações profissionais.

Porém, sempre visitei eventos de tatuagens, acompanhava as atualidades, desenhava as minhas próprias tatuagens e as levava para que os profissionais gravassem em mim. Então, em 2021, convido um dos meus alunos, que se tratava de um grande amigo de infância, Welson Aialon, para vir treinar comigo. Ele era graduado em kick boxing, experiente lutador, e apesar de praticar a pouco tempo *karate* comigo, eu adorava praticar *sparring* com ele. Ao chegar no Studio, ele me encontra na recepção desenhando, algo que eu nunca tinha feito (apenas desenhava em meu quarto, longe dos olhos dos outros). Ele se admira e me indaga se eu gostava de desenhar e eu respondo com algo que eu nunca havia expressado em voz alta para ninguém: sim, gosto de desenhar, mas sempre tive interesse mesmo era em tatuar.

Não sei o porque de espontaneamente comentar isso com ele, mas a surpresa foi minha quando ele respondeu: “Que bacana... você sabe que eu sou tatuador, né?”. E não, eu não sabia! Ele trabalhava no IDEMA e, embora já tivesse visto pinturas suas, não tinha nem em suas redes sociais nenhuma tatuagem que ele tenha feito. Ele me explicou que era iniciante, que estava estudando ainda, mas que já tinha feito alguns trabalhos em algumas pessoas.

Após a explicação ele fala: “se você quiser eu te ensino a tatuar!” Fiquei extremamente feliz, mas logo em seguida veio a frase que nos faz pensar “quando é pra ser, acontece”. Aialon falou: “Inclusive, a poucos dias eu comprei uma máquina nova pra mim, que usa um sistema diferente, se você quiser eu te passo minha máquina mais antiga e mais alguns materiais para você estudar”.

Desse momento em diante eu só pensava em tatuar. No dia seguinte eu já estava na casa dele, tendo minha primeira aula e voltando com máquina e muito material para treino. Comprei material que faltava, comprei cursos on-line, entrei em grupos do WhatsApp destinados a orientação e troca de informações para tatuadores iniciantes, tive mais aulas e muitas conversas com Aialon, e treinei durante meses em peles artificiais até fazer a primeira auto tattoo na minha perna, a primeira em pele de verdade.

Vivi uma época longa do que considero um hiperfoco em tatuagem, lendo, assistindo, pesquisando e treinando em quase todo momento livre. Participei de cursos

presenciais, me aventurei em competições on-line em busca de aprendizagens e network.

A experiência como tatuador também atravessa, de forma sutil, minha atuação como professor de *karate* e de danças a dois. Ao tatuar, aprendi a escutar não apenas o que é dito, mas o que é sentido — histórias que se desenham na pele, símbolos que falam antes das palavras. Esse convívio com o corpo como território de memória e expressão reforçou minha sensibilidade para com os corpos em movimento, seja no dojo, seja no salão de dança.

O toque, a confiança, o respeito à individualidade: princípios fundamentais na tatuagem que se transferem, quase naturalmente, para a prática pedagógica. A escuta do outro, tão presente na construção de uma arte corporal permanente, encontra semelhança na escuta do aluno — em seus limites, suas potências, suas subjetividades. Assim, compreendo que também fui me formando um professor melhor a partir da agulha, da tinta, do prender o fôlego para não entortar uma linha, atento diante do que o outro deseja expressar em sua pele através de uma arte feita por mim.

Essa ideia de uma **arte nossa**, construída pelo desejo do cliente (que é comumente chamado de “tela” nas competições e eventos de tattoo) e da minha arte, reforçou a ideia de um diálogo mais aberto e complementar nas danças a dois e nos ensinamentos em geral. Não me tornei artista apenas nas telas da pele, mas também nos gestos compartilhados no tatame e nas danças improvisadas da vida. Nesse entrelaçamento de práticas, fui me reconhecendo como alguém que ensina aprendendo — e que, mesmo quando não ensina, continua marcando e sendo marcado.

Com a participação de competições fui adquirindo diversos amigos da tatuagem. Alguns que eram para ser concorrentes/adversários se tornaram amigos próximos que elogiavam e aconselhavam. Árbitros que deveriam ser críticos se tornaram inspiração e colaboradores incríveis. Um deles, de apelido MauMau, foi árbitro em 3 eventos seguidos dos quais participei e ele foi um dos primeiros a mostrar grande admiração pela evolução que eu tive em apenas 1 ano competindo.

