

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

AARON FRANÇA TEÓFILO

**AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO JUDOÍSTICA: notas etnográficas
na Associação de Judô de Bastos-SP**

ALFENAS/MG

2020

AARON FRANÇA TEÓFILO

AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO JUDOÍSTICA: notas etnográficas na
Associação de Judô de Bastos-SP

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas-MG. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo

ALFENAS/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

T314a Teófilo, Aaron França.
Autoridade na educação judoística: notas etnográficas na Associação de Judô de Bastos-SP / Aaron França Teófilo. -- Alfenas/MG, 2020.
79f. --

Orientador: Luís Antonio Groppo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2020.
Bibliografia.

1. Autoridade. 2. Hierarquias. 3. Corpo - Educação. 4. Educação.
I. Groppo, Luís Antonio. II. Título.

CDD-370

AARON FRANÇA TEÓFILO**AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO JUDOÍSTICA: NOTAS ETNOGRÁFICAS NA ASSOCIAÇÃO DE JUDÔ DE BASTOS**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 11 de dezembro de 2020.

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes
Instituição: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL-SP

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Luis Antônio Groppo, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2020, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Fernanda Xavier, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2020, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RENATA SIEIRO FERNANDES, Usuário Externo**, em 11/12/2020, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0429010** e o código CRC **F89A3B82**.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é tributário da colaboração de muitas pessoas. Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Luís Antônio Groppo pelas contribuições fornecidas desde a concepção do projeto de pesquisa até o desfecho da dissertação, pela paciência, pela disponibilidade durante todo o período da orientação, sempre solicito às demandas relativas à produção do trabalho – cujas fragilidades são de minha absoluta responsabilidade.

Agradeço as professoras Dr.^a Renata Sieiro Fernandes e Dr.^a Cristiane Fernanda Xavier pelo interesse na tarefa de avaliação da dissertação. As sugestões fornecidas na fase de qualificação do desenvolvimento da pesquisa foram cruciais ao meu esforço de refinamento do texto que aqui apresento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Sou grato ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG, que deu todo o suporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Aos professores e professoras e também aos colegas do corpo discente (2018-2020) do referido programa de pós-graduação, sou muito grato pelos ensinamentos, pela companhia no refeitório, pelas conversas instigantes e divertidas no intervalo das aulas.

Agradeço, especialmente, o professor Carlos Tadeu Siepinski, que com uma enorme solidariedade intelectual, contribui de modo inestimável na minha trajetória formativa como pesquisador, desde a graduação. Tadeu, eu não conseguiria realizar este trabalho sem todo o aporte teórico, metodológico e emocional que me disponibilizou em todos esses anos.

A meu pai e à minha mãe, agradeço imensamente pelo incentivo à minha caminhada no judô e na carreira acadêmica. E sou muitíssimo grato à minha companheira Jaíne Reis Martins por ter compreendido que o meu distanciamento em determinados momentos era algo necessário para o desenvolvimento da pesquisa, e pelo enorme cuidado para comigo diante das minhas dificuldades e frustrações no processo de elaboração do trabalho.

Para encerrar aqui os meus agradecimentos, pois ainda há muitas pessoas a agradecer, não poderia deixar de ressaltar o papel imprescindível neste estudo desempenhado pelos meus interlocutores e parceiros de treinamento, na Associação de Judô Bastos, especialmente no que diz respeito ao *sensei* Uichiro Umakakeba, que me acolheu carinhosamente em sua casa – *Arigatou gozaimasu!*

RESUMO

TEÓFILO, Aaron França. Autoridade na educação judoística: notas etnográficas na Associação de Judô de Bastos-SP. Alfenas. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas-MG, Alfenas, 2020.

Richard Sennett afirma que a carência humana da autoridade emerge dos desejos de segurança, orientação e estabilidade. No entanto, surge, no mundo moderno em particular, o medo e a rejeição da existência da autoridade. Em contrapartida, no contexto das práticas educativas do Judô, observamos o fenômeno oposto: o receio da ausência ou da destruição da autoridade, expresso na recorrente legitimação da autoridade do *sensei* (professor) pelos jovens aprendizes, engajados nos espaços destinados ao ensino e aprendizado dessa modalidade de luta de origem japonesa. Diante desse fenômeno o objetivo é compreender o processo de interpretação da autoridade do *sensei* na Associação de Judô de Bastos, mais precisamente, na Associação de Judô de Bastos-SP, localizada na cidade de Bastos, Estado de São Paulo/Brasil. Para tal, foi realizado um trabalho de campo etnográfico, teoricamente orientado pela Antropologia Interpretativa proposta por Clifford Geertz, bem como, pelas perspectivas sobre a autoridade de Hannah Arendt e Richard Sennett. Em conclusão, aponto que a interpretação do *sensei* como uma figura de autoridade pelos aprendizes, advém da eficácia da pedagogia judoística no ensino e aprendizado do valor positivo da diferença em constructos sociais hierárquicos, especialmente, no que diz respeito às práticas educativas do judô. Ademais, levanto como hipótese que os princípios base do individualismo moderno e ocidental, a saber, os valores da igualdade e da liberdade, desde a perspectiva liberal, corroem a possibilidade de contextos educativos de reconhecimento da autoridade.

Palavras-chave: Autoridade. Hierarquias. Corpo – Educação. Educação.

ABSTRACT

Richard Sennett argues that the human lack of authority emerges from the desire for security, guidance and stability. However, in the modern world in particular, fear and rejection of the existence of authority arises. On the other hand, in the context of the educational practices of Judo, we observe the opposite phenomenon: the fear of the absence or the destruction of authority, expressed in the recurrent legitimation of the authority of the sensei (teacher) by the young apprentices, engaged in the spaces intended for teaching and learning this fighting modality of Japanese origin. Faced with this phenomenon, the objective is to understand the process of interpreting the sensei authority at the Judo Association of Bastos, more precisely, at the Judo Association of Bastos-SP, located in the city of Bastos, State of São Paulo/Brazil. To this end, ethnographic fieldwork was carried out, theoretically guided by the Interpretative Anthropology proposed by Clifford Geertz, as well as by the perspectives on the authority of Hannah Arendt and Richard Sennett. In conclusion, I point out that the interpretation of sensei as a figure of authority by the learners, comes from the effectiveness of Judoistic pedagogy in teaching and learning the positive value of difference in hierarchical social constructs, especially with regard to the educational practices of judo. Furthermore, I hypothesize that the basic principles of modern and Western individualism, namely, the values of equality and freedom in the liberal perspective, erode the possibility of educational contexts of recognition of authority.

Keywords: Authority. Hierarchies. Body – Education. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 AUTORIDADE E ETNOGRAFIA	12
2.1 Autoridade: o conceito em Hannah Arendt e Richard Sennett	12
2.2 O método etnográfico e a Antropologia Interpretativa	24
3 O JUDÔ KODOKAN: UMA PRÁTICA EDUCATIVA MODERNA	27
3.1 Hierarquia e individualismo na Restauração <i>Meiji</i>	27
3.2 <i>Gakusei</i> : a construção da pessoa moderna na Restauração <i>Meiji</i>	30
3.3 A primazia do corpo na pedagogia do Judô	35
3.4 O Judô brasileiro em Bastos: do lazer ao rendimento competitivo	44
4 O PROJETO BASTOS	51
4.1 O retorno	51
4.2 <i>Senseis</i> e Aprendizes	55
4.3 Competição e cooperação: o reconhecimento da diferença	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

Dos anos 1990 ao alvorecer dos anos 2000, aproveitei a infância e a adolescência na região sul de Minas Gerais, imerso em dois espaços educativos muito distintos. Um deles é a escola, o espaço da educação dita formal, desde a modernidade europeia. O outro é o *dojo*¹, local por excelência do ensino e aprendizado das genericamente designadas “artes marciais” de matriz oriental – dentre elas, as práticas educativas do Judô, modalidade moderna de luta japonesa, fundada em 1882, que comecei a praticar na cidade de Alfenas-MG, no ano de 1992, aos sete anos de idade.

Frequentei a escola obrigatoriamente como (quase) todas as crianças e jovens no Brasil. Já a minha inserção no *dojo* se deu de modo acidental. Meu irmão com quatro anos de idade era considerado imaturo para participar do time de futebol da escola particular que frequentávamos. Como não havia lugar para ele no futebol, um professor de Educação Física, que lecionava na mesma escola que minha mãe à época, disse a ela que aceitava crianças naquela idade (cinco anos), em suas aulas de Judô. Após um dos meus treinos de futebol, partimos para acompanhar o meu irmão na sua estreia no Judô. Convidado para participar do aquecimento, não pensei duas vezes. Tirei o calçado e subi no *tatami*². Ao contrário do meu irmão, que migrou para o gramado assim que atingiu a faixa etária permitida para prática do futebol, gostei muito da experiência e permaneci quase duas décadas praticando com afinco o Judô.

A partir do ano de 2011, já graduado com a faixa preta pela Confederação Brasileira de Judô (CBJ) – e ainda estudante no curso de graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) –, passei a desempenhar o papel de professor nos diferentes ambientes educativos nos quais havia sido educado, a escola e o *dojo*. Desde então, exerço no âmbito escolar o ofício de docente em Sociologia – no Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais –, enquanto no *dojo*, ocupo esporadicamente a posição de *sensei*

1 Todas as traduções dos termos em japonês foram retiradas do Mini Dicionário de Judô (2013), fornecido pela Associação Kobra de Cultura e Esporte (AKOBRACE).

2 O *tatami* ou *tatame* é o nome atribuído aqui, especificamente, ao solo com amortecimento onde é realizada, dentro de um *dojo*, a prática das técnicas judoísticas, dentre outras “artes marciais” de matriz oriental.

(professor), responsável pelo ensino dos fundamentos técnicos e conceituais judoísticos, onde dei meus primeiros passos em um *tatami*, mais precisamente na Associação de Judô de Alfenas.

Se no contexto do exercício da docência em aproximadamente dez escolas públicas situadas na região sul mineira fui afetado pela amíúde sensação e alegação de uma “crise” da autoridade docente; em vários *dojôs* no interior do Brasil, observo há mais de duas décadas o fenômeno inverso, a saber, uma nítida imagem de autoridade acoplada às pessoas que desempenham o papel de *sensei* na esfera da educação judoística. Tal observação derivada de uma experiência pessoal suscita a problematização que se segue.

De um modo geral, os judocas aprendizes se dispõem a ouvir e a obedecer aos comandos de um *sensei*. Sendo assim, como se dá o processo de interpretação da figura do *sensei* como uma autoridade nas práticas educativas do Judô? O que se pode compreender acerca da autoridade do *sensei* por meio da observação e da análise interpretativa dos significados implicados nas ações sociais expressas pelos *senseis* e jovens aprendizes na educação judoística? O que uma análise hermenêutica, tanto dos dizeres quanto dos fazeres no contexto do ensino e aprendizado do Judô, possibilita compreender a respeito da autoridade do *sensei*?

Procurei respostas para tal problematização mediante um trabalho de campo etnográfico com *senseis* e aprendizes inseridos no Projeto Bastos de Judô, na sede da Associação de Judô de Bastos, o Centro de Treinamento Uichiro Umakakeba, localizado no Ginásio Edson Motoharu Yoshikawa, no município de Bastos, região Alta Paulista do Estado de São Paulo. O trabalho etnográfico foi especialmente orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Antropologia Interpretativa, proposta por Clifford Geertz.

Sendo assim, o desiderato maior do estudo é compreender o reconhecimento da autoridade do *sensei* (professor), por meio de uma interpretação da teia de significados implicada nas ações sociais observadas nas práticas educativas judoísticas no mencionado *locus* da pesquisa etnográfica.

Um levantamento bibliográfico revelou a enorme carência, no Brasil, de pesquisas socioantropológicas com foco em fenômenos educativos no universo judoístico. Há uma quantidade diminuta de trabalhos que se debruçam sobre tais fenômenos, conduzidos na área da Educação Física, mormente, artigos de graduandos e dissertações de mestrado. (RIZZO, 2011; CORDEIRO JÚNIOR, FERREIRA, RODRIGUES, 1999; GONÇALVES; SILVEIRA, 2012; OLIVEIRA DOS SANTOS, 2013). Ora, o considerável prestígio conferido à prática dessa modalidade de luta – cuja visibilidade no território nacional brasileiro segue em ascensão desde

a última década – se afigura incompatível com a escassa reflexão sociológica e antropológica sobre questões relativas às práticas educativas do Judô.

Diante do verificado quadro de escassez, nutro o interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, na Linha de Pesquisa Estudos em Educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano, especificamente no Eixo Temático: Sociologia da Educação, a fim de preencher uma parcela da lacuna de conhecimento supramencionada, a partir da elaboração de algumas notas etnográficas sobre o problema da autoridade do *sensei* na educação judaística.

No cumprimento dessa proposta considero a relevância, principalmente, da ampliação da variedade de fenômenos educacionais abordados no campo da Educação, no qual o foco das investigações se afigura demasiado circunscrito às experiências humanas na esfera da escolarização, bem como, da abertura de uma discussão sobre o controverso conceito de autoridade nas relações educativas, a partir do esforço de friccioná-lo aos dados coletados em um contexto educativo – o judaístico – ainda inóspito para a Sociologia e Antropologia da Educação feita no Brasil.

Ademais, entendo que a modesta pesquisa ainda tenha fôlego para contribuir com a própria Associação de Judô de Bastos. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os professores (os *senseis* interlocutores no estudo), que poderão refletir sobre suas práticas educativas e rever seu planejamento e metodologia. Estou disposto a fazer exposições do produto do trabalho na referida associação, na presença de *senseis* e aprendizes, com o intuito de contribuir para a reflexão dos interlocutores sobre o processo formativo do judô.

Nas seções que se seguem apresento os desdobramentos do trabalho de pesquisa de acordo com a seguinte estrutura. No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico, conceitual e metodológico empregado na coleta e na análise dos dados da pesquisa, a saber, a perspectiva teórica da Antropologia Interpretativa proposta por Clifford Geertz, as perspectivas acerca do conceito de autoridade fornecidas por Hannah Arendt e Richard, e o método etnográfico forjado no campo da Antropologia. No segundo capítulo, apresento as características do Judô como método educativo moderno, no contexto social de modernização do Japão, bem como, a emergência no Brasil, e mais precisamente na cidade de Bastos, no interior de São Paulo, de um dos centros de ensino e aprendizado da luta japonesa em tela, de maior reconhecimento nacional, onde foi realizado o trabalho de campo etnográfico. No terceiro, exponho o relato etnográfico erigido a partir do cotejamento do aporte teórico e conceitual e os dados da pesquisa, seguido de uma seção para as considerações finais, na qual

destaco, em suma, que a valorização da diferença é condição da possibilidade de contextos sociais de reconhecimento da autoridade.

2 AUTORIDADE E ETNOGRAFIA

2.1 Autoridade: o conceito em Hannah Arendt e Richard Sennett

No Brasil, a partir dos anos 1990, a questão da autoridade instigou uma profusão de trabalhos no campo das pesquisas em Educação (AQUINO, 1999). O estímulo para essa considerável produção de conhecimento científico, mais especificamente, é o problema da “crise da autoridade docente” no âmbito escolar contemporâneo. Interessante notar em uma parcela considerável destes trabalhos, que, tal questão, é colocada sob a luz das contribuições da teórica política Hannah Arendt.

No ano de 1933, após a instauração do regime totalitário nazista liderado por Adolf Hitler, a alemã filha de judeus secularizados Johannah Arendt passa a ser perseguida e é encarcerada por um curto período de tempo, na Alemanha, e colocada em um campo de concentração na França ocupada pelos nazistas. Para escapar do terror marcadamente antisemita vivenciado na Europa, no decurso da Segunda Guerra Mundial, foge em 1941 para os Estados Unidos da América (EUA), onde distante do risco de ser presa e assassinada dá continuidade às reflexões que a tornaram referência em teoria política.

Ao longo de sua vida, Arendt rejeita a categoria de filósofa, pois se considera inserida no grupo dos teóricos da política. Ademais, em toda a extensão de sua obra, há somente um texto em que trata especificamente sobre questões relativas à educação, escrito ainda no alvorecer da segunda metade do século passado. Sendo assim, o que torna o pensamento arendtiano atraente aos estudos contemporâneos acerca da autoridade do professor na Educação Básica brasileira?

Embora o empreendimento intelectual de Arendt abarque uma diversidade de temas, alguns estudiosos apontam em sua obra um fio condutor que atravessa a variedade temática sobre a qual se debruça, qual seja, o seu recorrente interesse pela compreensão das “crises” modernas experienciadas no século XX. Arendt é considerada, grosso modo, uma estudiosa dos fenômenos humanos em “crise” na modernidade.

Para Arendt (2013), uma crise em qualquer contexto social não significa que está em curso a degeneração de uma experiência humana, mas, sim, que determinado fenômeno outrora socialmente estável se torna em algum momento problemático. O problema, sob a perspectiva arendtiana, é que num contexto de crise se interpõe uma densa névoa sobre os fenômenos

humanos, as coisas se misturam, conceitos perdem distinção, e as respostas cristalizadas às questões colocadas em dada situação deixam de fazer sentido.