Em toda competição eu fazia o meu melhor trabalho, mas logo e seguida, poucos meses depois, eu já era melhor do que antes graças aos feedbacks que eu corria atrás de conseguir de todos os jurados que avaliavam, que vinham sempre acompanhados de conselhos de como melhorar.

Com a tatuagem eu pude ser um grande novato, realmente um iniciante que não sabia de nada, apenas tinha ideia. Com o diferencial de que sabia observar e escutar bem, produzir um atendimento acolhedor, confiável, dialogável e profissional pela experiência que trazia de 15 anos atuando com outras atividades.

Com este último parágrafo, encerro a escrita da minha (auto)biografia, começo a me desconstruir como *sujeito autobiográfico*, assumindo exclusivamente (se for possível) o papel de autor crítico que faz a reflexão do ocorrido com os eixos transversais a quais nos comprometemos analisar. Porém, antes de me encerrar, gostaria de agradecer aqueles que permanecerem até aqui comigo. Definitivamente, lembrar e reviver diversos fatos não foi simples e tão pouco indolor. Se você chegou até aqui, muito provavelmente algo foi tocado em você. Espero que esse toque não tenha sido desagradável, embora necessário. Afinal, é no desconforto que encontramos o impulso para crescer e buscar um lugar melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo da pesquisa foi compreender os elementos constituintes da formação de um professor de *karate*, após a narrativa (auto)biográfica, o autor consegue elaborar síntese de sua formação a partir dos tópicos que foram sendo costurados durante o relato. Dentre nossas percepções, destaca-se a premissa de que a educação inclusiva deve ser concebida como um dever coletivo da sociedade, de modo que todos se sintam acolhidos e representados nessa proposta. Essa visão contrasta com a compreensão tradicional que a vê apenas como um direito individual ou uma obrigação legal, propondo, em vez disso, uma responsabilidade compartilhada que envolva toda a comunidade. Desta forma, passamos a compreender que a inclusão não é um **dever** da sociedade, mas sim sua própria **necessidade**, fundamental para sua constituição enquanto espaço verdadeiramente democrático e humano.

Especificamente, o ensino de *karate* para pessoas com deficiência visual é um exemplo de como a adaptação e a sensibilidade de viver na diversidade podem tornar essa prática acessível e benéfica para todos. Ao longo desta pesquisa, pudemos retomar e refletir sobre as influências das experiências durante toda a trajetória, com seus desafios e alegrias que constituíram a formação como professor de *karate*.

Considera-se a jornada vivida e retomada como enriquecedora, nos fazendo perceber a importância do respeito, da adaptação e da inclusão na educação.

Neste trabalho, a reflexão autobiográfica trouxe à pesquisa um ponto de partida para a investigação acerca das motivações das práticas docentes tomadas pelo autor, bem como sua formação como professor. A (auto)biografia, esta se mostrou uma ferramenta poderosa na reflexão do percurso realizado, das mudanças sofridas, no reconhecimento das próprias potencialidades e no desenvolvimento de novas perspectivas sobre a vida. A escrita (auto)biográfica se revela um processo quase terapêutico que permite ao autor elaborar suas experiências e construir um sentido de identidade.

Nesse sentido, com a possibilidade de ser um processo de autodescoberta, a (autobiografia) pode não somente trazer à tona valores e motivações até então desconhecidos, mas contribuir no processo dinâmico e contínuo da (re)construção, desconstruindo antigas crenças e valores, ao tempo que abre espaço para a construção de uma nova identidade moldada e transformada através das experiências, dos aprendizados e dos desafios da vida. A (auto)biografia pode ser um espaço para integrar

diferentes dimensões (pessoal, profissional, social, cultural, etc.) e construir uma identidade mais coerente e integrada ao que se acredita e vive no presente, contribuindo para a percepção de ser agora um indivíduo único e distinto dos demais.

A narrativa nos oferece diversos conhecimentos e saberes pelos quais fomos (o autor e - provavelmente - os leitores) transpassados durante esse percurso de forma a refletir o que nos comprometemos a abordar.

Apesar dos preceitos e filosofia do *karate* serem harmônicos e complementares aos pensamentos contemporâneos sobre ensino, faz-se necessária uma reflexão profunda sobre seus significados além das técnicas e do combate, além da necessidade de fusioná-las aos contextos sociais e culturais dos alunos.

O professor, ao se colocar como um profissional em constante desenvolvimento, comprometido com a busca por novos conhecimentos e com a reflexão sobre a sua prática, promove a inclusão, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar do esboço traçado sobre os conhecimentos dos Faixas Pretas e quais saberes são necessários para ocupar esse espaço, é importante que haja (ainda mais) discussões sobre o assunto, principalmente ao considerarmos a importância da inclusão, tanto na arte quanto no esporte.