É uma característica do *modus operandi* intelectual de Arendt, justamente, perscrutar a historicidade das experiências humanas, desfazendo no percurso as confusões conceituais interpostas no entendimento dos fenômenos sociais e políticos sobre os quais incide a sua vontade de uma melhor compreensão. Desse modo, a pensadora disponibiliza refinados conceitos ao exercício do pensamento.

[...] em vista da atual confusão, parece que mesmo essa limitada e tateante abordagem deve ser precedida de algumas observações acerca do que a autoridade nunca foi, a fim de evitar os mal-entendidos mais comuns e assegurar que visualizemos e consideremos o mesmo fenômeno, e não uma série qualquer de problemas conexos ou desconexos. (ARENDR, 2013, p. 129).

Entre os seus esforços para dar inteligibilidade a determinadas crises da vida em coletivos modernos, no ano de 1954, Hannah Arendt publica a primeira edição, em língua inglesa, do livro “Entre o passado e o futuro” (2013). O livro abrange o conjunto de inquietações da sua obra. No terceiro capítulo “Que é autoridade?” o objetivo da autora é delinear a “autoridade perdida no mundo moderno, válida em todo mundo ocidental durante longo período de tempo” (ARENDR, 2013, p. 129).

Já no quinto capítulo, insere-se o único texto em que Arendt discorre especialmente sobre problemas referentes à educação. Em “A crise na educação” (2013), Arendt tece uma crítica contundente aos pressupostos teóricos da “escola progressista” que orienta a educação escolar moderna, de modo geral, e a escolarização estadunidense, em particular, desde o término da Segunda Guerra Mundial. É ainda nesse texto, que a autora reflete sobre a crise da autoridade no espaço-tempo da escola moderna.

Diante do que foi exposto acima, é plausível afirmar que a crescente absorção do pensamento arendtiano entre educadores e estudiosos da Educação, de modo geral, decorre em certa medida de uma aposta no rendimento dos conceitos fornecidos pela autora, principalmente, no que se refere à crise (da autoridade) na educação moderna. Uma aposta nada leviana se considerados os esforços de distinção conceitual que atravessam os textos supramencionados, bem como, o pensamento da autora em geral.

Entretanto, não é homogênea a recepção brasileira das contribuições de Arendt empregadas para pensar os fenômenos que dizem respeito à educação escolar. Fica bastante

claro que o aporte arendtiano suscita uma divisão no palco do debate acadêmico acerca da autoridade professoral na Educação Básica. De um lado, se inserem pesquisadores que se posicionam em seus trabalhos de modo um tanto inclinados a ser favoráveis à restauração da autoridade do professor no espaço-tempo da escola (AQUINO, 1999). De outro, se situam investigadores que, muitas vezes, atribuem o rótulo de conservadores aos supostos restauradores de uma antiga e generalizada autoridade opressora do professor entre as paredes da sala de aula (CASTRO *et al.*, 2013).

Contudo, neste debate no campo da Educação, é interessante notar que o grupo rotulado como conservador, no que tange a autoridade professoral, apresenta uma leitura mais rigorosa dos escritos de Arendt. Parece que, pela agilidade colocada na defesa de um posicionamento dito “progressista” (ou libertário), os que colocam em suspeição a autoridade do professor outrora vivenciada nas escolas, ao tomar emprestado o aporte de Arendt, mormente, incorrem em imprecisas apreensões dos conceitos arendtianos (CASTRO *et al.*, 2013).

No presente trabalho, lanço mão do conceito arendtiano de autoridade, em uma tentativa de compreender, justamente, o fenômeno inverso ao observado nas escolas, a saber, o reconhecimento da autoridade do *sensei* (professor) pelos jovens aprendizes, no contexto das práticas educativas do Judô, a partir do Centro de Treinamento Uichiro Umakakeba, no município de Bastos, Estado de São Paulo.

Com efeito, todo o arcabouço teórico proposto por Arendt é originalmente forjado para dar conta de fenômenos experienciados em contextos empíricos outros, mais precisamente o europeu e o estadunidense, inclusive, no que diz respeito aos problemas afins das crises da autoridade e na educação. Pode-se, por isso, questionar a pertinência da escolha do referido aporte conceitual para a análise dos dados dessa pesquisa, que tem como *locus* de investigação um centro de treinamento brasileiro, destinado ao ensino-aprendizado de uma luta originariamente nipônica.

No entanto, a controversa atração pelas contribuições de Arendt entre educadores e pesquisadores em Educação, mencionada anteriormente, possibilitou a aproximação com os textos arendtianos, e, posteriormente, influenciou a escolha pelo aporte conceitual que a autora deixou de herança, cujo rendimento no exercício do pensar passa pelo crivo dos pares há décadas, e como qualquer outro aporte, deve ser testado em novas pesquisas. Sendo assim, segue nas linhas abaixo o que é – ou melhor, o que foi – a autoridade para Arendt, no campo “político” e na esfera “pré-política” da educação.

Mas, antes de prosseguir, é importante frisar que o desiderato de Arendt (2013) não é lamentar ou restaurar a autoridade solapada pela modernização do mundo ocidental, mas, justamente, desvelar as fontes de significação e sustentação de um fenômeno que perdurou em um vasto período de tempo. O seu intento, antes de tudo, é dar inteligibilidade a uma relação humana que a contemporaneidade, segundo ela, não experimenta e desconhece, a fim de instrumentalizar o pensamento para que possamos melhor compreender o presente, forjado a partir tanto das rupturas como das continuidades em relação ao passado.

No já mencionado texto “Que é autoridade?”, Arendt afirma de modo categórico, que a modernização do mundo ocidental se deu concomitantemente a uma crise constante, crescente e profunda da autoridade, que provocou o desaparecimento dessa experiência social outrora comum a todos os sujeitos.

Para evitar mal-entendidos, teria sido muito mais prudente indagar no título: O que foi – e não o que é – autoridade? Pois meu argumento é que somos tentados e autorizados a levantar essa questão por ter a autoridade desaparecido do mundo moderno. Uma vez que não mais podemos recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos, o próprio termo tornou-se enevado por controvérsia e confusão. (ARENDDT, 2013, p. 127).

Afirma também a autora, que a emergência do totalitarismo, na primeira metade do século XX, foi uma consequência “da quebra mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais” (ARENDDT, 2013, p. 128). Na perspectiva de Arendt, regimes ou movimentos totalitários não foram responsáveis diretos pela referida quebra. Com efeito, o totalitarismo se apresentou como “o mais apto a tirar proveito de uma atmosfera política e social geral em que o sistema de partidos perdera seu prestígio e a autoridade do governo não mais era reconhecida” (ARENDDT, 2013, p. 128).

Arendt percebe a emergência do totalitarismo na Europa como um fenômeno inédito que demandava compreensão. Sob o seu ponto de vista, se o terror das experiências totalitárias ocorreu em sociedades que deslegitimaram suas autoridades tradicionais, é importante conhecer o que foi esta autoridade colapsada no processo de construção da vida moderna.

Na História do ocidente europeu, Arendt localiza as origens da autoridade em Roma – onde surge pela primeira vez como palavra, conceito, e fenômeno notadamente político –, e na Grécia. Segundo Arendt, as figuras de autoridade romanas eram os membros do Senado, anciãos ou *patres*, descendentes dos fundadores de Roma. O papel do Senado era conferir legitimidade às leis oriundas de um poder (*potestas*). A partir do conhecimento das leis relativas à instauração da *civitas* romana, o Senado não ordenava nem punia os desordeiros,

precisamente, emitia conselhos, levados a sério à época, nas tomadas de decisão sobre os assuntos públicos do presente.

[...] assim, também toda a autoridade deriva dessa fundação, remetendo cada ato ao sagrado início da história romana e somando, por assim dizer, a cada momento singular todo o peso do passado. Gravitas, a capacidade de arcar com esse peso se torna o traço mais proeminente do caráter romano, assim como o Senado, a representação da autoridade na República, podia funcionar – nas palavras de Plutarco (Vida de Licurgo) – como ‘um peso central, que, à maneira do lastro em uma embarcação, mantém as coisas sempre no justo equilíbrio’. (ARENDR, 2013, p. 165-166).

Bem entendido, a fonte de sustentação da autoridade em Roma estava no passado, no respeito à tradição. O reconhecimento da importância das deliberações dos membros do Senado – que não determinavam, mas orientavam o futuro das ações humanas – decorre do valor positivo socialmente atribuído a um passado imanente, construído pelos antepassados.

Além de descendentes dos antepassados fundadores da República, o Senado era composto por homens mais velhos, adultos que cronologicamente viveram mais próximos de um passado reverenciado, e que, conseqüentemente, possuíam maior familiaridade com o legado cultural advindo da inauguração do mundo social romano. Assim, o reconhecimento da autoridade deriva de um corte geracional: de um lado, os homens há mais tempo em um mundo comum compartilhado, de outro, aqueles que vão nele chegando sucessivamente.

Frise-se que a tradição que se queria perpetuar na imensidão do tempo não significava uma herança cultural estática, marmorizada. Sobre os ombros dos adultos se depositava a responsabilidade da perpetuação de um mundo comum. Não obstante, alicerçado no respeito à tradição, o comprometimento com a durabilidade da *civitas* romana não se colocava como uma barreira intransponível perante os esforços de inovação pelas gerações mais jovens, iniciadas naquele mundo social pelos adultos. “Não se trata apenas de perpetuar o instituído, e sim de assentar a mudança em um *continuum* temporal” (REVAULT D’ALLONES apud MOREIRA, 2016, p. 1039).

Em seu sobrevoo histórico sobre Roma e Grécia, Arendt então desfaz uma habitual confusão entre autoridade e uso da força. “Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder e violência” (ARENDR, 2013, p. 129). No entanto, tal experiência humana, segundo a autora, é uma relação fundamentalmente hierárquica (entre desiguais), na qual a figura de autoridade sinaliza o que fazer enquanto as pessoas que com ela interagem se dispõem voluntariamente a obedecê-la. “Onde a força é

usada, a autoridade em si mesma fracassou” (ARENDT, 2013, p. 129). Ademais, a relação de autoridade “é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação” (ARENDT, 2013, p. 129).

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. (ARENDT, 2013, p. 129).

Para Arendt (2013), com efeito, o poder é um exercício coletivo e não individual. O indivíduo não exerce o poder. No pensamento arendtiano, de acordo com Moreira (2016, p. 1036),

O poder é a capacidade humana para agir em concerto; nunca é propriedade de um indivíduo, mas pertence a um grupo e só existe enquanto o grupo permanece unido. É, portanto, um fenômeno político, que brota na teia de relações humanas, do *agir* entre iguais, não possuindo nenhuma relação com mando e obediência. Quando nos referimos à obediência numa relação de poder, deveríamos nos referir ao *consentimento*.

Assim entendido, um conselho do Senado, embora considerado relevante, não se estabelecia como uma obrigação passível de punição caso não fosse cumprida. O Senado como lugar da autoridade na esfera política romana instaurava uma desigualdade no espaço da igualdade entre os adultos, mas não para subjugar ou explorar a outrem. Ainda de acordo com a leitura de Arendt por Moreira (2016), não se considerava compor o Senado um privilégio, mas um peso, tamanha a responsabilidade do papel social a ser desempenhado pelas autoridades romanas na esfera da política.

O que estava em jogo não era um desejo de poder ou de domínio sobre os demais, mas a durabilidade de um mundo comum, a instituição que assegurava aos homens o pertencimento a uma comunidade política e a possibilidade de vivenciar a liberdade. (MOREIRA, 2016, p. 1039).

Portanto, Arendt aponta que violência e persuasão não são fontes de reconhecimento da autoridade. Tal distinção se encontra no pensamento político do filósofo grego Platão.

[...] um dos aspectos de nosso conceito de autoridade é de origem platônica, e quando Platão começou a considerar a introdução da autoridade no trato dos assuntos públicos na *polis*, sabia que estava buscando uma alternativa para a maneira grega usual de manejar os assuntos domésticos, que era a persuasão

(*péthein*), assim como para o modo comum de tratar os negócios estrangeiros, que era a força e a violência (*bía*). (ARENDDT, 2013, p. 130).

A condenação de Sócrates a um processo de auto-envenenamento com cicuta colocou sob a luz o conflito entre os filósofos e a *polis*. Em uma tentativa de suprimir a hostilidade que resultou na condenação à morte de seu mestre, Platão pensou n' *A República* a possibilidade utópica de um governo do rei-filósofo. Para tal, o discípulo buscou um princípio legítimo de coerção que assegurasse a obediência dos habitantes da *polis* ao filósofo governante. Desde a sentença de Sócrates, Platão passou a descrever na persuasão como meio eficiente de guiar os humanos, bem como, descartou a violência como meio de garantir a obediência na *polis*. A alternativa foi buscar um fundamento sólido para a autoridade do filósofo em relações hierárquicas já consolidadas na esfera privada da sociedade grega (ARENDDT, 2013).

Em seus esforços por encontrar um princípio legítimo de coerção, Platão foi guiado originalmente por um grande número de modelos baseados em relações existentes, tais como a relação entre o pastor e suas ovelhas, entre o timoneiro de um barco e seus passageiros, entre o médico e o paciente ou entre o senhor e o escravo. (ARENDDT, 2013, p. 148).

Na busca de um princípio de coerção em relações hierárquicas existentes na vida privada em Grécia, Platão observou que o conhecimento especializado expresso pela figura do perito gerava confiança, um sentimento que lhe pareceu fundamental na legitimação da autoridade. Arendt destaca em sua reconstrução histórica do fenômeno da autoridade, que este tipo de relação de mando e obediência tem como condição primordial a legitimidade.

A fonte do reconhecimento do perito como autoridade não repousava na pessoa do especialista, mas no conhecimento que ele encarnava. O saber que atravessa o perito é o elemento coercitivo anterior à emissão de suas ordens (ARENDDT, 2013). Daí que Platão acionou as “ideias”, que segundo o filósofo transcendem os feitos humanos, para servirem como normas de comportamento na *polis* e, portanto, pilar de sustentação da autoridade do rei-filósofo (ARENDDT, 2013). No pensamento político platônico, no ofício das ideias o perito por excelência é o filósofo, que se pretende governante da República.

Além da relação entre o pastor e suas ovelhas, entre o timoneiro de um barco e seus passageiros, entre o médico e o paciente ou entre o senhor e o escravo, a criação das crianças e a educação – experiências situadas, de acordo com Arendt, na dimensão pré-política de uma sociedade – serviu como modelo ao pensamento político, para a construção de diversas formas “autoritárias” de governo, justamente porque pais e mestres não precisavam lançar mão da

violência e da persuasão para que fossem obedecidos pelos filhos e aprendizes (ARENDR, 2013). A relação de mando e obediência entre adultos e crianças, mestres e alunos, era requerida como que “naturalmente”, seja por necessidades “naturais”, o desamparo da criança, ou por necessidade “política”, a formação do adulto para o seu envolvimento nos assuntos públicos suscitados no mundo social que estivesse inserido (ARENDR, 2013).

A crise da autoridade, que teve origem na dimensão política de certas sociedades europeias, ter recaído sobre a esfera pré-política – mais especificamente no espaço da família e da escola – foi algo considerado por Arendt como um sintoma que sinaliza a seriedade e a profundidade do fenômeno. Em “Crise na educação”, texto também publicado no já mencionado livro intitulado “Entre o passado e o futuro”, a autora concebe que o dilema da educação escolar é que, o espaço-tempo da escola, que não pode prescindir da autoridade e do respeito à tradição que lhe sustenta, se situa na contemporaneidade, em um mundo social cujo modo de existência hegemônico deslegitimou a autoridade e cortou o fio da tradição que nos conduziu até o presente.

O problema na educação do mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDR, 2001, p. 245-246).

No âmbito da educação escolar, a fonte de sustentação da autoridade do professor é, especialmente, a responsabilidade pela transmissão de um conjunto de conhecimentos filosóficos e científicos historicamente acumulados pela humanidade, bagagem cultural ainda desconhecida pelos mais jovens neste mundo, seus alunos. Do cumprimento da apresentação de um legado cultural depende o reconhecimento do professor como uma figura de autoridade. Sob a perspectiva de Arendt, se o alunado não obedece aos comandos do professor ele está colocando em suspeição não o suposto poder do docente, mas a sua autoridade, que começa e termina no tempo-espaço em que opera como mediador entre o passado e o futuro das ações humanas no mundo.

Na recepção contemporânea do conceito arendtiano de autoridade – especificamente destinada a lançar luz sobre o problema da crise da autoridade docente na Educação Básica brasileira – notamos que o esforço de distinção conceitual de Arendt é negligenciado em alguns trabalhos, nos quais aparecem confundidos, como sinônimos, os significados de autoridade e poder. Interessante notar que, tais confusões, reproduzem certas teorias do pensamento social.

Arendt identifica no pensamento social moderno, desde o século XIX, uma desconsideração pelas distinções acerca do fenômeno da autoridade. Uma das teorias é conduzida pelos cientistas sociais, os quais confundem autoridade com violência, pois focados na questão das funções sociais pensam que, o “que quer que preencha a mesma função pode ser englobado (...) sob a mesma denominação” (ARENDDT, 2013, p. 139-140). A partir de tal ponto de vista, entendem os cientistas sociais que, se a violência preenche a mesma função que a autoridade, qual seja, fazer as pessoas obedecerem, autoridade é violência.

A outra teoria do pensamento social, de um lado, conduzida pelos escritores liberais e, do outro, pelos conservadores, negligencia a importância do esforço de distinção conceitual no que diz respeito às questões afins da autoridade e da liberdade (ARENDDT, 2013). O liberalismo, balizado pela imagem da história como um fluxo constante do progresso rumo à liberdade, entende que qualquer restrição da liberdade individual representa uma ameaça tirânica, e no extremo, totalitária. Segundo Arendt, orientados pelo princípio da liberdade individual irrestrita, os liberais confundem autoridade e tirania, poder legítimo e violência.

A diferença entre tirania e governo autoritário sempre foi que o tirano governa de acordo com seu próprio arbítrio e interesse, ao passo que mesmo o mais draconiano governo autoritário é limitado por leis. (...) A origem da autoridade no governo autoritário é sempre uma força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcende a esfera política, que as autoridades derivam sua “autoridade” – isto é, sua legitimidade – e em relação à qual seu poder pode ser confirmado. (ARENDDT, 2013, p. 134).

Já os conservadores, segundo Arendt, porta-vozes modernos da autoridade, concebem que uma marcha irrefreável do progresso em direção à liberdade do indivíduo é a verdadeira ameaça à liberdade. No pensamento dito conservador, a ausência de restrição da liberdade individual resulta na deslegitimação de todas as autoridades tradicionais então reconhecidas, carência que abre caminho para a emergência de movimentos e regimes tirânicos e totalitários.

Ali onde o escritor liberal vê um progresso essencialmente assegurado em direção à liberdade, apenas temporariamente interrompido por algumas forças sombrias do passado, o conservador vê um processo de ruína que começou com o definhamento da autoridade, de tal modo que a liberdade, após perder as limitações restritivas que protegiam seus limites, se desguarnece, indefesa e fadada a ser destruída. (ARENDDT, 2013, p. 134).

Arendt não tomou partido na celeuma entre liberais e conservadores. Por sua vez, considerou que ambas as vertentes do pensamento social não estão totalmente equivocadas. Os escritores liberais não se equivocam ao denunciar a ascensão de tipos de tirania, que ameaçam a liberdade desde o alvorecer do século XIX. E os conservadores acertam ao apontar que a quebra de quase todas as autoridades tradicionais é uma marca muito particular do mundo moderno, que abriu espaço para a ascensão de movimentos e regimes totalitários.

Em resumo, a experiência da autoridade que Arendt descreveu é uma relação entre desiguais, o que manda e o que obedece às ordens. No entanto, a obediência não é obtida por meio da violência ou da persuasão. Ademais, em uma relação de autoridade propriamente dita, se impõe restrição parcial e não absoluta à liberdade da pessoa humana. Na perspectiva arendtiana, a autoridade que se perdeu no desenvolvimento da modernidade não resultava de uma imposição violenta, mas da legitimação dos comandos, conselhos, sugestões, orientações, emitidos por pessoas que desempenhavam determinados papéis sociais.

Obviamente, há outros pensadores que se ocuparam do tema da autoridade. Entre eles se destaca o sociólogo norte-americano Richard Sennett, cujas contribuições derivadas de sua abordagem do tema, também orientam trabalhos no campo das pesquisas em Educação. A este trabalho, em particular, Sennett fornece dois aportes: o primeiro, a sua definição de autoridade como um vínculo emocional, o que amplia o rendimento do conceito fornecido por sua outrora professora Hannah Arendt, na análise dos dados coletados em campo; o segundo, o seu modo de abordar a questão da experiência da autoridade, que inclui uma dimensão ausente em certas abordagens do pensamento social moderno, qual seja, a gênese da interpretação da autoridade.

Em *Authority* [1980], Sennett afirma que a carência da autoridade emerge dos desejos de segurança, orientação e estabilidade em agrupamentos humanos. No entanto, segundo o autor, surge, no mundo moderno em particular, o receio da existência da relação de autoridade (SENNETT, 2012). A partir dessa observação, R. Sennett se propõe a explorar o que é o medo da autoridade, quais as figuras de autoridade o inspiram, e quais seriam as imagens melhores da autoridade que deveriam, na sua perspectiva, existir em nossa mente. O objetivo central do autor no referido livro é justamente fornecer uma teoria geral do medo da autoridade na sociedade moderna.

Sennett (2012) então insatisfeito com o foco da imaginação histórica atual nos aspectos considerados negativos do mundo moderno apontou a pertinência de estudos sobre a experiência problemática de certas emoções na sociedade contemporânea, e mais especificamente, a experiência do vínculo emocional da autoridade. Diferentemente de Arendt

(2013), Sennett concebe enfaticamente a relação de autoridade como um laço essencialmente emocional entretecido entre pessoas desiguais em certo contexto social.

Para Sennett, a investigação dos laços afetivos é crucial para a compreensão da vida em agrupamentos humanos, pois “sem laços de lealdade, domínio e fraternidade, nenhuma sociedade e nenhuma de suas instituições poderiam funcionar por muito tempo”. (SENNETT, 2012, p. 13). Interessa a Sennett, do ponto de vista tanto intelectual como político, esboçar as dificuldades na experiência da emoção da autoridade, dentre outros vínculos sociais afetivos, a fim de encontrar formas possíveis de mitigá-las.

Creio ser possível, a partir de uma investigação de como as pessoas de hoje vivenciam a autoridade, a fraternidade, a solidão e o ritual, derivar ideias de natureza mais política e de maior visão; é essa ligação entre a análise sociopsicológica que constitui minha meta. (SENNETT, 2012, p. 22).

Vale esboçar brevemente as noções de “vínculo” e “emoção” que fundamentam o pensamento sennettiano sobre a autoridade. Segundo Sennett (2012), os “vínculos” afetivos são ambíguos, raramente estáveis, pois, se dizem respeito a ligações, também estabelecem limites entre as pessoas interligadas. O autor exemplifica o duplo sentido do “vínculo” utilizando a imagem da relação de autoridade na família. Se de um lado, pode-se considerar importante para o desenvolvimento da criança a busca dos benefícios emocionais decorrentes do laço de autoridade com a mãe e o pai, por outro lado, emerge no jovem e no adulto o receio da submissão, da servidão. Daí a ambiguidade da crença na autoridade, de um lado, a satisfação de uma demanda por segurança e orientação, do outro, o servilismo (SENNETT, 2012).

Já o conceito de “emoção” que baliza, mais recentemente, as pesquisas conduzidas na área da Psicologia Social, bem como, a definição sennettiana de autoridade, é o proposto pelo filósofo grego Aristóteles (SENNETT, 2012). A ideia aristotélica de emoção não foi rapidamente acolhida na historicidade da Psicologia (SENNETT, 2012). Segundo Sennett, entre os contemporâneos de Aristóteles prevalecia a noção de que as emoções eram impostas aos seres humanos pelos deuses. Na Idade Média, a emoção era uma manifestação da força de Deus ou do Diabo. Já os pioneiros da Ciência, apesar do esforço de Descartes em revitalizar a concepção aristotélica, entendiam a emoção como efeitos de estados exclusivamente fisiológicos, chamados “humores corporais”.

A contribuição de Aristóteles, do ponto de vista de Sennett, é a conciliação entre afeto e intelecto na composição da ideia de emoção. Sob a perspectiva aristotélica, precisamente, a

emoção resulta da fusão entre afeto e pensamento. Compreende-se que “a emoção é sempre um ato de interpretação plenamente engajado, ato de dar sentido ao mundo; portanto, somos sempre legal e moralmente responsáveis pelo que sentimos”. (SENNETT, 2012, p. 16).

Para Sennett, alguns aportes enriquecem o conceito de emoção em Aristóteles. Os trabalhos de Darwin e Marx, no que diz respeito à historização da natureza humana, contribuem para a percepção da constituição social e histórica da emoção na vida humana (SENNETT, 2012). Durkheim, Tocqueville, entre outros, subsidiam o conceito aristotélico em tela ao demonstrar que as circunstâncias sociais moldam e alteram a natureza das paixões humanas (SENNETT, 2012).

A partir dessa visão socialmente construída das emoções, Sennett enfatiza que, se as experiências emocionais são social e historicamente arranjadas, as faculdades interpretativas (“sensação, raciocínio, construção lógica, fantasia”) das quais dependem tais experiências não são prisioneiras das circunstâncias sociais. Na perspectiva do autor, os sujeitos não são autômatos que se limitam a realizar estritamente um programa. Assim, Sennett aponta para o caráter ambíguo e constantemente mutável dos vínculos afetivos, dentre eles, a relação de autoridade.

A partir desse entendimento a respeito dos laços afetivos, o intuito de Sennett, de um modo geral, é investigar a organização social das emoções, e averiguar como os diferentes tipos de emoção se organizam de forma variada na sociedade moderna. No que concerne à autoridade, ao concebê-la como uma emoção claramente social, portanto, uma expressão de sentimento sobre outras pessoas, Sennett busca demonstrar “o processo pelo qual se faz sentir um vínculo com a autoridade e por que existem dissonâncias entre uma pessoa e outra na experiência dele” (SENNETT, 2012, p. 24).

Em suma, assim como em Arendt (2013), no escrito de Sennett (2012) a experiência da autoridade é compreendida como uma relação entre pessoas desiguais nos espaços que interagem no mundo social. Ademais, ambos entendem que o fenômeno da autoridade propriamente dito depende da obediência consentida a outrem que comanda, orienta ou aconselha. Todavia, diferentemente de Arendt, além de chamar atenção para o aspecto marcadamente emocional da relação de autoridade, outra interessante contribuição de Sennett é abarcar em sua investigação uma dimensão que ele diz excluída das abordagens modernas da autoridade, qual seja, a investigação e a demonstração de como se dá o processo de reconhecimento da autoridade.

Tomando emprestados os aportes de Hannah Arendt e Richard Sennett como aqui explicitados, o problema que se coloca neste trabalho é o seguinte: como se dá nas práticas educativas do judô, especificamente na Associação de Judô de Bastos-SP, o processo de interpretação da figura do *sensei* (professor) como uma autoridade pelos jovens aprendizes matriculados no Projeto Bastos? Colocada de outra maneira, a questão é saber como os jovens judocas aprendem a ocupar uma posição nas relações hierárquicas relativas ao ensino e aprendizado judoístico, e a reconhecer em particular, o *sensei*, como uma autoridade.

2.2 O método etnográfico e a Antropologia Interpretativa

Busquei responder à questão acima levantada mediante um trabalho de campo etnográfico realizado no *dojo* da Associação de Judô de Bastos, o Centro de Treinamento Uichiro Umakakeba, situado no Ginásio Edson Motoharu Yoshikawa, inaugurado em 1990, na cidade interiorana de Bastos, uma comunidade étnica japonesa no Brasil (MITA, 1999), localizada na região Alta Paulista do Estado de São Paulo. Desde 13 de janeiro de 2019, ingressei simultaneamente como pesquisador e aprendiz no cotidiano das interações entre *senseis* e jovens aprendizes engajados nas práticas educativas judoísticas relativas ao Projeto Bastos, cujo objetivo é o desenvolvimento de um alto rendimento competitivo.

Emprestar do campo da Antropologia o seu “tradicional” método etnográfico implicou a utilização de uma variedade de procedimentos e técnicas para a coleta de dados entre os quais escolhi estudar sobre a questão da autoridade, os *senseis* e jovens aprendizes inseridos na Associação de Judô de Bastos-SP. Para o registro dos dados, utilizei um diário de campo e, raramente, produzi registros fílmicos e fotográficos com o uso do meu celular *smartphone*.

Mais detalhadamente, o emprego do método em comento pressupõe, especialmente, a imersão do pesquisador no território existencial dos interlocutores na pesquisa (MAGNANI, 2009). O que se convencionou chamar no campo antropológico de observação participante significa o mergulho da integralidade do investigador com os quais ele escolheu trabalhar em campo, a fim de apreender certo fenômeno relativo ao mundo social. Tal imersão é considerada uma estratégia metodológica imprescindível no processo intersubjetivo de produção do conhecimento antropológico (MAGNANI, 2009).

Ao optar por empreender um trabalho de campo etnográfico precisei questionar como eu poderia utilizar o meu corpo como uma ferramenta da pesquisa, pois o judô é uma prática educativa fundamentalmente corporal, e as narrativas etnográficas, muitas vezes, a fim de se

adequarem a um critério cientificista de objetividade, são reduzidas ao que o antropólogo viu e ouviu ao longo do trabalho de campo. Estes sentidos, o olhar e o ouvir, possibilitam justamente um distanciamento dos corpos do pesquisador e dos interlocutores envolvidos na pesquisa. A minha opção foi pela máxima aproximação dos saberes e fazeres experimentados pelos judocas envolvidos no Projeto Bastos, estratégia metodológica que me parece melhor designada pela expressão “participação observante”.

Então, a fim de melhor compreender o fenômeno da legitimação da relação de autoridade na educação judoística, o que tentei neste estudo foi ultrapassar os limites epistemológicos impostos à dimensão sensível do pesquisador em uma observação participante, acionando a integralidade do meu corpo no decurso do trabalho de campo etnográfico experienciado na Associação de Judô de Bastos-SP.

Neste estudo microscópico realizei tanto a coleta quanto a análise dos dados lançando mão das contribuições da Antropologia Interpretativa, legadas pelo antropólogo Clifford Geertz na célebre obra “A Interpretação das Culturas” (2012), publicada originalmente no ano de 1973. A escolha deste referencial teórico e metodológico pressupõe, fundamentalmente, o trabalho de campo etnográfico para a construção dos dados, especialmente no que diz respeito à observação participante; o emprego do conceito semiótico de cultura; e a noção de que o pesquisador é um intérprete de segunda ou terceira mão da teia de significado entretecida em primeira mão pelos/as interlocutores/as na pesquisa.

Geertz (2012) concebe a aventura do pensamento antropológico como um programa de “descrição densa” das culturas via trabalho de campo etnográfico. Na matriz teórica interpretativista geertziana, o conceito de cultura é precisamente semiótico. Bem entendido, Geertz transportou a sociologia compreensiva do alemão Max Weber – até então pouco acionada nas pesquisas em ciências sociais – para o centro do palco antropológico.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2012, p. 4).

Assim, a tarefa do antropólogo é situar-se entre os agentes para observar suas ações sociais, com o intuito de inscrever e ampliar o discurso social produzido pelos atos verbais, e, sobretudo, não verbais, expressos pelos atores em interação, no *locus* da experiência etnográfica

(GEERTZ, 2012). Para Geertz, antropologia é etnografia. Do ponto de vista geertziano, o relato etnográfico além de ser uma forma de preservar o discurso social, é um modo de ampliá-lo, pois a escrita antropológica deve contribuir para a redução da *nossa* perplexidade diante de outros modos de existência no mundo, justamente, mediante a apresentação de tais modos de experienciar a vida – considerados bizarros – como outras maneiras possíveis de ser humano construídas coletivamente.

Ao assumir o conceito semiótico de cultura, Geertz defende que o texto antropológico é uma interpretação ficcional do pesquisador, cuja matéria-prima de sua imaginação é o fluxo das interpretações orais, e, especialmente, gestuais, dos sistemas simbólicos, realizadas em primeira mão pelas pessoas com as quais o etnógrafo se situa no campo, à procura de significados atribuídos aos signos em tal ou tal contexto cultural. (GEERTZ, 2012).

Como já apontado acima, há uma carência no Brasil de pesquisas sociológicas e antropológicas com foco em fenômenos educativos experienciados no contexto judaístico. Nesse território nacional, a considerável visibilidade do judô alcançada especialmente na última década em decorrência, sobretudo, da conquista de uma enxurrada de títulos internacionais pelos/as atletas do selecionado brasileiro, ainda não foi suficiente para chamar a atenção de sociólogos e antropólogos acerca das questões relativas à educação de crianças e jovens por meio das práticas (esportivas) judaísticas. Também como mencionado anteriormente, é no campo da Educação Física que encontramos alguns artigos e dissertações de mestrado que se debruçam sobre temáticas abordadas no campo do judô, em especial, principalmente no que diz respeito aos aspectos afins da prática esportiva e educativa da luta.

A abordagem etnográfica empreendida no desenvolvimento da pesquisa possibilitou repensar o discurso uníssono emitido pelos trabalhos apreciados, o qual concebe que a o ideário moderno atrelado à competição é uma força estritamente degenerativa dos pressupostos educativos judaísticos originários. Ademais, permitiu também repensar o conceito de hierarquia que compõe o conceito de autoridade mormente acionado em pesquisas conduzidas no campo da Educação (escolar).

3 O JUDÔ *KODOKAN*: UMA PRÁTICA EDUCATIVA MODERNA

3.1 Hierarquia e individualismo na Restauração *Meiji*

Na segunda metade do século XIX, a gênese do Estado-nação japonês foi um processo de transformações sociais relativamente velozes, que culminou na emergência de uma das maiores potências capitalistas do mundo (MURASSE; ZAMPIERON, 2004). Tais mudanças sociais, que se estenderam, aproximadamente, de 1868 a 1912, foram orquestradas pelos estadistas nipônicos que se responsabilizavam pela industrialização da sociedade japonesa. No contexto histórico em tela, a Era *Meiji*, os estadistas, muito ativos, à frente da modernização do Japão, foram bastante influenciados pelo que chamamos, grosso modo, de modo de vida ocidental, cujo modelo é fornecido pelas elites política e econômica da Europa e dos Estados Unidos (MURASSE, ZAMPIERON, 2004).