Ao elaborarmos os saberes constituintes do faixa preta/professor de *karate*, de forma geral, encontramos aproximações com os saberes docentes e formação profissional (Tardif, 2014) que possibilitam conexões ao que possa compreender uma formação pedagógica da arte. Ao tempo em que não estamos afirmando que o ato de ser um praticante assíduo da arte o capacite/forme a ser um professor de *karate*, percebemos que encontramos na própria arte do *karate-do* o estímulo e afirmações nos seus princípios estruturais e filosóficos (*Dojo Kun* e *Niju Kun*) para buscar a evolução, o contínuo aperfeiçoamento e a construção crítica de conhecimentos sobre a arte, sua propagação e sua relação com a sociedade.

Percebemos que a própria arte do *karate*, em sua essência, incentiva a busca por aprimoramento pessoal e profissional, buscando uma reflexão crítica contínuo sobre seu trajeto pessoal, o que deve refletir na formação do professor de *karate*, que precisa ir além do ensino de técnicas de luta e se preocupar com a própria aptidão para ser um faixa preta e professor, estando apto a contribuir de forma integral com seus alunos.

Ficando, portanto, o convite a repensar a formação do professor de *karate*, valorizando a importância da experiência prática, dos princípios filosóficos da arte e da busca por conhecimento e aperfeiçoamento contínuos, sobretudo aos conhecimentos que não são - aparentemente - intrínsecos da arte.

Agora, no papel de autor crítico, reconhecendo o que foi exposto sobre os saberes docentes categorizados por Tardif (2014) com o que foi relatado pelo sujeito autobiográfico no capítulo anterior, encontro como **saberes de formação profissional** todo o conhecimento que venho adquirindo desde o meu primeiro dia de incursão no *karate* até o presente momento em que estamos a finalizar o trabalho. Encontro, ainda agora, novos aprendizados sobre o *karate*, desde itens históricos que foram levantados para a escrita como a flexibilidade didática da mesma, algo que eu não havia aprendido, apesar de estar ao meu redor. Os considero ainda nessa categoria, pois é algo fundamental e que assim seja registrado neste trabalho, para que este item possa ser encontrado o quanto antes por aqueles que buscam ainda no início de sua formação. Em sua multiculturalidade e diversidade de interpretações, imagino que talvez os saberes de formação profissional em *karate* não tenham uma marcação de início e fim (como início dos treinos ao início do professorado), mas que seja procurado de forma contínua, como deve ser também, penso eu, todas as linguagens de ensino.

Já os **saberes disciplinares** e os **saberes curriculares**, estes vieram se entrelaçando e destrinchando. Os saberes disciplinares surgiram desde o desejo de me tornar um exímio *karateca*, querendo evoluir nas faixas, se aproximar dos professores e honrando os mesmos. Percebo estes como um desejo de aprendizagem para mim. Esses mesmos itens ressurgem sobre uma nova ótica de aperfeiçoamento se transformando em saberes curriculares ao tempo em que inicia a preocupação de transmitir as informações aos colegas e alunos. Queria aprender mais para poder responder possíveis dúvidas, algumas das quais até eu tinha e nunca foram respondidas. Percebo estes saberes como um desejo de aprendizagem menos individualista e realmente pensando em um possível futuro como professor da arte.

Por outro lado, os **saberes experienciais** iniciaram realmente como categorizado por Tardif (2014), sendo construídos a partir da minha prática docente, sendo um professor/*sensei* de *karate*. Porém, não apenas no início da jornada como professor em si, mas com a incursão no ensino superior, o que aconteceu paralelamente. Estas experiências ajudaram a romper o elo de ligação, de forma respeitosa, com os meus

professores, contribuindo com a construção da minha identidade, não apenas profissional, mas também pessoal, onde me senti e me permiti ser, um *karateca* e indivíduo social diferentes do que eles eram.

Ainda pertencente aos saberes experienciais, as aulas para pessoas com deficiência visual e cenas ou outras experiências formativas transpassaram a construção de sentido de identidade que apenas me tornava único e diferente dos demais, como me (re)construí, ao ponto que pude adentrar em outros ambientes, sociais e profissionais, experimentar, somar e excluir situações causadas por barreiras psicossociais levantadas por motivos desconhecidos naquela época (alguns até a escrita deste trabalho), o que refletiu nas dimensões que alicerçam minha identidade atual.