Entretanto, a mesma conjuntura sócio-histórica é também chamada Restauração *Meiji*. Com efeito, os japoneses mais entusiasmados com as primeiras experiências de modernidade no Japão reconheciam a superioridade em certos aspectos da vida ocidental europeia e norte-americana, sociedades precursoras e modelos de Modernidade. Em viagens técnicas e diplomáticas a essas porções do planeta, os japoneses se encantavam, por exemplo, com o avanço industrial e o sistema de ensino escolar e universitário estadunidense e europeu. Reconhecida tal superioridade, buscavam rápida e pacientemente aprender com os empresários industriais, intelectuais, técnicos e especialistas ocidentais. Não obstante a sede de aprendizado, o qual seria destinado à experiência de modernidade naquele arquipélago, os nipônicos não abriam mão de determinadas características, há muito, constitutivas do seu modo de vida. Para os japoneses, portanto, o Ocidente fornecia interessantes exemplos e não modelos engessados a ser transpostos na construção de um novo arranjo da vida coletiva.

Na célebre obra “O Crisântemo e a Espada”, publicada originalmente nos anos 1950 – aproximadamente um século após o início da Restauração da Meiji –, a antropóloga norte-americana Ruth Benedict (2014) aponta que a passagem do feudalismo para a modernidade na sociedade japonesa foi um processo restaurador e não revolucionário. Do topo à base de sua organização social hierárquica, os nipônicos desejavam

[...] ardentemente preservar sua cultura, o seu modo de vida, a relação específica entre superior e inferior, a estrutura familiar e simultaneamente

construir uma nação moderna dotada de um poderio só comparável com o dos países ocidentais. Este desejo perseverou, atravessando várias lutas, e persiste hoje, em que o Japão se tornou um gigante econômico (MORISHIMA apud MURASSE, ZAMPIERON, 2004, p. 18).

Ruth Benedict observa na transição do feudalismo para a modernidade, o caráter então irrevogável de um princípio hierárquico holista implicado na organização da sociedade japonesa. Houve uma postura intransigente dos agentes engajados na acelerada modernização do Japão, no que concerne ao já experimentado arranjo social hierárquico naquela coletividade. (MORISHIMA, 1989, BENEDICT, 2014). Em uma estrutura social holista, sujeitos e grupos estão ordenados hierarquicamente em uma totalidade, ou seja, dispostos com estatutos diferentes em relação ao todo. Em suma, os termos em relação estão posicionados em ordens valorativas diferenciadas, de acordo com uma maior ou menor precedência em relação à totalidade do social. (DUMONT, 2008).

Os japoneses, de modo geral, inclusive os mais interessados em uma intensa apropriação de aspectos constitutivos das sociedades ocidentais, se colocavam contrários ao individualismo ocidental moderno, atrelado aos valores da igualdade e da liberdade. (BENEDICT, 2014). Neste arranjo social, livres para seguir seus interesses na esfera privada e para vender sua força de trabalho, os indivíduos constituem o todo social, o qual, paradoxalmente, de maneira hierárquica, se submete às partes (DUMONT, 2008). Produto da sociedade dos indivíduos é a noção sociológica de hierarquia como uma cadeia de autoridade que implica, sobretudo, uma relação de mando e obediência que envolve o exercício do poder pelos sujeitos que ocupam as posições superiores em determinadas instituições. Ora, o Imperador japonês, na Restauração *Meiji*, ocupava a posição de maior primazia na estrutura da sociedade japonesa, no entanto, não tinha a prerrogativa de tomar as decisões relativas aos assuntos mundanos, não exercia o poder. (BENEDICT, 2014).

Atrelado a esse reiterado desejo de que cada sujeito ocupasse a sua devida posição a partir de um sistema de valores, outra característica percebida como inflexível na condução da vida social no Japão, durante e depois da Restauração *Meiji* é a manutenção de um complexo sistema de “prestações” e “contraprestações”, que amarra sujeitos e grupos em uma rede – hierárquica – de obrigações (BENEDICT, 2014). Desde o feudalismo nipônico, estar em débito com uma pessoa considerada superior ou igual na hierarquia social era algo esperado e aceitável, mas dever qualquer coisa a um inferior provocava uma vergonhosa sensação de inferioridade. (BENEDICT, 2014).

Benedict (2014, p. 87) aponta que os japoneses se sentiam e agiam como “devedores dos séculos e do mundo”. Para a antropóloga, há uma diferença no que diz respeito ao modo como ocidentais e orientais japoneses se percebem e agem em relação ao passado e ao cotidiano contemporâneo, a saber, os primeiros se concebem como herdeiros e os segundos como devedores da tradição e do presente em coletividade. Aliás, parece que os indivíduos modernos ocidentais, na contemporaneidade, se veem como primeiros e únicos donos do mundo.

O que os ocidentais denominam de culto dos ancestrais não é na maior parte um culto nem é de todo dirigido aos ancestrais; é antes um reconhecimento em ritual do grande débito do homem em relação a tudo o que se passou antes. Aliás, tem débito não apenas para com o passado; cada contato cotidiano com outras pessoas aumenta o seu débito para com o presente, do qual devem emanar suas decisões e ações diárias. É o ponto de partida fundamental. Devido a que os ocidentais tão pouco atentam para o seu débito para com o mundo e o que este lhe deu sob a forma de cuidados, educação, bem-estar, ou mesmo pelo simples fato de terem nascido, os japoneses julgam inadequadas as nossas motivações. Os homens virtuosos não declaram, como fazem os dos Estados Unidos, que nada devem a ninguém. Não desprezam o passado. A proibição no Japão repousa sobre o reconhecimento do próprio lugar dentro da grande rede de mútuo débito, abarcando tanto os antepassados quanto os contemporâneos. (BENEDICT, 2014, p. 88).

Diante do que foi exposto acima, é possível afirmar que a industrialização do Japão se afigura um processo marcado pela tensão entre uma estrutura hierárquica holista e o individualismo moderno. Parece que tal processo foi um ajustamento das velozes novidades modernas à forma japonesa de ordenar a vida em coletividade experienciada, ao menos, desde o feudalismo. “A configuração extrema do sistema hierárquico japonês dos tempos feudais, desde o pária ao Imperador, deixou sua forte marca no Japão moderno.” (BENEDICT, 2014, p. 64). Os estadistas nipônicos, inclusive, tomaram um enorme cuidado para não dismantelar a peculiar organização social hierárquica japonesa, na qual sujeitos e grupos assumiam a devida posição, bem como reconheciam cada débito aos séculos e aos contemporâneos. (BENEDICT, 2014).

Sendo assim, é plausível entendermos que os japoneses estavam culturalmente adaptados a apostar na hierarquia holista como a melhor forma de conceber o social, em oposição aos ocidentais, que apostam no individualismo (DUMONT, 2008). Vale frisar, de acordo com Benedict, que

Os japoneses não se tornaram um povo pacífico e submisso sob este sistema, como algumas nações o fizeram sob um forte regime hierárquico. É importante reconhecer que se conferiam determinadas garantias a cada classe.

Mesmo aos párias era assegurado um monopólio de seus comércios particulares e as suas corporações autônomas eram reconhecidas pelas autoridades. Eram grandes as limitações impostas a cada classe, mas havia também ordem e segurança. (BENEDICT, 2014, p. 65).

A partir da aposta em uma organização social hierárquica de tipo holista, os japoneses tanto não se tornaram pacíficos e muito menos submissos, que resistiram veementemente a algumas imposições estrangeiras na modernização da sociedade japonesa. Se de um lado, havia uma pressão, tanto estrangeira quanto nativa, que impulsionava as aceleradas transformações sociais em tal processo de modernização, de outro lado, sempre houve uma forte preocupação para com a manutenção de certas características que os japoneses consideravam fundamentais ao seu modo de ser no mundo (MURASSE, ZAMPIERON, 2004; BENEDICT, 2014). Nesta conjuntura histórica, os novos objetivos societários (modernizantes) deveriam ser perseguidos considerando tais características culturais até então inexoráveis, como a classificação hierárquica do social. (BENEDICT, 2014).

Qualquer tentativa de entender os japoneses deverá começar com a sua versão do que significa “assumir a posição devida”. A sua confiança na ordem e na hierarquia e a nossa fé na liberdade e na igualdade situam-se a polos de distância, sendo difícil para nós atribuir à hierarquia seu valor devido como mecanismo social. A confiança japonesa na hierarquia é básica, dentro da sua noção global da relação do homem para com o Estado, sendo que somente através da descrição de algumas de suas instituições nacionais como a família, o Estado, vida religiosa e econômica, é que nos será possível entender a sua visão do mundo. (BENEDICT, 2014, p. 43).

3.2 *Gakusei*: a construção da pessoa moderna na Restauração *Meiji*

Segundo Murasse e Zampieron (2004), a educação oriental é uma temática pouco explorada no campo das pesquisas em História da Educação conduzidas no Brasil, especialmente, no que diz respeito à educação japonesa. Em uma tentativa de minimizar a carência de trabalhos sobre o tema, a partir de uma análise contextualizada de fontes secundárias, as autoras colocaram como desiderato a identificação dos fundamentos da proposta de uma educação nipônica, na primeira década da Restauração *Meiji* (1868 a 1878). Como o Judô surge logo na segunda década (1878 a 1888) como uma reação propositiva ao projeto educacional moderno nipônico, para melhor situar tal emergência, é pertinente esboçar o objetivo central do projeto em tela, bem como, traçar alguns de seus efeitos – expostos pelas referidas autoras.

Murasse e Zampieron (2004) verificam se houve, no Japão, a efetivação de uma tese que concebia a educação como “o alicerce para o desenvolvimento industrial do Estado que foi difundida pelos industriais europeus em todo o Ocidente.” (MURASSE, ZAMPIERON, 2004, p. 1). Concluem que houve a tal imbricação entre uma nova proposta de educação para os japoneses e o desenvolvimento de uma sociedade moderna, maciçamente, industrializada, desde o alvorecer da Restauração *Meiji*. As autoras revelam que o governo japonês investiu grandes esforços na formação de pessoas capazes de ocupar as novas funções que passariam a constituir a rede de interdependência entre os sujeitos, na configuração social do país em modernização.

Na “terra do sol nascente”, a educação foi utilizada para formar o homem necessário para a construção de um Estado Moderno. Por isso o alvo original do sistema educacional instalado nos primeiros anos do período Meiji (...) era fornecer fiéis servidores ao Estado e ao Exército. Esse alvo permaneceu constante, entretanto, os meios para atingi-lo variaram com as correntes de opinião governamental. (MURASSE, ZAMPIERON, 2004, p. 9).

Obviamente, tanto a gênese como o fortalecimento de um Estado moderno dependiam fundamentalmente da formação de sujeitos modernos. Para o desenvolvimento industrial do Japão, tornou-se premente aos governantes, a formação de sujeitos capazes de impulsionar a almejada modernidade. O modelo ideal para a construção da pessoa moderna, obviamente, foi fornecido pelo ocidente europeu e norte-americano, qual seja, a educação escolar e universitária. (MURASSE, ZAMPIERON, 2004).

É possível perceber, deste modo, que a industrialização e a educação pública compulsória alicerçaram o processo de modernização do Estado japonês. A educação serviu para formar o homem necessário para a construção de um Estado Moderno, com ela formaria pensamento e atitude, imprescindíveis para que o país se tornasse forte. (MURASSE, ZAMPIERON, 2004, p. 12).

Dentre os autores reconhecidos como clássicos do pensamento sociológico, Émile Durkheim foi aquele que dedicou um espaço especial em sua obra, para a reflexão sobre o lugar da educação em um agrupamento humano (DURKHEIM, 2013, 2008, 1995). Em texto de sua autoria, “A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora” (1972), o sociólogo francês ofereceu às ciências humanas, de modo geral, e à

sociologia, em particular, um conceito de educação, que ainda é largamente utilizado na abordagem de fenômenos educacionais, no campo das ciências sociais.

A partir do conhecimento de alguns distintos sistemas educativos que existem ou tenham existido em diferentes sociedades humanas, mediante a análise comparativa de dados coletados pelas mãos de terceiros, o autor delineou duas características elementares que subjazem à variabilidade sócio-histórica das instituições propriamente educativas. Ambos os aspectos regulares que se seguem constituem então o cerne da definição sociológica durkheimiana de educação: a) todo processo educativo é um sistema de relações sociais entre adultos e não adultos; b) em qualquer decurso educativo, a geração adulta exerce influências sobre as gerações mais jovens.

Durkheim torna ainda mais preciso seu conceito de educação, justamente, ao elucidar as influências exercidas pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens. Aponta o autor que há sempre um conjunto de princípios e métodos de ensino e aprendizagem, parte deles legada pelas gerações passadas, que dirigem a educação das gerações ainda não adultas. Como teórico funcionalista ocupado com o problema da coesão social, o autor observa que cada sociedade elabora um sistema educativo, o qual é imposto de modo irrevogável aos sujeitos, com o intuito de inseri-los em um conjunto de instituições e atividades, cuja principal função é ajustá-los a certa engrenagem societária.

Para tal, segundo Durkheim (1972), um sistema educativo desempenha uma dupla função socializadora. A “função homogeneizadora” suscita nos educandos certo número de estados físicos, mentais e morais, que a sociedade considera indispensáveis a todos os seus membros. A “função diferenciadora” desenvolve certos estados físicos, mentais e morais nos indivíduos que ainda não se encontram preparados para a vida em coletividade, os quais os diferentes grupos sociais consideram indispensáveis a todos os sujeitos neles inseridos.

Se de um lado, o sistema educativo perpetua e reforça certa homogeneidade de ideias, práticas e sentimentos, exigida pela vida em sociedade, por outro lado, a diversificação das emoções, dos saberes e fazeres propiciada pelo aprendizado dos fundamentos educativos oferecidos pelos distintos grupos sociais é, também, algo essencial para que haja cooperação entre as partes inelutavelmente interdependentes de uma totalidade social. Nas palavras de Durkheim (1972, p. 42), “a educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência”.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem objeto suscitar e

desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, mentais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1972, p. 42).

No estudo da reflexão durkheimiana sobre a educação, entende-se, em resumo, que as gerações adultas organizam espaços, para neles efetivarem processos de ensino e aprendizado, a fim de humanizar os indivíduos da espécie considerados imaturos, tornando-os seres sociais. A escola é o espaço que se tornou a partir do século XIX, desde a Europa, o lugar privilegiado da educação moderna da pessoa humana. Os termos escolarização e educação se confundem no imaginário conceitual do “senso comum” tanto popular quanto acadêmico, de tal modo, que as pesquisas brasileiras inseridas no campo da Educação, abordam, quase que exclusivamente, fenômenos relativos à educação escolar, os quais, portanto, dizem respeito a apenas uma das múltiplas formas educativas experienciadas hoje e ao longo da história da espécie humana.

O âmbito escolar – grosso modo, ora entendido como fundamental para o desenvolvimento e a reprodução do arranjo social capitalista, ora como ambiente crucial para a emancipação revolucionária dos sujeitos alienados pela força persuasiva da superestrutura ideológica burguesa, ou ainda, considerado um espaço importante para a ascensão social dos sujeitos cultural e economicamente desfavorecidos – é destinado ao processo educativo hegemônico, compulsório, nos Estados nacionais que se pretendem modernos.

Retomando o pensamento durkheimiano, a escola exerce uma “função homogeneizadora” no “sistema de ensino” (escolar) das sociedades modernas. Sem desconsiderar que as diferenças e as desigualdades observadas na dinâmica social de um núcleo escolar e outro, de um modo geral, a escola é um espaço organizado pelos adultos para fazer com que as novas gerações apreendam, especialmente, mediante o letramento que possibilita o contato com o conjunto dos conhecimentos filosóficos e científicos, em sala de aula, as disposições físicas, emocionais e mentais, consideradas necessárias a condução da vida em uma coletividade moderna, inclusive, no que diz respeito à noção da pessoa como indivíduo (LE BRETON, 2013). Geralmente, a formação escolar é compulsória para crianças e jovens, e opcional para adultos e idosos. E a universalização da escolaridade é considerada um grande passo no avanço civilizacional rumo à modernidade.

No Japão, “o Código Fundamental da Educação ou *Gakusei* (Sistema Educacional) promulgado em 1872, revelava, a ideia vigente de instituir a obrigatoriedade da ‘educação para todos’”. (Murasse; Zampieron 2004, p. 11). De um modo geral, transparece no referido Código, segundo Murasse e Zampieron, uma preocupação central com a alfabetização dos nobres, ex-

guerreiros, agricultores, artesãos e mercadores, e também das mulheres. Portanto, o *Gakusei* foi um projeto educacional, cujo desiderato maior era o letramento da totalidade da população japonesa, a partir de um acesso generalizado e obrigatório das gerações mais novas à escola. Nas palavras de Aso e Amano, o *Gakusei* foi

[...] um plano ambicioso elaborado para instalar 53.760 escolas primárias em todo o país para dar uma moderna educação elementar compulsória para todas as crianças entre seis a quatorze anos e a criação de 256 escolas secundárias e oito universidades em amplas bases, todas com o propósito de abrir a oportunidade de educação para todo o povo japonês e, por meio disso, selecionar e formar homens de talento. (ASO; AMANO apud MURASSE; ZAMPIERON, 2004, p.1).

Ainda de acordo com Murasse e Zampieron (2004), a proposta de escolarização com vistas a uma alfabetização da sociedade nipônica, associada à autodisciplina dos japoneses, obteve um notável sucesso. Contudo, a avanço dos sujeitos da Educação Básica à Universidade, além do próprio empenho individual, dependia, sobretudo, da origem social dos sujeitos, fenômeno já observado por Bourdieu (2011) no sistema de ensino escolar em França. Os indivíduos, geralmente homens, que construíam uma carreira escolar e universitária de sucesso no sistema de ensino nipônico estavam inseridos nas classes superiores da sociedade japonesa (MURASSE; ZAMPIERON, 2004). Diante esse dinamismo, afirmam as referidas autoras,

[...] que a industrialização e a educação pública compulsória alicerçaram o processo de modernização do Estado japonês. A educação serviu para formar o homem necessário para a construção de um Estado Moderno, com ela formaria pensamento e atitude, imprescindíveis para que o país se tornasse forte (MURASSE; ZAMPIERON, 2004, p.13).

É notável a imbricação entre o empenho pela modernização e a resistência a certas mudanças na educação japonesa, trazidas no bojo do desenvolvimento industrial do embrionário Estado-nação. Em particular, o Judô *Kodokan* é uma reação propositiva à novidade de uma proposta educacional moderna escolar e universitária. *Grosso modo*, a prática educativa judoística é um produto da efervescente tensão entre o “tradicional” e o “moderno”, peculiarmente experienciada no território nacional japonês, em meados do século XIX.

3.3 A primazia do corpo na pedagogia do Judô

Os trabalhos com foco na história do Japão consultados por Murasse e Zampieron (2004), apontam a abertura dos portos à Rússia, Grã-Bretanha, França, Holanda e Estados Unidos, pelo Xógum Tokugawa³, no ano de 1859, bem como, o fim da hegemonia da dinastia Tokugawa, em 1860, como os acontecimentos que inauguram a Era *Meiji*. Após um relativo isolamento, segundo Greiner (2017), que perdurou cerca de 200 anos, a abertura para o comércio exterior e o assassinato do Xógum pelos samurais, em Edo, no ano de 1860, são considerados os pontapés da gênese do Estado-nação japonês.

A partir desses eventos, o Japão se abre não somente para negociar no mercado capitalista internacional, mas, também, para uma complexa interação cultural com os países do Ocidente (OLIVEIRA DOS SANTOS, 2013). E ao absorverem as contribuições oferecidas pelos ocidentais já modernos, consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento industrial do seu país, inclusive, no que concerne especificamente à educação escolar e universitária, os japoneses entendiam que estavam assumindo um débito com o mundo ocidental.

O sistema de prestações e contraprestações entretecido em uma estrutura social holista foi transposto para as relações internacionais, desde a ampliação da abertura para as interações, sobretudo, comerciais, com as potências capitalistas do ocidente. Sendo assim, para que o Japão não se afigurasse uma nação inferior e sem virtude aos olhos das potências capitalistas ocidentais, os japoneses se obrigavam de alguma forma quitar a dívida então contraída.

Dentre os japoneses preocupados com a imagem internacional do seu país perante o mundo, se destaca Jigoro Kano. Nascido em outubro de 1860, na vila Mikage, na província de Settsu (que hoje é Mikage-cho, distrito de Higashinada, Kobe), Shinossuke Kano – posteriormente conhecido como Jigoro Kano⁴ – fundou o Instituto *Kodokan* de Judô, em 1882 – um ano depois de se graduar na Universidade Imperial de Tóquio, onde se formou em Literatura, Ciência Política e Economia Política. Desde então, defendeu arduamente a eficácia do Judô como método educativo moderno, destinado ao desenvolvimento do corpo, do intelecto, e da moral dos praticantes. Assim, ganhou prestígio entre os educadores japoneses e ocidentais, e passou a ocupar os postos de maior destaque no sistema educacional japonês.

3 Família da aristocracia militar que governou o Japão de 1603 a 1868 (MURASSE, ZAMPIERON, 2004).

4 Todos os dados sobre a vida e a obra de Jigoro Kano expostos adiante foram coletados na coletânea *Energia mental e física: escritos do fundador do judô*. (KANO, 2008).

Contemporâneo da Restauração *Meiji*, o jovem Kano foi um entusiasta da integração entre oriente e ocidente (OLIVEIRA DOS SANTOS, 2013), favorável então a uma aliança civilizatória, que o referido educador entendia como uma chave para o refinamento da humanidade, a partir de relações internacionais pautadas pela “reciprocidade” – forma de troca que implica, obrigatoriamente, dar, receber e retribuir (MAUSS, 2015). Kano inventou o Judô da *Kodokan* e o propôs como a retribuição do Japão às nações do planeta que contribuíram com o desenvolvimento das primeiras experiências de modernidade em seu país.

No futuro, os cidadãos das nações do mundo se aproximarão naturalmente e as culturas aos poucos se integrarão. Neste momento, se aprendermos muito sobre os outros países e não tivermos nada para lhes ensinar, não apenas ficaremos envergonhados, mas também será difícil que não nos olhem com desprezo. Então, o que vamos ensinar a eles? Nós temos o judô. (KANO, 2008, p. 123).

Mas isso não é tudo. Além do pagamento de uma dívida pessoal e nacional com o mundo ocidental, havia ainda uma dívida pessoal de Kano com os séculos. Para uma maior e melhor aproximação com a prática educativa do Judô, além de situar o seu surgimento no processo de modernização da sociedade japonesa em geral, é preciso conhecer a história das tradições marciais no Japão, em particular, a modernização do *ju-jutsu*, como proposta pelo professor Kano, no contexto da formação do Estado-nação japonês.

O *ju-jutsu* é o nome genérico atribuído a uma centena de escolas de artes marciais – *taijutsu*, *yawara*, *judo*, *kogusoku*, *torite*, *kenpo*, só para citar algumas. Segundo Jigoro Kano (2008), as diferentes escolas inseridas na categoria *ju-jutsu* são ainda classificadas em duas classes. O critério dessa classificação é o tipo de técnicas que abarcam em um combate. Em um agrupamento de escolas se inserem aquelas que envolvem práticas de captura (*kogusoku*, *torite*...), no outro grupo, os estilos de luta corporal com armas e arremessos (*taijutsu*, *judo*...).

Apesar da dificuldade que encontrou na tentativa de explicitar o que é, afinal, o *ju-jutsu*, diante dos diferentes nomes e métodos variados de treinamento das muitas artes marciais englobadas pela mesma categoria, Kano aponta que todas as escolas envolvem técnicas de ataque e defesa contra um inimigo (KANO, 2008). A forma mais simplificada de descrever o *ju-jutsu* é defini-lo pelo propósito central de sua prática, o combate entre inimigos amiúde letal.

Apointar a origem do *ju-jutsu* é outra dificuldade encontrada pelo professor Kano. Na definição dessa origem concorrem três narrativas (KANO, 2008). A narrativa mais popular conta que Chen Yuan Ping transportou as técnicas do *ju-jutsu* da China para o Japão, no ano de

1659. Inspirados pelo chinês, os *ronin* (samurais sem senhor) Fukuno, Miura e Isogai teriam desenvolvido um estilo próprio de *ju-jutsu*. No entanto, para Kano, essa crença muito difundida não se sustenta, pois, no alvorecer da segunda metade do século XVII, já havia no território japonês a prática de formas nativas e, supostamente, mais refinadas de *ju-jutsu* do que os estilos *kenpo* e *hakuda* (técnicas de chute e empurrão), trazidos da China por Chen Yuan Ping (KANO, 2008).

Uma narrativa que circula, exclusivamente, em um grupo de estudantes do *Yoshin-ryu*, conta que um médico chamado Akiyama Shirobei, de Nagasaki, teria ido para a China, e lá aprendido o *hakuda*, estilo de luta a partir do qual criou o *ju-jutsu*, após seu retorno ao Japão. Sob a perspectiva de Kano (2008), tal exclusividade é a fragilidade desta narrativa. Para ele, tal monopólio narrativo, possivelmente, se deve a uma origem muito particular do estilo de *ju-jutsu* praticado pelo grupo que a veicula.

Por sua vez, o professor Kano acredita “que o *ju-jutsu* começou na era dos deuses e é uma invenção puramente japonesa”. (KANO, 2008, p. 16). No entanto, o educador afirma a impossibilidade de uma definição precisa do ano e do mês em que nasce o conjunto numeroso de escolas que recebem ou receberam o nome *ju-jutsu*. Nem por isso, Kano deixa de observar que o *ju-jutsu* “evoluiu desde os tempos antigos através de muitas gerações, graças à genialidade de várias pessoas”. (KANO, 2008, p. 18). Com efeito, as tradições marciais sob esse nome genérico ganharam considerável popularidade e prestígio em meados do século XVII, então, na época de Chen Yuan Ping. Já na Era *Meiji*, em meados do século XIX, muitas escolas de *ju-jutsu* estavam difundidas e firmemente estabelecidas em solo japonês (KANO, 2008).

Como já foi dito acima, o principal propósito do *ju-jutsu* é a prática de métodos de combate (KANO, 2008). As técnicas de ataque e defesa desenvolvidas pelos estilos de *ju-jutsu* eram praticadas em disputas de vida ou morte travadas entre guerreiros samurais, ao menos, desde o período feudal da história do Japão. Por isso, tais estilos são genericamente denominados artes marciais, técnicas corporais usadas em guerra, ou no desfecho de outras formas de conflito. Segundo Marcel Mauss (2008), técnicas corporais são os modos como os agrupamentos humanos utilizam o corpo para fazer de seus membros, partes constitutivas de determinado corpo social. Para o autor, em suma, as sociedades, cada uma a sua maneira, educam o corpo a partir de um conjunto tradicional de técnicas do corpo, que podem ser atualizadas ao longo do tempo. (MAUSS, 2008).

Na perspectiva de Kano, o *ju-jutsu* nunca foi apenas um conjunto de técnicas corporais, limitado ao combate. Para ele, o estudo das técnicas de ataque e defesa que constituem as escolas marciais japonesas sempre foi um método de treinamento físico, de educação mental e de outras dimensões do ser humano, como a moral.

(...) o treino para a luta exige que se mova o corpo de várias maneiras, o que levou o *ju-jutsu* a se tornar indiretamente um tipo de educação física. (...) Todas as formas de combate requerem inteligência e o uso de vários truques e expedientes; por isso, durante o treinamento do *ju-jutsu*, a mente é inconsequentemente treinada de várias maneiras. Coragem, postura, e outros fatores benéficos para a vida também podem ser desenvolvidos. (KANO, 2008, p. 19).

Se o que levou o jovem pequeno e franzino, chamado Jigoro Kano, a se dedicar à prática do *ju-jutsu* – até se tornar um *shihan* (mestre) – foi uma necessidade pessoal, a saber, o fortalecimento do seu próprio corpo para conseguir se defender das agressões desferidas contra ele, pelos colegas da escola; o jovem Kano passou a se interessar pelo que considerou o principal legado social das tradições marciais japonesas, justamente, os métodos de educação física, mental e moral constitutivos dessa herança cultural.

Portanto, Kano também se sentiu na obrigação de pagar uma dívida com o legado secular das artes marciais orientais, do qual ele se apropriou, em primeiro lugar, para então se livrar da agressividade de seus colegas, que ameaçava diretamente o seu corpo e sua pessoa. O educador efetuou tal pagamento por meio da criação de um novo conjunto de técnicas corporais de ataque e defesa, cuja prática serviria, antes de tudo, como um método de educação física, intelectual e moral, conseguindo dessa maneira preservar as tradições do *ju-jutsu*, que considerava muito valiosas também na formação da pessoa moderna.

Kano (2008) diz que não inventou, individualmente, o Judô. O termo “judô”, inclusive, já nomeava um estilo de *ju-jutsu* que envolvia técnicas de arremesso do inimigo em combate, antes mesmo da fundação da *Kodokan*, na Era *Meiji*. Contudo, o educador assumiu a responsabilidade pelo desenvolvimento e difusão internacional do judô moderno, estilo de luta que é uma síntese das técnicas, teorias e valores do *ju-jutsu*. Em suma, Kano, um intelectual com formação universitária na área das ciências humanas e um mestre das artes marciais aos 20 e poucos anos, adequou a prática do *ju-jutsu* ao modo de vida em modernização no arquipélago nipônico, a fim de preservar, especialmente, a função social educativa das tradições marciais japonesas. Uma educação a partir do corpo seria em sua perspectiva uma ferramenta

para a resolução pacífica dos conflitos em oposição à violência, então monopólio de um Estado moderno.

O Judô da *Kodokan* emerge para formar desde a mais tenra idade sujeitos socialmente preparados para desenvolverem “uma vida boa”, em uma coletividade que então se pretendia moderna. Para o professor Kano, o estudo e a prática dos fundamentos judoísticos entalha um modo de ser no mundo social, singularidade esta que, segundo ele, somente a educação por meio dos conteúdos dos componentes curriculares oriundos dos sistemas escolares e universitários, atrelados aos valores ocidentais, não seria igualmente capaz de modelar.

Se por um lado, Kano percebia falhas no *ju-jutsu* como método formativo da pessoa humana moderna, por outro lado, percebia também as fragilidades e os riscos ao tecido social, trazidos pela educação escolar e universitária, bem como, os aspectos humanos que considerava problemáticos nas sociedades capitalistas ocidentais – as mesmas que estavam contribuindo e pressionando – a entrada da sociedade nipônica nas relações políticas e econômicas internacionais (MURASSE, ZAMPIERON, 2004). Vale lembrar, o judô é uma reação propositiva ao projeto educacional da Restauração *Meiji*.

Na perspectiva do sensei Kano, a organização econômica capitalista, em particular, e a conduta da vida no contexto capitalista, em geral, é marcada pela ênfase em um interesse individual na busca pelo enriquecimento econômico. A subjetivação de um desejo de acúmulo de riqueza, em um Estado moderno capitalista, segundo Kano (2008), é uma fonte de egoísmo que poderia vir a provocar conflitos, e, conseqüentemente, a morte do “espírito” japonês, que depositava enorme desconfiança no enriquecimento pessoal, pois enfatizava uma rígida moral, que vinculava os sujeitos em uma teia de relações hierárquicas, na qual a vida deveria ser digna para todos, não obstante as pessoas ocupassem diferentes posições e funções sociais (BENEDICT, 2014).

Os japoneses deram a este tema da construção de um moderno estado de modelo ocidental uma interpretação material e física, e não espiritual, e assim, não obstante a rápida ocidentalização externa e formal da ciência, da tecnologia, da educação, da economia, as forças armadas e as formas políticas, as mudanças espirituais ficaram muito para trás. (MORISHIMA apud MURASSE, ZAMPIERON, p. 16, 2004).

Parece que Kano passou a se preocupar com o otimismo de seus contemporâneos em relação ao desenvolvimento do capitalismo na construção do Estado-nação japonês, ao assumir pela primeira vez, no ano de 1882, o cargo de professor de política e economia em *Gakushuin*,

uma universidade frequentada pela elite da sociedade japonesa, da qual viria ser o diretor posteriormente.

Embora fosse um intelectual formado na Universidade Imperial de Tóquio, filho de um empresário bem sucedido no ramo da bebida *sake*, nomeado Ministro de Estado durante a Restauração Meiji, Kano viu a si mesmo tratado como um servo pelos filhos da nova elite econômica para qual lecionava – o que não era diferente com seus colegas de trabalho. Foi a partir dessa experiência pessoal, que Kano recusou a possibilidade de uma vida subserviente em benefício exclusivo de uma diminuta elite econômica, e nunca deixou de impor, dentro e fora da *Kodokan*, uma disciplina inegociável aos estudantes sob sua responsabilidade pedagógica, a fim de fortalecer o que chamava de “espírito” japonês, o qual não abria mão do respeito mútuo e do reconhecimento da autoridade do professor em uma prática educativa.

Preocupado com os possíveis efeitos do capitalismo, considerados socialmente desfavoráveis ao desenvolvimento de fatores benéficos a uma nova forma de vida no Japão, Kano encontrou na dimensão educativa do *ju-jutsu* uma alternativa à hegemônica educação norte-americana e europeia, que promovia a formação de “corpos dóceis” e de “indivíduos” egoístas em busca de enriquecimento econômico e poder político, desde o berço até a universidade. Contudo, de acordo com o seu entendimento, o *ju-jutsu* deveria se adequar ao modo de vida japonês que se inaugurava em meados do século XIX.

Ora, os Estados-nação ocidentais conquistaram o monopólio legítimo da violência na Europa (WEBER, 1991), e no Japão não foi muito diferente. O desarmamento da população, especialmente, da classe *samurai* foi determinado pelo Estado japonês. Tal monopólio tornou necessária a formação de um exército nacional nipônico. A classe dos guerreiros *samurai* perdeu o seu lugar ao sol na sociedade japonesa com o *Haitôrei* (conjunto de normas governamentais para abolir privilégios tradicionais da classe *samurai*, como o uso da espada) e o *Danpatsurei* (imposição governamental para corte do *Tabusa*, e o uso do cabelo da maneira ocidental). Alguns *samurais* e mestres do *ju-jutsu* caíram em desgraça. Tratados como selvagens, sucumbiram afetados pelo ataque perpetrado pelo Estado contra as tradições marciais até então conectadas com as condições de existência típicas do feudalismo.