A prática docente no *karate* exige uma constante reflexão sobre os próprios saberes e sobre as necessidades dos alunos. A jornada de inclusão de alunos com deficiência visual no *karate*, descrita neste estudo, revela a importância da reflexão crítica e da construção contínua do conhecimento. A autobiografia, como ferramenta de investigação, possibilitou a identificação de crenças, valores e experiências, que desenvolveram a prática docente do autor. Ao confrontar essas experiências com os conhecimentos teóricos, foi possível perceber a necessidade de um constante aprimoramento profissional.

Ao identificarmos os pontos em comum entre diferentes áreas do conhecimento, como realizado neste trabalho, indo além de autores que tratam do ensino de *karate*, como Barreira (2003), Frosi & Mazo (2011), abordando também autores que tratam sobre perspectivas de ensino e educação mais amplos como Tardif (2014), Paulo Freire (1987), Candau (2020), Fonseca (2021; 2023) e os demais, podemos abrir novas perspectivas para o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores, para a educação e a implantação de uma perspectiva de educação inclusiva nas artes marciais, como demonstrado com o *karate*.

Algumas das principais implicações são:

- Uma educação mais humanizada e integral: Ao valorizar a experiência, o diálogo e a autonomia do sujeito, a prática pedagógica pode se tornar mais humanizada e integral, promovendo o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também social, emocional e físico dos alunos.

- Uma aprendizagem mais significativa: A integração de elementos das artes marciais, como a disciplina, a perseverança e o respeito, pode tornar a aprendizagem mais significativa e motivadora para os alunos.
- Um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo: A valorização do diálogo e da interação pode criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo, onde os alunos se sentem mais à vontade para expressar suas ideias e construir o conhecimento em conjunto.
- Um professor como mediador e facilitador: O professor, ao assumir o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, pode criar um ambiente mais propício para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico nos alunos.
- Uma educação mais conectada com a vida: Ao valorizar a experiência e a cultura, a educação pode se tornar mais conectada com a vida dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa.

Assim como propõe Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. O ensino do *karate*, nesta proposta, não visa moldar o aluno, mas envolvê-lo como sujeito ativo de sua formação e transformação.

Percebemos haver possibilidade de integrar elementos pedagógicos das artes marciais em projetos pedagógicos de forma bastante promissora. Ao incorporar práticas como a disciplina, a concentração, o respeito e o trabalho em equipe, as artes marciais podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, as semelhanças entre o *karate*, pensamentos ocidentais modernos e as ideias de Paulo Freire e Maurice Tardif demonstram que a educação é um campo complexo e multifacetado, que se beneficia da troca de conhecimentos entre diferentes áreas e culturas. Ao analisar essas convergências, podemos identificar tendências mais amplas na educação e na sociedade em geral.

A formação e qualificação dos professores se torna um pilar fundamental para garantir que todos, com suas características, identidades e diferenças, tenham acesso a um ensino ético, de qualidade e empenhado na perspectiva inclusiva

Nesse cenário, os conceitos de formação **na** e **para** a perspectiva inclusiva emergem como elementos cruciais, sendo complementares um ao outro. A formação **na** perspectiva inclusiva se refere ao processo de desenvolvimento profissional que ocorre dentro do contexto da educação inclusiva. Ou seja, aprendemos sobre inclusão vivenciando-a na prática, em contato com pessoas com diferentes necessidades e

realidades. O início do relato se encontra nessa perspectiva. Essa abordagem valoriza a experiência como fonte de aprendizado, permitindo que o professor reflita sobre suas práticas, identifique desafios e construa novas estratégias de ensino a partir da interação com a diversidade.

A formação **para** a perspectiva inclusiva, por sua vez, abrange o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que adquirimos antes de atuar diretamente com a inclusão. No caso dos professores, essa formação pode ocorrer por meio de cursos, oficinas, seminários e outras atividades que abordam temas como legislação, adaptações curriculares, tecnologias assistivas e estratégias de ensino para alunos com diferentes necessidades. A formação para oferece o suporte técnico e pedagógico necessário para que o professor se sinta preparado para lidar com a diversidade em sala de aula.