Sob a perspectiva de Kano, o declínio do *ju-jutsu* e de alguns dos seus praticantes foi entendida, meramente, como um desvio de caráter e fracasso individual dos *samurais*, mestres e estudantes do *ju-justu*. Todavia, tal decadência em grande medida advém das transformações sociais que marginalizaram e empobreceram a forma de vida dos praticantes do *ju-jutsu*, em um processo de rápida desqualificação das tradições marciais no decorrer da Restauração Meiji.

Na perspectiva de Kano, o *ju-jutsu* passou a ser ensinado por pessoas sem capacidade suficiente para instruir, o que, segundo ele, levou a um relaxamento das restrições para o seu aprendizado e aplicação. O *ju-jutsu*, sob o ponto de vista de Kano, foi transformado em um tipo de espetáculo, em uma prática rude e deselegante (KANO, 2008). Parece-me que, desse modo, buscava-se a sobrevivência moribunda não apenas de uma prática de combate, mas de todo um modo de vida que se tornava impossível de ser vivida em um novo arranjo social.

Para desenvolver o judô mais próximo do que conhecemos hoje, Kano elaborou um plano político pedagógico. Suprimiu as práticas e técnicas letais do *ju-jutsu*, que poderiam causar danos severos ao corpo até a morte, conservando apenas aquelas que, supostamente, poderiam trazer apenas benefícios ao corpo e a pessoa humana. Kano considerou de suma importância, na prática do judô, evitar ferimentos e desenvolver um corpo forte. Corpo, intelecto e moral (“espírito”) entendidos como dimensões constitutivas da integralidade do ser humano deveriam ser educadas simultaneamente (KANO, 2008).

Vale ressaltar que John Dewey – renomado educador norte-americano – se impressionou com a crítica do professor Jigoro Kano dirigida ao lugar secundário atribuído ao corpo na educação moderna ocidental. Aliás, Dewey se impressionou ainda mais com o educador japonês, quando visitou a escola *Kodokan* no ano de 1919. Na escola de Kano percebeu durante uma aula de judô, que o desenvolvimento da crítica sobre o papel do corpo na educação moderna ocidental não se limitou ao plano abstrato.

De hecho, y con la finalidad de mostrarle más detalladamente la consistencia de su método, Kano llevó a Dewey al Kodokan, donde le mostraría cómo sus ideas se podían ilustrar en un tatami. Tras contemplar el método de Kano, Dewey quedaría sumamente impresionado, llegando a afirmar que el mismo resultaba ser muy superior al utilizado en Occidente en el ámbito de la educación física, pues aportaba una elevada dimensión espiritual. Por lo cual recomendaría, expresamente, la realización de un estudio al respecto. (Casado, Villamón, 2009, p. 12-13).

Para o desenvolvimento das técnicas do estilo de luta que propunha, Kano (2008) se apropriou primeiro das técnicas de ataque e defesa praticadas em dois estilos de *ju-jutsu* que já havia estudado: o *Tenjin Shinyo-ryu* e o *Kito-ryu* – o primeiro estudou com os mestres Fukuda Hachinosuke e Iso Masatomo, e o segundo com o mestre Iikubo Tsunetoshi. Posteriormente, o professor diz ter estudado as técnicas de todas as outras escolas para elaborar o judô (KANO, 2008).

A Tenjin Shinyo-ryu praticava nage-waza (técnicas de arremessos), mas enfatizava principalmente shime-waza (técnicas de estrangulamento) e kansetsu-waza (técnicas de articulações), e também osae-komi-waza (técnicas de imobilizações); em comparação, nage-waza era pouco estudado. Kito-ryu era originalmente uma forma de combate corpo a corpo com armadura, e seus nage-waza eram insuperáveis, embora colocassem pouca ênfase em shime-waza, kansetsu-waza ou osae-komi-waza. Então eu mantive os pontos fortes dessas duas escolas e compensei as áreas em que havia falta de estudo aprendendo com outras escolas. Eu finalizei as técnicas após incorporar vários detalhes criados por mim. (KANO, 2008, p. 23).

Para o aprendizado das técnicas judoísticas, Kano desenvolveu dois métodos de instrução: o *kata* (forma) e o *randori* (prática livre). O *randori* foi enfatizado nos primórdios da *Kodokan*, pois o mestre Kano entendia que o *kata* era compreendido, concomitantemente, no decorrer da prática do *randori*. “Isso é como ensinar redação sem usar um livro de gramática, ou ensinar os fundamentos da gramática enquanto ensina como escrever um ensaio”. (KANO, 2008, p. 24). A “prática livre” envolve a aplicação de técnicas de arremesso corpo a corpo (nage-waza), bem como, técnicas de imobilização, estrangulamento e chave de braço (katame-waza).

No entanto, com o aumento do número de praticantes Kano priorizou a elaboração e o ensino do *kata*. Kano pretendia com os *katas* a fundação de uma “educação física nacional”.

Existem vários métodos de educação física em uso no mundo todo atualmente, mas não há nada ainda que possa ser chamado de “educação física nacional”. (...) Como eu disse antes, a educação física baseada no treinamento técnico do judô deveria ser amplamente praticada no nível familiar e da sociedade, e delineei esses tipos de *kata* para criar tal coisa. Vários outros tipos de *kata* poderiam ser criados, e, se forem, não apenas os aspectos técnico e físico do judô estarão completos, mas também existirá um judô no qual a beleza das posturas e movimentos poderá ser apreciada. (KANO, 2008, p. 27).

Ainda no que diz respeito à instrução judoística, Kano forjou em sua “política educacional” outra inovação. Se no passado a constante prática da técnica levava ao aprendizado da teoria, no ensino e aprendizagem do judô moderno a teoria deveria ser esclarecida em primeiro lugar. Na *Kodokan*, o professor Kano (2008), diferentemente dos seus mestres no *ju-jutsu*, iniciava suas instruções frisando o propósito do estudo na prática do judô, apresentando os princípios de cada técnica. Tal inversão da dicotomia teoria e prática, na perspectiva de Kano, acelerava o processo de aprendizado do conjunto judoístico de técnicas corporais. Considero que tal inversão, que coloca a primazia da explicação oral da teoria judoística, é uma influência ocidental moderna experimentada na forma educacional de Kano.

Contudo, a mudança não opera uma desconsideração do corpo na pedagogia judoística, que continua a ocupar lugar central na pedagogia desse método educativo moderno.

O propósito do judô é “usar a energia mental e física da maneira mais eficiente possível para atingir objetivos, não importa quais sejam – eis o princípio básico do judô”. (KANO, 2008, p. 32). Os conceitos que se seguem sintetizam o que Jigoro Kano chamou “o espírito do judô”, que precisava ser introjetando mediante uma prática educativa que aciona o corpo como um instrumento privilegiado do desenvolvimento pessoal e coletivo: *seiryoku-zenyo* (máxima eficiência no uso da energia física e mental) e *jita-kyoei* (desenvolvimento pessoal e coletivo, prosperidade mútua). Se na escola e na universidade, produto social moderno, que, portanto, emerge em uma estrutura social individualista, a pessoa humana aprende a se conceber como um indivíduo – separado do seu corpo, das outras pessoas e do mundo (LE BRETON, 2013), na pedagogia do judô, o corpo é uma ferramenta do pensamento conectado à razão e às emoções, impossível de ser depreciado como algo residual e meramente auxiliar na construção da pessoa humana.

É notável a imbricação entre o empenho pela modernização e a resistência a certas mudanças na educação japonesa, trazidas no bojo do desenvolvimento industrial do embrionário Estado-nação. Em particular, como havia dito, o Judô *Kodokan* é uma reação propositiva à novidade de uma proposta educacional moderna escolar e universitária. *Grosso modo*, a prática educativa judoística é um produto da efervescente tensão entre o “tradicional” e o “moderno”, peculiarmente experienciada no território nacional japonês, em meados do século XIX.

Com efeito, desde a fundação da *Kodokan* aos 22 anos de idade, até o seu falecimento durante uma viagem a bordo do Hikawa Maru, em 1938 – ao retornar de um encontro do COI⁵ (Comitê Olímpico Internacional), no Cairo – o *shihan* (“mestre”) Jigoro Kano se empenhou no desenvolvimento e na transmissão em escala mundial dos fundamentos teóricos e práticos que caracterizam o estilo de luta que inventou, com vistas a demonstrar a relevância do método educativo da pessoa humana que legou ao povo japonês e aos demais agrupamentos humanos. Atualmente, o Judô é praticado em dezenas de países, em escolas, universidades, clubes, associações esportivas, e noutras instituições sociais.

5 Jigoro Kano foi o primeiro japonês e asiático a integrar o Comitê Olímpico Internacional (COI). (KANO, 2008).

Com efeito, o notável dinamismo da esportivização⁶ do judô foi o fenômeno que alavancou a considerável popularidade em escala mundial da prática dessa luta corporal japonesa, a partir da segunda metade do século XX. Norbert Elias e Eric Dunning chamaram de *esportivização* os processos de *transformação* dos tradicionais usos do corpo em técnicas corporais competitivas conectadas ao ideário moderno (ELIAS e DUNNING, 1992). Para os autores, o desporto é uma instituição que possibilita às pessoas se excitarem submetidas às regras que controlam o emprego das práticas corporais desenvolvidas em diferentes modalidades esportivas com objetivos especificamente competitivos. (ELIAS; DUNNING, 1992).

Além de elaborar um conjunto de técnicas corporais propriamente judoísticas a partir da sistematização dos conhecimentos adquiridos em suas análises dos estilos de *ju-jitsu* acionados pelos *samurais* em conflitos, muitas vezes, letais,⁷ Jigoro Kano também estabeleceu as primeiras de regras destinadas a regulamentar a prática competitiva do judô, que se tornou logo após a Segunda Guerra Mundial uma das modalidades esportivas mais prestigiadas e organizadas no mundo⁸. Contudo, Jigoro Kano sempre se preocupou, em primeiro lugar, com a manutenção do judô como método educacional.

Nos últimos tempos, como o judô se tornou mais popular, em alguns casos faltam o método educacional e o espírito fundamental do judô. Portanto, minha esperança é que aqueles que estão em treinamento, tanto quanto os instrutores, deem a devida atenção a essas questões. (KANO, 2008, p. 32).

3.4 O Judô brasileiro em Bastos: do lazer ao rendimento competitivo

Desde o princípio da Restauração *Meiji* tem início um intenso fluxo migratório da população japonesa para os países ocidentais. O Japão precisava solucionar dois problemas que surgem no decurso de sua modernização: o alto índice demográfico e a pobreza dos camponeses

6 O conceito de esporte proposto por Norbert Elias é largamente acionado em trabalhos que abordam questões relativas aos fenômenos esportivos conduzidos nas ciências humanas e sociais (DAMO *et al.*, 2008).

7 Estes combates eram amiúde travados até a morte entre guerreiros samurais que se consideravam inimigos.

8 A *Internacional Judo Federation* (IJF) iniciou suas atividades em 1951, então, presidida pelo italiano Aldo Torti. Desde 2007, é presidida pelo romeno Marius Vizer. Este organismo internacional, grosso modo, é responsável pela regulamentação de toda prática desportiva do Judô dita oficial. A IJF é composta pelas associações continentais que se seguem: União Africana de Judô (AJU); União Pan-americana de Judô (PAJU), na qual se insere a Confederação Brasileira de Judô (CBJ), em resumo, órgão responsável pela organização dos eventos e representação dos atletas de judô, no Brasil; União Asiática de Judô (JUA); União Europeia de Judô (JUE); União de Judô da Oceania (OJU). No ano de 1964 o judô participou pela primeira vez de uma edição dos Jogos Olímpicos.

gerada pela introdução de máquinas na agricultura. (GELONEZE, YAMANAKA, 2008). Na adoção de uma política de imigração destinada à parcela camponesa da população, pauperizada pela introdução do maquinário no modo de produção industrial, na transição do feudalismo à modernidade capitalista, o governo japonês encontrou uma alternativa para resolver tanto a crise demográfica como o problema da precarização da vida dos camponeses na nova “divisão social do trabalho”. (DURKHEIM, 2010).

No final do século XIX, por sua vez, o Brasil havia abolido o trabalho escravo, em consequência se encontrava carente de mão-de-obra a ser empregada na cafeicultura após a proibição da imigração italiana, principalmente, nas lavouras situadas no Estado de São Paulo e no norte do Paraná (GELONEZE, YAMANAKA, 2008). Na tentativa de suprir a escassez de trabalhadores nas fazendas brasileiras de café, depois de firmar um acordo imigratório com o governo do Japão, no dia 18 de junho, do ano 1908, desembarca no território brasileiro, mais precisamente no Porto de Santos, trazido pelo navio *Kasato Maru*, o primeiro número massivo de japoneses, um total de 793 imigrantes. (GELONEZE, YAMANAKA, 2008).

No final do século XX, com o fim do feudalismo, início da mecanização da lavoura e a presença de uma crise demográfica, a pobreza passou a assolar o campo formando uma massa de trabalhadores rurais miseráveis que viram, na emigração para o Brasil, uma esperança de riqueza. (GELONEZE, YAMANAKA, 2008, p.3).

Os encontros e desencontros culturais entre brasileiros e japoneses teve como efeito uma enorme evasão de trabalhadores imigrantes das fazendas de café nos primórdios da imigração. “Em setembro de 1909, restavam apenas 191 pessoas nas fazendas contratantes”. (ALESP, 2008). Os japoneses enfrentaram um árduo período de adaptação ao trabalho, em particular, e à condução da vida no Brasil, de modo geral. O acordo imigratório perdeu e, paulatinamente, aumentou a duração da permanência dos trabalhadores japoneses nas fazendas contratantes. (ALESP, 2008).

Ademais, os trabalhadores rurais nipônicos foram aos poucos conquistando seu espaço mediante a compra de propriedades, nas quais organizavam comunidades agrícolas. (ALESP, 2008). Em 1914 havia cerca de 10 mil japoneses, apenas no Estado de São Paulo. (ALESP, 2008). Atualmente, no Brasil, vivem em torno de 2 milhões de japoneses e descendentes, e mais da metade desse número habita no Estado de São Paulo, o restante está espalhado por todo o território brasileiro. (CURY, 2008). O ano de 2008 marca o centenário da imigração japonesa no país, que se tornou a maior comunidade nipônica fora do Japão (CURY, 2008).

No alvorecer do século XX estava superada a “fase de fundamentação” do Judô. Tem início, então, a sua “fase de expansão internacional”. (ISHII, 2015). “Nesse tempo, mais de dez mil pessoas já haviam ingressado na Kodokan e a expansão para países além-mar estava em alta”. (ISHII, 2015, p.5). No Brasil, em particular, pode-se dizer que o Judô tem como sua origem a chegada à cidade de Belém, no ano de 1915, de Mitsuyo Maeda (o Conde Koma), um dos mais renomados membros da história da *Kodokan*, diretamente engajado na internacionalização do invento do mestre Kano. Após sua passagem pelos EUA e pela Europa, especialmente, para divulgar o Judô, Conde Koma se radicou em Belém. “Parece que Maeda simpatizou com as características desta terra onde não se faz distinção de elementos humanos, passou a ensinar o judô para militares e policiais da cidade de Belém e, abrindo a própria academia, ensinou judô para muitos brasileiros”. (ISHII, 2015, p.8).

Outros renomados judocas japoneses contribuíram com a difusão do judô no Brasil – Tatsuo Okochi, Ryuzo Ogawa, Yasuichi Ono, Chiaki Ishii, só para mencionar alguns deles. (ISHII, 2015). Para além das personalidades nipônicas que desembarcaram em solo brasileiro com o objetivo de expandir mundialmente a prática do judô, de um modo geral, a origem do judô na sociedade brasileira é a bagagem cultural dos imigrantes japoneses (NUNES, 2011). Na falta de espaços e momentos destinados ao lazer nas comunidades de imigrantes, o ensino e aprendizado no *dojô* das técnicas corporais judoísticas se tornava uma forma de entretenimento para crianças e jovens⁹. Posteriormente, acompanhando o dinamismo internacional da esportivização do judô, o Brasil se tornou uma potência mundial nas competições dessa modalidade de luta¹⁰.

As equipes de judô situadas na capital paulista e na região metropolitana de São Paulo, durante a segunda metade do século XX, dominaram o cenário competitivo nacional. À época, o selecionado brasileiro convocado a participar das competições internacionais era (quase) totalmente formado por atletas paulistas e paulistanos ou por aqueles atletas oriundos de outras localidades que treinavam intensivamente no Estado de São Paulo. Ora, tais equipes eram formadas contendo uma maior concentração de japoneses e descendentes, e suas técnicas de ataque e defesa eram ensinadas nas academias dos *senseis* japoneses que tinham aprendido o judô na sua fonte de origem. (NUNES, 2011).

9 Informação coletada no trabalho de campo em Bastos, numa entrevista concedida pelo *sensei* Uichiro Umakakeba.

10 O judô brasileiro encerrou o ano de 2017 atrás apenas do Japão, no ranking mundial da *International Judo Federation* (IJF). Desde 2019, ocupa a 4ª posição no mesmo ranking oficial.