A expressão 'formação na e para perspectiva inclusiva' justifica-se para afirmar que a preocupação não é só perceber se os estudantes estão sendo formados para lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados na formação. Nesse sentido, o 'na perspectiva inclusiva' significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes que permeiam tal curso, considerando necessariamente suas próprias demandas e questões. O 'para perspectiva inclusiva' significa perceber o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação (FONSECA, 2021, p. 47-48)

Enquanto ambas possuem a perspectiva de inclusão, se faz necessário a junção de ambas para que a formação seja eficiente. Encontramos no relato feito pelo autor que o mesmo se encontrou surpreso e, de certa forma, sem compreender como se situar no ambiente prático junto de pessoas com deficiência. Sua experiência na perspectiva inclusiva não o capacitou para aquele momento. Da mesma forma, conhecer superficialmente como se trabalhar não viabilizou por completo sua forma de atuar. Foram necessárias experiências na e para a perspectiva inclusiva para que houvesse uma real adaptação às necessidades dos alunos e a incorporação dos saberes de forma significativo e completa para o professor atuar de forma reflexiva, crítica e transformadora no contexto da educação inclusiva.

Parece-nos que aos artistas marciais, onde inclui-se o autor, que o *karate* está pronto. Que a arte é perfeita, já edificada e não precisa ser evoluída. Na revisão autobiográfica aqui construída, relata-se esse pensamento e consideramos que muitos

outros artistas tenham essa mesma idolatria sobre suas artes, que possa ter sido construída frente ao respeito desenvolvido com a prática, uma sensação transmitida pelos professores e mestres, algo construído junto do imaginário místico acerca das culturas orientais, ou, quem sabe, tudo isso junto. Ter esse pensamento de que a arte marcial, em nosso caso o *karate*, é algo perfeito e que não precisa/deve ser mexida/aprimorada pode ser um dos motivos que fazem muitos professores assumir o papel de apenas replicar o que foi e deve ser aprendido.

As adaptações metodológicas e os recursos utilizados neste estudo demonstraram a viabilidade e a eficácia do ensino de *karate* para pessoas com deficiência visual. Enquanto professor, foi considerado a motivação dos alunos, a superação de desafios e a conquista de resultados positivos como sendo a maior recompensa do projeto.

Porém, enquanto acadêmico e *karateca*, consideramos que a pesquisa traz uma contribuição seminal de forma a colaborar com a área da educação inclusiva, transpassando a arte, a educação e a educação física,

Tentamos destacar a importância da adaptação e da inclusão no ensino de esportes e atividades físicas, e demonstrar que o *karate* pode ser uma atividade valiosa para o desenvolvimento físico, social e emocional de pessoas com deficiência visual.

Como sugestão para futuras pesquisas, destaco a necessidade de investigar o impacto do *karate* na qualidade de vida de pessoas com deficiência visual, a adaptação de outras modalidades esportivas para este público e o desenvolvimento de metodologias e recursos específicos para o ensino de *karate* para pessoas com deficiência.

As pesquisas aqui enunciadas, além da experiência do autor, evidenciam o potencial do *karate* como ferramenta eficaz para a promoção da saúde física e mental, bem como para a inclusão social de pessoas com deficiência visual.

Apesar dos benefícios da prática do *karate* para pessoas com deficiência visual, ainda existem desafios a serem superados, como a falta de professores especializados e a adaptação dos espaços físicos. A autobiografia pode ajudar a identificar esses desafios e a propor soluções para torná-la uma prática mais inclusiva

Este estudo também reafirma que a formação do professor não se dá apenas em cursos, livros ou instituições formais, mas através da sua experiência de vida e nos encontros diários com seus alunos, através de suas questões, dificuldades e conquistas, que desafiam, ensinam e transformam a prática docente.

Por fim, penso que não poderia encerrar este estudo sem revisitar — ou mesmo retificar — a apresentação que fiz de mim na introdução. Uma (auto)biografia tão exploratória e profunda não poderia deixar de ressignificar também o próprio autor. Assim, ao invés de me apresentar apenas como “professor de Karatê Shotokan Tradicional, profissional de danças a dois e tatuador premiado”, passo a me reconhecer, com a modéstia que o termo exige, como um **artista transdisciplinar**.

Entendo essa nomenclatura em sua acepção mais contemporânea e crítica: não apenas transito por múltiplas linguagens artísticas — corporais, visuais, expressivas — mas as vivo como práticas de sensibilidade, criação e educação, interligando-as e relacionando-as de forma orgânica. Mais do que uma atuação multidisciplinar (que soma áreas) ou interdisciplinar (que cruza fronteiras), busco caminhar **além e através das disciplinas**, como sugere o próprio prefixo *trans-*.

Ao dialogar com filosofia, pedagogia, educação física, inclusão e artes marciais, reconheço neste trabalho — agora pelo olhar de um “eu-leitor” — elementos profundamente artísticos e transdisciplinares, que vão além da técnica e adentram o campo da formação integral do ser. Digo isso não por vaidade ou autopromoção, mas como provocação e convite a quem chegou até aqui: que possamos também admirar a produção acadêmica e científica como gesto criativo e artístico — **bela, necessária e transformadora**.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. Um olhar sobre a prática da dança de salão. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP. v. 5, n. 6, jan/jun. 2005 - ISSN 1679-8678.

ALMEIDA, M. O.; SILVA, R. F. da. Atividade motora adaptada e desenvolvimento motor: possibilidades através das artes marciais para deficientes visuais. **Movimento e Percepção**, vol. 10, no. 14, 2009, p. 222-239. ResearchGate, Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26616390>. Acesso em: 08 out. 2024.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. Edições Loyola, 1999.

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicos, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1988. p 11-30.

ATSUNAGA, H. et al. **Budo: The Martial Way of Japan**. Tokyo: Nippon Budokan, 2009.

BARREIRA, C. R. A.; MASSIMI, M. As Idéias Psicopedagógicas e a Espiritualidade no Karate-Do segundo a Obra de Gichin Funakoshi. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 16 (2), 2003, pp. 379-388. SciElo Brasil, <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200018>. Acesso em: 13 set. 2024.

BARREIRA, C. R. A.; MASSIMI, M. O combate subtrativo: a espiritualidade do esvaziamento como norte da filosofia corporal no Karate-Do. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 21 (2), 2008, pp. 283-292. SciElo Brasil, <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200014>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, 2015; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jul. 2024

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria no. 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2008. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 22 de nov. 2024

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CANDAU, V. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

CARVALHO, S. M. G. de; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. Bras. Estud. pedagog.**, vol. 98, no. n. 249, maio/ago. 2017, pp. 428-445. SciElo, <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>.

CORRÊA, C. G. L. A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas. Artigo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-257346>. Acesso em: 01 de fev. 2025.

DARIM, L. P; GURIDI, V. M; AMADO, B. C., A multissensorialidade nos recursos didáticos planejados para o ensino de Ciências orientado a estudantes com deficiência visual: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. 2021.

DECKER, A. **Inclusão: o currículo na formação de professores**. [Dissertação] Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo. 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1911>. Acesso em: 05 de jan. 2025

DIEHL, R.M. **Imagem Corporal: Corporeidade da Pessoa com Deficiência Visual**. CBCE, PE. 2007.

ESPARTERO, J.; VILAMÓN, M.; GONZÁLEZ, R. Artes marciais japonesas: práticas corporales representativas de su identidad cultural. In: **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 39-55, jul/set de 2011.

FARIAS, A. A. **A influência do Zen budismo nas artes marciais japonesas no Brasil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/2118>. Acesso em 21 de jun. 2021.

FERREIRA, C. S., et al. The teaching of fights in school physical education: a state of knowledge of brazilian studies. **Journal of Physical Education**, vol. 34, no. e3417, 2023. SciElo, <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v34i1.3417>. Acesso em: 07 out. 2024.

FIGUEIREDO, A. The Object of Study in Martial Arts and Combat Sports Research – Contributions to a Complex Whole. In: **Cynarski, Wojciech** (ed.) **Martial Arts and Combat Sports – Humanistic**, p. 20-34, 2008. Disponível em: <https://explore.openaire.eu/search/publication?articleId=od2017::e58d740341ad3ef214c0381dd86d6a09>. Acesso em: 18 de jun. 2021.

FONSECA, M. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: : reflexões sobre Brasil e Portugal. **RevistAleph**, n. Especial, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348/29636>. Acesso em: 20 de dez. 2024.

FONSECA, M. **Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a Educação Física Escolar: um debate urgente!**. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051/2514>. Acesso em: 20 de dez. 2024.

FONSECA, M; RAMOS, M. **Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar**. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.). *Conhecimentos do professor de educação física escolar [livro eletrônico]*. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017, p. 184-208. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/chqj0pwszzfu87y/3%20Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf?dl=0>. Acesso em: 20 de dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FROSI, T. O. **Uma história do karate-do no Rio Grande do Sul: de arte marcial a prática esportiva**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano - Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

FROSI, T. O.; MAZO, J. Z. Repensando a história do karate contada no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, vol. 25, no. 2, 2011, pp. 297-312. SciELO Brasil, <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000200011>. Acesso em: 10 set. 2024.