A história do judô de Bastos é um exemplo dessa passagem do lazer ao alto rendimento. Além da “capital nacional do ovo”¹¹, a cidade de Bastos, uma comunidade étnica japonesa no Brasil (MITA, 1999), com cerca de 20 mil habitantes, localizada na região Alta Paulista, se tornou também conhecida como a “capital nacional do judô”, principalmente devido aos esforços do *sensei* Uichiro Umakakeba¹².

Nascido no Japão, em janeiro de 1946, Umakakeba migrou com sua família para tentar uma vida próspera no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, a bordo do navio *Okada*, em 1956. Aos 12 anos, em 1958, Umakakeba começou a praticar o judô em Bastos-SP. Há aproximadamente 80 anos, a luta oriental foi uma alternativa encontrada pelos adultos imigrantes que fundaram a cidade, para suprir a demanda de uma atividade recreativa para as crianças daquela comunidade japonesa. Pela manhã, Umakakeba ajudava o pai na granja situada no sítio da família. À noite, ele se juntava às outras crianças para se divertirem praticando o judô. Na escola, enfrentava muita dificuldade no aprendizado dos conteúdos das disciplinas, no entanto, se destacava na prática de atividades esportivas, como tênis de mesa e beisebol, mas, sobretudo, era excepcional na modalidade judoística de luta.

Com 17 anos, Umakakeba foi impedido de participar de uma competição nacional. Conseguiu se naturalizar brasileiro aos 21 anos, e ficou em terceiro lugar no Campeonato Brasileiro de Judô. Com 23 anos perseguindo o objetivo de conquistar o título nacional foi para São Paulo se preparar com o judoca mais forte à época no Brasil, o *sensei* Chiaki Ishii – japonês também naturalizado brasileiro que conquistou a primeira medalha olímpica para o selecionado nacional de judocas, em 1972. Na capital também tomou lições com o *sensei* Shuhei Okano, técnico de Ishii e dos campeões olímpicos Aurélio Miguel e Rogério Sampaio. Com Okano e Ishii, em aproximadamente três anos, Umakakeba apreendeu um modelo de treinamento vencedor, o qual adaptou para os treinamentos em Bastos, pequena cidade do interior do Brasil ainda sem expressão no mundo judoístico competitivo, para a qual se viu obrigado a voltar para cuidar do pai adoecido e dos negócios da família no ramo da avicultura.

Tempos depois, chegou a notícia de que ele [Umakakeba] estava construindo uma Kodokan em Bastos. Ali estavam se concentrando judocas de todo o Brasil, e estavam efetuando a educação espartana de estilo japonês. Todos os

11 Bastos tem o maior plantel de galinhas de postura de ovos no Brasil. É o município com a maior produção de ovos no território nacional. São mais de 130 granjas produzindo aproximadamente 14 milhões de ovos por dia. Há mais de 50 anos que a avicultura de postura se tornou a principal atividade econômica da cidade.

12 As notas biográficas sobre Uichiro Umakakeba foram coletadas em entrevista por ele concedida durante o trabalho de campo.

anos, realizavam *kangueiko* e *shotyugueiko* e, na academia de 500 tatamis, treinavam seis horas por dia. (ISHII, 2015).

Na década de 1970, Umakakeba conquistou duas vezes o primeiro lugar no campeonato brasileiro, e assumiu a responsabilidade de conduzir os treinos em Bastos, onde impõe, desde então, um grande volume e intenso ritmo de treinamento à equipe judoística bastense. Com o passar dos anos, o seu rigoroso método de treinamento resultou na excelência dos judocas da equipe em competições estaduais, nacionais e internacionais. Já na década seguinte, o sucesso esportivo desse método atraiu para Bastos jovens judocas de diferentes regiões brasileiras e estrangeiras, em busca de aprimoramento técnico e títulos considerados importantes na modalidade. A contribuição do *sensei* Umakakeba ao cenário judoístico brasileiro deriva da elaboração e do emprego de um rigoroso método de ensino e aprendizado do Judô, o qual é a marca do judô de Bastos.

Foi então que, no final dos anos 1980, o professor Umakakeba sentiu a necessidade de oferecer melhores condições de moradia, aperfeiçoamento físico e técnico aos judocas estrangeiros e nativos de Bastos sob sua responsabilidade pedagógica, no que concerne ao ensino e aprendizagem do judô. Daí idealizou e concretizou com o apoio econômico voluntário de muitos bastenses, a construção da atual sede da Associação de Judô de Bastos (AJB), o imponente Ginásio Edison Motoharu Yoshikawa, onde se localiza o Centro de Treinamento Uichiro Umakakeba (CT), o primeiro centro de treinamento de judô no interior do Brasil, o qual, desde a sua inauguração, no ano de 1990, é o maior espaço especificamente destinado à prática judoística na América Latina, construído apenas por iniciativa privada. O ginásio possui 3.000m² numa área de 20.000m², e custou um investimento coletivo de aproximadamente 700 mil dólares para ser erguido.

A partir dos anos 1990, Umakakeba fundou o Projeto Bastos (PB). Tal projeto opera como um regime de internato voluntário para jovens judocas com o objetivo de alcançar um alto rendimento nas competições judoísticas. Dos internos é cobrada uma mensalidade para o custeio do treinamento (aproximadamente 6 horas diárias, exceto aos domingos), alimentação, e lavanderia. Os internos em idade escolar devem frequentar a escola e apresentar boas notas. “Os alunos eram internos e, de manhã, faziam corrida, musculação e luta de solo. À tarde, treinavam em conjunto durante quatro horas, principalmente imitando a programação das concentrações da seleção olímpica japonesa”. (ISHII, 2015, p.137).

Além do PB, a Associação de Judô de Bastos realiza, anualmente, dois treinamentos no decorrer das férias escolares, o *kangueiko* (treinamento de verão realizado em janeiro), e o

shotyugueiko (treinamento de inverno realizado em julho). Tais eventos sazonais atraem centenas de judocas de todo o país em busca de uma melhor preparação física e técnica.

O *Kangueiko* da Universidade de Waseda era de manhã, durante uma semana. O *Shotyugueiko* também durava apenas uma semana. Mesmo na concentração das Universidades de Waseda e Keio, durante a primavera e outono, o volume de treinamento era cerca da metade de Bastos. Nem na seleção japonesa não fiz um treinamento tão forte como este. (ISHII, 2015, p.143).

Os treinamentos conduzidos pelo *sensei* Umakakeba, na Associação de Judô de Bastos, contribuíram na formação de aproximadamente nove atletas que conquistaram dezoito das trinta e oito medalhas da história do judô brasileiro, em campeonatos pan-americanos, mundiais e edições de jogos olímpicos. (NUNES, 2011). Contudo, a partir dos anos 2000, tanto as academias do interior do Brasil como aquelas situadas nas capitais do país foram afetadas pelo considerável fomento dos grandes clubes brasileiros na formação de equipes competitivas, como o Esporte Clube Pinheiros em São Paulo-SP, a Sogipa em Porto Alegre-RS, e o Minas Tênis Clube em Belo Horizonte-MG – só para mencionar alguns dos clubes que passaram a atrair técnicos experientes e atletas promissores, que já se destacavam ou passaram a se destacar nas competições nacionais e internacionais. Atletas que pagavam para treinar e até para competir passaram a ter a oportunidade de receber dinheiro para representar os clubes e seus patrocinadores.

Desde então, a Associação de Judô de Bastos não conseguiu manter sua preeminência na atração de jovens atletas. Com a considerável redução do número de aprendizes, *sensei* Umakakeba passou a enfrentar e ainda enfrenta dificuldades na manutenção do funcionamento do seu centro de treinamento. No entanto, mesmo com recursos escassos, e com um número reduzido de aprendizes, permanece com vigor oferecendo um treinamento considerado ímpar no cenário judoístico brasileiro. Umakakeba ainda é capaz de atrair judocas de todas as regiões do país, para o Projeto Bastos e, sobretudo, para a participação no *kangueiko* e no *shotyugueiko*.

Perguntei-me desde a concepção do projeto de pesquisa, o porquê da permanência do notável reconhecimento do *sensei* Umakakeba na atualidade, se há mais de uma década, que a Associação de Judô de Bastos-SP perdeu a sua hegemonia na formação de atletas vitoriosos em competições judoísticas. O passado vitorioso sustentaria o prestígio de outrora, na contemporaneidade? Ou será que há algo, para além do sucesso estritamente competitivo, que ainda faz de Bastos uma referência no universo judoístico brasileiro?

4 O PROJETO BASTOS

4.1 O retorno

Nas férias escolares de 2019, mais precisamente no final da tarde do dia 13 de janeiro, depois de percorrer quase 650 quilômetros, cheguei à rodoviária da cidade de Bastos. Bastante cansado e faminto, tomei a minha bagagem, e caminhei até o ginásio sede da Associação de Judô de Bastos, o Centro de Treinamento Uichiro Umakakeba (CT), onde permaneci hospedado até o dia 02 de fevereiro de 2019, realizando um trabalho de campo etnográfico, a fim de compreender a relação de autoridade entre *senseis* (professores) e aprendizes engajados nas práticas educativas do Judô.

Desde o curto caminho da rodoviária ao CT até o último dia do trabalho de campo, sofri com a elevada temperatura de aproximados 35 graus diários, comum na região Alta Paulista durante o verão. Para além do calor intenso, inquietava-me a possibilidade de não suportar as intensas atividades corporais impostas aos praticantes nos treinamentos, devido a minha atual condição física. Embora judoca, graduado com a faixa preta pela Confederação Brasileira de Judô (CBJ), eu havia abandonado o rigor de uma vida de atleta há quase uma década. Então, suspeitava que a minha capacidade física aos 33 anos poderia colocar em xeque a estratégia metodológica de me inserir e permanecer em campo não apenas como um observador e ouvinte, mas como pesquisador-praticante do Judô.

O ginásio da associação se encontra na Avenida 18 de Junho, 400. Duas largas portas de correr, que ficam após um recuo de aproximadamente 10 metros da calçada, dão acesso ao interior de suas dependências. Logo após a porta de entrada, ao lado esquerdo está localizada a secretaria da associação. O posto de trabalho de uma dedicada secretária é uma sala relativamente ampla, com uma mesa triangular, um computador, e alguns armários que guardam documentos e objetos relacionados ao judô disponibilizados para compra (livros, agasalhos, camisetas, etc.).

Um pouco adiante da porta de entrada pela lateral direita, após a exposição de alguns dos principais troféus conquistados, fica o alojamento dos jovens integrantes da equipe masculina. No total são cinco suítes (quartos com camas e/ou beliches, e um banheiro), onde se alojava um total de seis aprendizes do Projeto Bastos, os principais interlocutores junto aos *senseis* na pesquisa.

Após a secretaria e o alojamento estão situadas em lados opostos duas longas arquibancadas, e é entre elas que se estende o enorme tatame do CT Uichiro Umakakeba, uma lona impermeável em PVC (*polyvinyl chloride*), que cobre em aproximadamente 50 metros de comprimento, muitos quilos de raspa de borracha (pneu) compactada. O tatame serve para amortecer os movimentos dos judocas e, sobretudo, para suavizar o impacto das quedas no solo, já que o judô é uma luta corporal cujo objetivo é, por excelência, “jogar de *ippon*”, ou seja, projetar o adversário de costas no solo com velocidade, força e controle mediante a aplicação precisa de qualquer técnica de arremesso constituinte do *gokyu*¹³, permitida em combate pelas regras determinadas pela Federação Internacional de Judô (FIJ).

O *tatami* é o espaço mais “sacralizado” no enorme CT. Ninguém pisa nele fora dos horários determinados para os treinos. Para entrar no *tatami*, o judoca deve retirar seu calçado e deixá-lo organizado, pé direito junto ao esquerdo, do lado de fora. Deve ainda, com o *judogi* (quimono) arrumado, fazer um cumprimento ao modo japonês todas as vezes que entrar e sair dessa área: curva-se o troco do corpo voltado para o centro da área de treinamento em um ângulo aproximado de 45°. São os próprios judocas os responsáveis pela limpeza do espaço por excelência do ensino e aprendizado judoístico; tanto um graduado com a faixa preta como um iniciante faixa branca contribui com seu esforço para a manutenção da higiene do principal local das práticas educativas judoísticas.

Além da secretaria, dos alojamentos masculino e feminino, e do *tatami*, a estrutura do ginásio oferece aos judocas, sala de musculação, sala de pesagem, cozinha, refeitório para 150 pessoas, cantina, vestiários, almoxarifado, sala de reuniões, e um campo de futebol na área externa.

Todo aquele espaço era bastante familiar. Exceto a novidade das recentes camadas de tinta que revestem as partes externas e internas do ginásio; parecia que tudo estava como eu havia deixado há quinze anos, quando estive hospedado no mesmo ginásio, durante os *shotyugueikos* (treinamentos de verão realizados em janeiro) e *kangueikos* (treinamentos de inverno realizados em julho), nos anos de 2001, 2002 e 2003. Nessas ocasiões, eu estava entre mais de uma centena de jovens judocas, oriundos de todas as regiões do Brasil, em busca de aperfeiçoamento técnico e uma carreira competitiva vitoriosa, como os aprendizes com quais eu iria conviver e trabalhar durante mais uma estadia em Bastos.

13 *Gokyu* são cinco grupos de 40 técnicas do ensino e aprendizagem do judô.

A edição de 2019 do *shotyugueiko* começaria no dia seguinte. Havia várias pessoas de norte a sul do Brasil já alojadas nas arquibancadas. Muito tímido em meus primeiros contatos com pessoas desconhecidas, apenas comuniquei minha chegada à secretária da associação, e logo fui pegar meu colchonete e escolher um bom espaço na arquibancada, meu dormitório ao longo da semana de *shotyugueiko*.

Consegui o mesmo espaço das visitas anteriores, ao lado de duas portas de correr situadas do lado oposto da entrada principal do ginásio. Local estratégico para se conseguir alguma ventilação capaz de refrescar o corpo por segundos no interior da estrutura física da associação, na qual a sensação térmica chega superar os 35°. Quando ajeitava meus pertences, se aproximaram meus vizinhos de hospedagem, dois irmãos do Paraná, o mais velho de 18 anos e o mais novo de 13 anos, que logo vieram dar as boas-vindas depois eu ter colocado meu colchonete ao lado do deles.

Na conversa com meus vizinhos paranaenses, disse a eles que estava ali como pesquisador, mas que havia participado dos *shotyugueiko* e *kangueiko* em Bastos, no começo dos anos 2000. Naquele momento, senti uma sensação profundamente nostálgica, e muitas lembranças afloraram: os árduos treinos, as amizades, os atletas renomados com os quais eu tinha dividido o tatame, a companhia do meu pai. Logo os garotos se identificaram comigo e me convidaram para uma pizza. Voltamos satisfeitos da pizzaria e descansamos em nossos aposentos improvisados, pois sabíamos que os próximos dias exigiriam muito do nosso corpo.

Na semana de 14 a 18 de janeiro, na tentativa de evitar uma lesão, participei cautelosamente da exaustiva programação do *shotyugueiko*, composta de 5 horas de treinamentos diários. E certamente guiado pela minha timidez, considerei que seria melhor não tentar me aproximar dos judocas inseridos no Projeto Bastos até o fim daquela primeira semana com tantos estrangeiros ali presentes. Aos poucos foi fácil identificá-los, pois auxiliavam na condução do treino, ditavam o ritmo das atividades. Era um grupo pequeno com 12 integrantes, muito coeso e bastante jovem, o mais velho dos meninos tinha 17 anos, e a mais velha das meninas 21 anos.

Na sexta-feira, dia 18, chegou ao fim o *Shotyugueiko* 2019, encerrado com o tradicional churrasco servido no almoço. Ao longo do dia, as pessoas se despediam satisfeitas com a semana de treinos muito intensos. No sábado pela manhã amanheci sozinho na arquibancada. Um dos aprendizes no Projeto Bastos, percebendo que eu já havia despertado, veio me informar que estávamos dispensados do treino de sábado pela manhã, e ainda, disse que a secretária

solicitou que eu aproveitasse as horas livres para organizar meus pertences em um quarto, no alojamento do Projeto.

Os aprendizes ajudaram a organizar um dos quartos desocupados no alojamento. Passei 13 dias em um dos dormitórios. O espaço é compartilhado com bastante autonomia pelos jovens aprendizes do sexo masculino. Eles são responsáveis pela limpeza e organização dos quartos. Circulam livremente entre os aposentos. Ali descansam, e se alimentam juntos, compartilham aflições, alegrias e frustrações, zombam uns aos outros, e claro, falam muito sobre judô. É um espaço que lhes permite escapar do olhar – do controle imediato – do *sensei* Umakakeba, que também reside, com sua esposa, em um dormitório no mesmo ginásio, próximo de um território absolutamente proibido aos meninos, o alojamento das meninas.