FROSI, T. O.; OLIVEIRA, M. A. **O bushido na prática: o caso da educação em valores no karate shotokan**. In: DOS SANTOS, S. L. C. *Bushido e artes marciais: contribuições para a educação contemporânea*. Curitiba: CRV, 2019, p. 115-132. Acesso em: 16 jun. 2021.

FUNAKOSHI, G. **Karate-Do Nyumon: Texto introdutório do Mestre** (E. L. Calloni, Trad.). São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 1988)

HONDA, S. **Budô ou esporte? concepções concorrentes do Kendo no currículo japonês de educação física do ensino médio**. Tese de doutorado, Universidade de Gloucestershire, 2003. Disponível em: <<http://eprints.glos.ac.uk/3096/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

IBGE. **PNAD CONTÍNUA: Pessoas com Deficiência 2022**. ISBN 978-85-240-4573-8. IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf Acesso em 30 de jul 2024. 2022.

ITO, N. Um Breve Percurso Histórico Sobre o Budô: de Arte Marcial Japonesa à Prática Esportiva Mundial. **Revista de Estudos Orientais**, vol. No. 09, 2021, pp. 185-201. Portal de Revistas USP.

JKA BRASIL, **Japan Karate Association Brasil**. “Filosofia”. <https://jkabrasil.com.br/filosofia/>. Acesso em: 10 out. 2024.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone. 1990.

JOSSO, M. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 20 de dez. 2024.

LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O. A ação-reflexão-ação dos saberes docentes dos mestres de karatê: construindo indicadores para a transformação da prática pedagógica. **Revista da Educação Física / UEM**, vol. 25, no. 1, 2014, pp. 67-79. SciELO Brasil, <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.20193>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOPES F; PACHECO, B. J.; MONTEIRO, A. O. A simbologia presente nos estilos de Karate-Dô. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, vol. 29 (3), 2015, pp. 395-407. SciELO Brasil, <https://doi.org/10.1590/1807-55092015000300395>. Acesso em: 12 set. 2024.

LOURENÇO, E. A. G; FIDALGO, S. S; MALHEIRO, C. A. L; CAMPOS, S.R. L. **Acessibilidade para estudantes com deficiência visual: orientações para o ensino superior**. Coleção área da Deficiência Visual. v. 01, ed. 01. Portal da Acessibilidade UNIFESP. Disponível em: <https://accessibilidade.unifesp.br/images/PDF/Ebook-Colecao-DV01-2020.pdf> Acesso em: 22 de jan. 2025

LUCENA, A. R. A. de. **Relato de experiência do ensino de Karatê-Do para Pessoas com deficiência visual no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN - IERC/RN**. Monografia. 2012, Natal, RN.

MARMELEIRA, J. F. F.; FERNANDES, J. M. G. A.; RIBEIRO, N. C.; TEIXEIRA, J. A.; FILHO, P. J. B.G. Barreiras para a prática de atividades físicas em pessoas com deficiência visual. Artigo Original. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40 (2), 2018, pp. 197-204. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbce/a/D595fhvkK4c45YxWppsHtbH/>. Acesso em: 22 Dez. 2024.

MARTINS, C. J.; KANASHIRO, C. Bujutsu, Budô, esporte de luta. In: **Rev. Educ. Fis.** (Online), Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 638-648, setembro de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198065742010000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 Ago. 2024

MOCARZEL, R. C. da S. Inclusão de pessoas com deficiência através das lutas e artes marciais. **Revista de Artes Marciais Asiáticas**, vol. 11 (2), 2016, pp. 70-82. ReserachGate, DOI:10.18002/rama.v11i2.4177. Acesso em: 07 Out. 2024.

MOCARZEL, R. C. da S., et al. Reflexões e discussões sobre as lutas segundo a Base Nacional Comum Curricular. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, vol. 35, no. 1, jan./jun. 2023. Cadernos do Aplicação, Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/131328>. Acesso em: 01 nov. 2024.

NEVES, J. G. **Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente**. In: CAMARGO, MRRM., org., SANTOS, VCC., collab. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo:

Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 22 de dez. 2024.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e. **Desenho universal para aprendizagem na Educação Física**: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14772>. Acesso em: 07 de Out. 2024

ORMELEZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2000, São Paulo. Repositório da Produção USP, <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-13072007-155541/>. Acesso em: 13 de Ago. 2024.

PASSEGGI, M. C. **Reflexividade narrativa e poder (auto)transformador**. Práxis. Educ. [online]. 2021, vol.17, n.44, pp.93-113. Epub 10-jun-2022. ISSN 2178-2679. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792021000100093&lng=pt. Acesso em: 20 de Dez. 2024

PEREIRA, S.H.S. **Do sufixo 'ismo', no caso da palavra homossexualismo, e dos demais problemas. Palavras modificam comportamentos?** [online] (Artigo). Jusbrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/do-sufixo-ismo-no-caso-da-palavra-homossexualismo-e-dos-demais-problemas-palavras-modificam-comportamentos/523191513> . Acesso em: 10 de jan. 2025

RODRÍGUEZ, L. A. P.; et al. Methodological actions for the educational inclusion of students with intellectual disabilities through para-karate. **Revista PODIUM**, vol. 16(1), 2021, pp. 4-16. SciElo, <http://ref.scielo.org/r86pw4>. Acesso em: 07 out. 2024.

ROSA, V. Perspetivas e entendimentos dos praticantes portugueses de karatê sobre o conceito de Budô, In: **Revista de Artes Marciales Asiáticas**. Volume 10, 124-134, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/artesmarciales>. Acesso em: 21 de jun. de 2024.

SANTOS, J. M. O; ESTEVAM, R. A; MARTINS, T. M. **Pesquisa (auto)biográfica. Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p.45–53, 2018. DOI: 10.14244/enp.v2i1.64. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/64>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. Artigo. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10), 2016. pp. 3007-3015. DOI: 10.1590/1413-812320152110.15262016. Acesso em: 15 de nov. de 2024.

SASAKI, T. Budo (the martial arts) as Japanese culture. The outlook on the techniques and the outlook on the human being. **Archives of Budo**, vol. 04, 2008, pp. 46-49.

ResearchGate,
https://www.researchgate.net/publication/298567055_Budo_the_martial_arts_as_Japanese_culture_The_outlook_on_the_techniques_and_the_outlook_on_the_human_being.
Acesso em: 10 ago. 2024.

SASSAKI, Romeu. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Reação**, v. 12, n. 96, p.10-12, jan./fev. 2014. Atualizado em 1º/maio/2020. Disponível em:
<https://www.sociedadeinclusiva.com.br/2020/05/01/capacitismo-incapacitismo-e-deficientismo-na-contramao-da-inclusao/> Acesso em: 22 de dez. 2024.

SERON, B. B; SOUTO, E. C; MALAGODI, B. M; GREGUOL, M. O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista - dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento**, v. 27, 2021.

SIBIRKIN, E. O karate e a inclusão da pessoa com deficiência: um olhar sobre a literatura. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, vol. 19, no. 2, 2018, pp. 147-154. Marília, SP, <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/8514>. Acesso em: 12 ago. 2024.

Significado de Shugyo. Aikido Shugyo Dojo,
https://www.aikidoshugyo.com.br/significado_de_shugyo.php. Acesso em: 28 out. 2024.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 fev. 2025.

SILVA, N. A. da. **O conceito de práxis em Paulo Freire e suas implicações para o que fazer educativo de professores/professoras na escola pública.** 2022, Palmas, Tocantins. Repositório Institucional da UFT, <http://hdl.handle.net/11612/5291>.

SILVA, T. T. da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** / Tomaz Tadeus da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, M. D.; FILGUEIRAS, I. P.; MEIRELES, B. F.; VIEIRA, E. L. S.; FREIRE, E. S.; SANCHES NETO, L. **“Ninguém solta a mão de ninguém”:** caminhos metodológicos do autoestudo na formação de professores(as) de educação física. Conference: Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Jan. 2021. DOI:10.29327/138540.1-9

STADLER, J. P; NIEZWIDA, N. R. A; LAMBACH, M. Pedagogia Freireana e pedagogia histórica-crítica: aproximações a partir do materialismo histórico dialético. Artigo. **Educar em Revista**, v. 40, e85067. Curitiba. 2024

STEVENS, J. **Três mestres do Budô:** Kano, Funakoshi, Ueshiba. São Paulo: Cultrix; 2005.

STEVENS, J. (org.). **Segredos do budô: ensinamentos dos mestres das artes marciais**. Tradução de Maria Tereza Quirino. São Paulo: Cultrix, 2005.

TANI, G. **Pedagogia do esporte: a prática pedagógica dos professores de educação física**. São Paulo: Phorte. 2002

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Traduzido por Francisco Pereira, 17 ed., vol. 3ª reimpressão, 2017., Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

WEINBER, R. S; GOULD, D. **Psicologia do esporte e do exercício**. Artmed Editora. 2017

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Unisinos, 2018.