Curiosos a respeito da minha presença, expliquei que estava fazendo uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo era compreender porque eles respeitavam e obedeciam aos *senseis*, e, que, para alcançá-lo, precisaria da ajuda deles. Obviamente, eles ofereceram ajuda na pesquisa, mas não se interessaram por ela, nem quiseram passar mais tempo comigo. Fomos todos descansar, pois não escaparíamos do treino da tarde de sábado. Após o treino, os aprendizes começaram uma conversa em um dos quartos. Pedi licença para me juntar a eles. Durante o diálogo esbocei a minha trajetória como atleta de judô, desde a Associação de Judô de Alfenas-MG até a equipe principal do Minas Tênis Clube, em Belo Horizonte. Conteí detalhes das minhas competições, mencionei os nomes dos meus *senseis*, listei os meus principais títulos.

Narrar episódios da minha vida de atleta, chamou a atenção dos jovens competidores. Perceberam que eu não era um completo estranho que parecia querer espioná-los, mas alguém que já foi como eles. Daquele momento em diante percebi que começaram a se afigurar mais interessados no que eu estava fazendo ali. Ser ou ter sido alguém na rede de relações relativa ao universo competitivo judoístico era um caro elemento de distinção naquele grupo, uma exigência não para a minha aceitação entre os seus membros, mas para o ajuste da minha posição em suas relações hierárquicas. Eles precisavam saber como me tratar adequadamente e o que poderiam esperar de mim na interação com eles. Ora, eu era um judoca faixa preta e havia sido um competidor modesto, que conquistou alguns títulos nacionais importantes e que conviveu durante anos no alto escalão do judô nacional; ao saberem disso, claramente, percebi que não faria sentido, para os membros daquele grupo, me tratar como outro jovem aprendiz.

Contudo, alcancei a aceitação, a harmonia, o acordo, necessários ao trabalho de campo antropológico (GEERTZ, 2012), quando o aprendiz mais jovem e ousado do grupo começou a me caçoar diariamente: desligava o meu ventilador, borrifava água em meu rosto para me

despertar quando eu estava descansando no intervalo dos treinos, pedia insistentemente que eu fornecesse refrigerantes, sorvetes, salgadinhos etc. Afastados a centenas de quilômetros dos pais, eles solicitam coisas desavergonhadamente a quem tem para contribuir, ou fazem permutas entre eles. Em suma, o arranjo econômico do Projeto Bastos é contrário à avareza. Claro que eu não era o primeiro e único a passar por tal achincalhamento. Ser caçoado é ser aceito no grupo, que demonstra certa animosidade com judocas estrangeiros, que não compõem a equipe competitiva de Bastos.

Não obstante nossa proximidade, os aprendizes sempre me tratavam como um *sensei*, sobretudo, no decorrer dos treinos e quando estávamos à vista de outros *senseis*. Eu tinha apenas três semanas de prazo para cumprir o trabalho de campo e precisava aprender rapidamente o máximo possível a respeito da relação entre educandos e educadores. E isso seria impossível se me tratassem, por exemplo, com o grau de formalidade com que tratavam o professor Umakakeba. Os meninos ficaram impressionados (assim como eu) quando, certo dia, disse a eles que havia acabado de conversar com o *sensei* Umakakeba durante quase uma hora após um dos treinamentos. Naquele território existencial não é primordialmente a voz que fala, e, sim, o corpo.

4.2 *Senseis* e Aprendizes

Atualmente, ao lado do *sensei* Umakakeba, na condução dos treinamentos na Associação de Judô de Bastos, estão outros três professores: os brasileiros Fablini Silva e Lucas Oliveira e, de passagem, o japonês Genta Taketani. Umakakeba tem mais de quarenta anos de experiência como professor, um dos mais renomados no cenário judoístico brasileiro e com reconhecimento internacional, inclusive, no Japão. Em um curto período de tempo como competidor conquistou os mais expressivos títulos estaduais e nacionais à época, e foi campeão Ibero-Americano. Fablini é professor de judô há pouco mais de dez anos, em Bastos. Possui uma notável qualidade técnica, e também foi um atleta expressivo a nível estadual e nacional, e ainda, conquistou títulos internacionais. Lucas, assim como Fablini, é professor de judô há pouco mais de dez anos. Como o *sensei* Umakakeba, Lucas foi competidor em um curto período de tempo, e, por sua vez, conquistou alguns títulos estaduais. Genta Taketani, da Kodokan do Japão, residente em Yokohama, chegou a Bastos em fevereiro de 2018 para ministrar aulas de judô, até fevereiro de 2020, por meio do programa JICA Brazil (Japan International

Cooperation Agency). O *sensei* Taketani foi atleta no Japão, dono de uma técnica apuradíssima, optou muito cedo pelas profissões de educador físico e professor de judô¹⁴.

Junto aos quatro professores, frequentam o contexto educativo do estudo etnográfico, aproximadamente, 80 crianças e jovens, a partir dos seis anos, que residem com suas famílias no município de Bastos-SP. No Projeto Bastos, em particular, se encontravam ao longo do trabalho de campo meus interlocutores na pesquisa: dez jovens entre doze e vinte um anos, que, voluntariamente, deixaram as suas casas, o conforto e a segurança no seio de suas famílias, para morarem no centro de treinamento bastense, a fim de dedicarem meses ou anos de suas vidas ao árduo aprendizado dos saberes e fazeres judoísticos, especialmente comprometidos com o desenvolvimento de um alto rendimento competitivo. Geralmente, os aprendizes são oriundos de famílias de classe média, e possuem familiares que praticam ou praticaram judô. Em nossos dias, o valor da mensalidade por aluno é de um salário-mínimo (1.045,00 reais, desde o mês de fevereiro de 2020). Contudo, *sensei* Umakakeba nunca dependeu exclusivamente das mensalidades pagas pelos aprendizes para garantir o seu sustento e o de sua família, nem sequer para manter em funcionamento o seu *dojo*. Segundo Umakakeba, a sua independência econômica em relação às mensalidades deu-lhe plena autonomia na seleção de seus aprendizes.

Umakakeba, proprietário de um espaço educacional e professor neste mesmo local de ensino/aprendizado, sempre se posicionou veementemente contrário a conceber aprendizes e familiares como uma clientela. Para Umakakeba, uma relação educacional judoística é uma interação muito particular entre “mestre e discípulo”, e seu *dojo* não é uma agência de serviços que recebe consumidores. Um consumidor além de não ter a obrigação de obedecer, se coloca em defesa da sua suposta legitimidade para mandar, afinal, “o cliente sempre tem razão”. (LA TAILLE, 1999).

Mesmo nos momentos de maior fragilidade econômica em seu centro de treinamento, o professor afirma, categoricamente, não ter afrouxado o rígido tratamento de seus alunos pagantes como aprendizes e não como clientes. Umakakeba se coloca de modo irrevogável como um superior na relação com seus alunos. Na posição de *sensei*, o saber que tem para oferecer, por sua vez, aprendido à duras penas, é por ele concebido como algo tão valioso que, inclusive, está acima de qualquer quantia em dinheiro que possa possuir um mensalista em seu centro de treinamento. Dessa maneira, Umakakeba bloqueia uma das fontes da deslegitimação

¹⁴ As breves informações sobre as trajetórias dos professores em Bastos foram coletados ao longo do trabalho de campo.

da autoridade no espaço escolar, como aponta Ives de La Taille (1999, p. 19): a contemporânea “assimilação da relação família/escola a uma relação de consumo”, que não se restringe aos muros das instituições escolares privadas.

Na França, por exemplo, onde os liceus são públicos e gratuitos, e atendem a quase totalidade dos alunos, a situação é *grosso modo* a mesma (“meus pais pagam impostos”, ouvir-se-á). A explicação para o fenômeno certamente encontra-se em parte neste outro fenômeno avassalador chamado “consumismo”, que não se resume à compra pragmática de produtos necessários, mas que abrange a própria dimensão da identidade dos indivíduos e o valor sacrossanto do dinheiro. (LA TAILLE, 1999, p. 19-20).

Portanto, a partir da escolha de se tornar um interno no Projeto Bastos, aprendiz e família compreendem, de antemão, que a permanência de todo aluno, depende, sobretudo, da obediência às regras gerais há décadas impostas por Uichiro Umakakeba. Não há uma lista de normas de conduta fixada em nenhum local do centro de treinamento. Nenhuma lista de regras foi entregue nas mãos dos alunos do Projeto Bastos. Mas ela existe e parece ser incorporada por cada um dos internos no dia-a-dia do centro de treinamento. Em suma, para todas e todos, é proibido: namorar, brigar dentro ou fora do centro de treinamento, bem como, consumir drogas ilícitas ou lícitas. Não há a possibilidade de justificar um ato de desobediência colocando-se diante do *sensei* como um pagante. Aliás, tal justificativa seria concebida pelo próprio aluno como um tremendo desrespeito ao professor e motivo de vergonha.

Para Umakakeba, antes de tudo, a verdade e a lealdade para com ele são inegociáveis, no que diz respeito à permanência na equipe de judô de Bastos. Tanto no interior como para além das paredes do *dojô*, os jovens aprendizes devem respeitar os seus colegas, os professores, e quaisquer pessoas com as quais venham a interagir no seu cotidiano. A polidez no convívio com quaisquer pessoas é considerada parte integrante do conjunto de técnicas judoísticas.

No que diz respeito à polidez, no curso das práticas educativas no tatami, a vestimenta adequada do *judogi* (roupa destinada à prática do judô, popularmente, chamada quimono) e a postura correta do corpo nas saudações perante o outro, são exigências aos aprendizes acentuadas pelos *senseis*, principalmente, por Umakakeba. Frise-se que, a prática judoística se inicia e termina após uma saudação realizada ao modo japonês, tanto para os *senseis* como para os parceiros de treino, independente da graduação. Então, simultaneamente, curva-se o corpo da cintura para cima diante do outro, ambos em pé ou ajoelhados. No cumprimento inicial

pronuncia-se de modo audível *onegaishimasu* (“um treino por gentileza”) e para a saudação final pronuncia-se *arigato gozaimasu* (“obrigado pelo treino”). O enorme zelo demonstrado pelo professor japonês Genta Taketani na vestimenta adequada do seu próprio judogi, bem como, o cuidado especial com relação à postura corporal durante as saudações aos demais professores ou alunos, amiúde, servem ao *sensei* Umakakeba como exemplos a serem seguidos com a devida admiração. “Se querem saber como se veste um judogi e se faz um cumprimento, olhem para Taketani *sensei*. Desde que ele chegou aqui eu observo como ele faz e tento imitar”. As palavras de Umakakeba revelam a sua admiração pela elegância do judoca japonês, que parece semelhante à admiração de alguns ocidentais ao notarem o aprumo de quem veste, com o esperado porte, um terno Armani.

O *sensei* Umakakeba se aproxima dos 80 anos de vida, o seu corpo depois de décadas de muito trabalho na granja da família e no *dojo*, já não suporta a mesma dedicação aos treinos. Entretanto, ainda se faz presente em todos os treinamentos no período da tarde, inclusive, em algumas ocasiões, ainda sobe ao *tatami* para demonstrar uma técnica ou para fazer uma luta de solo com um aprendiz. Interessante notar que, geralmente, Umakakeba chega ao *tatami* já na metade das sessões vespertinas de treinamento. E ao aparecer ainda no alto da arquibancada o treino é imediatamente interrompido, e sem que o *sensei* então responsável pelo treino precise ordenar, todos curvam seus corpos em saudação ao professor Umakakeba. Para além da formalidade do cumprimento ao *sensei* no topo da arquibancada, observei que, algumas vezes, as crianças corriam entusiasmadas e sorridentes para os braços de Umakakeba quando ele se aproximava do *tatami*, e logo voltavam ao treino.

No espaço educativo judoístico não é vergonhoso se curvar em pé ou ajoelhado diante de um professor ou colega. Bem entendido, essa forma peculiar de saudação herdada do extremo-orienté é um signo que denota respeito mútuo. Tal gesto corporal, muito comum no Japão não significa no ensino e aprendizado do judô, em Bastos, uma afronta à liberdade individual do aluno ou do professor. Para um jovem aprendiz, nada mais distante do significado concernente à forma tradicional de cumprimento ao *sensei* do que uma noção ocidental, que compreenderia tal gesto como uma demonstração da legitimidade da subordinação do aluno a outrem mais poderoso. Com efeito, mais do que à pessoa do professor, aprende-se, paulatinamente, que a reverência é especialmente destinada à teia do saber judoístico, que tem Jigoro Kano como ponto de partida. Tal teia do saber perpassa uma linhagem de professores, na maioria das vezes desconhecida, mas respeitosa e acessada pelo aprendiz mediante os conhecimentos transmitidos pelos *senseis* no *tatami*.

A saudação ao parceiro no treinamento ou ao adversário na competição revela não apenas um respeito compartilhado, mas o entendimento da necessidade do outro no desenvolvimento pessoal em direção à qualidade técnica e ao sucesso nas competições. Já a reverência ao professor expressa pela flexão da parte superior do corpo do aprendiz não é um gesto motivado pelo medo de uma punição e, sim, primordialmente, pelo reconhecimento da importância daquele que dedica parte do seu tempo à apresentação de um “mundo comum” judoístico àqueles recém-chegados.

No âmbito da escola, houve um tempo em que os docentes eram recebidos pelos alunos em sala de aula, *grosso modo*, com a seguinte forma de saudação: percebida a entrada do professor em sala, o alunado se levantava e cumprimentava o docente desejando-lhe um bom dia, e assim, sucessivamente, de acordo com o período do dia letivo.

A partir da influência dos pressupostos da chamada “educação progressiva” – que inspirou no Brasil, o movimento Escola Nova –, o espaço escolar passou a ser concebido como o mundo exclusivo da criança (ARENDETT, 2013). A partir dessa concepção, parece que o professor se torna, paulatinamente, um intruso na escola. O docente se vê obrigado a penetrar no espaço privado do grupo de uma geração posterior a dele, mas sem ter sido convidado. Concebida anteriormente à concretização dos pressupostos da “educação progressiva” como uma “minoridade oprimida”, os discentes se afiguram nos dias atuais, pequenos tiranos em sala de aula, capazes, muitas vezes, de agredir verbal e fisicamente os seus professores, e na melhor das hipóteses, capazes de ignorá-los completamente no exercício da docência. O abandono da forma de saudação mencionada no parágrafo anterior coloca sob a luz a crise da autoridade docente na educação escolar contemporânea, não o fim de um gesto de legitimação do poder do professor.

Na maioria das vezes, interrogar uma turma equivalia, para mim, a pedir esmolas no metrô. Eu me deparava com olhares perdidos ao léu, distantes, indecifráveis, às vezes hostis. Não eram alunos que estavam diante de mim, mas usuários. Tudo o que desejavam era serem levados, sem atropelos, à aula seguinte – no caso ao fim da linha: “seis da tarde, desembarque obrigatório!”. – e, eu, eu os incomodava com mendicâncias do gênero: Bom dia, senhoras e senhores, vou me apresentar: meu nome é André Jefferson, tenho quarenta anos, sou professor de francês, tenho os diplomas necessários para o exercício desta profissão. Preferiria não incomodá-los, estejam certos. Mas desejo ser honesto com meus patrões. É por isto que lhes ensino a fazer dissertações em três partes. Vou passar entre vocês com perguntas. (...) Qualquer intervenção, acertada ou não, será bem-vinda. Antecipadamente agradeço, senhoras e senhores. (GATTÉGNO apud LA TAILLE, 1999, p.28).

Diferentemente, na esfera educacional judoística é perene a concepção da criança como um estrangeiro recém-chegado a um mundo ainda desconhecido, ao qual será apresentada pelo *sensei* em um processo de ensino e aprendizado dos conceitos e práticas do judô. No microcosmo social judoístico, o professor se responsabiliza tanto pela criança ou jovem quanto pelo “mundo comum” (fora do *dojô*), o qual nem sequer foi somente construído por nós no presente, mas também pelos feitos dos antepassados. O *sensei* é responsável pela formação de um tipo de pessoa que não se vê como o centro de um mundo privado, forjado especialmente para satisfazer os desejos individuais.

Há uma hierarquia no contexto social da educação judoística, que dispõem em ordens valorativas diferenciadas, os agentes envolvidos no ensino e aprendizado dos conceitos e técnicas relativos à luta. Cada um ocupa o seu espaço neste arranjo hierárquico, de acordo com a sua graduação, que marca o grau de desenvolvimento na aprendizagem dos conteúdos constitutivos da luta. Tal graduação é marcada pelo diferencial representado pela cor da faixa que amarra na cintura a parte superior do *judogi*. No total são onze faixas: branca, cinza, azul, amarela, laranja, verde, roxa, marrom, preta, coral (vermelha e branca) e vermelha. Cada grau diferencia o status do judoca nas relações hierarquizadas do processo educativo do judô.

Embora, a obediência às regras e o respeito seja uma exigência universal, o *sensei* (faixa preta ou superior) é interpretado como o sujeito que mais se diferencia dos demais, pois os aprendizes reconhecem a integridade da qualidade do *sensei* na formação de atletas de excelência e de pessoas socialmente colaborativas. O *sensei* é considerado o mais capaz, um sujeito diferenciado, pois no dia-a-dia dos treinamentos, os seus aprendizes percebem que ele possui capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina e capacidade de inspirar “medo”, características imprescindíveis àquele que se pretende uma autoridade (SENNETT, 2012).

Contudo, além das normas de comportamento exigidas, da polidez requerida na relação com o outro, com o parceiro de treino e, especialmente, no que concerne ao tratamento para com o *sensei* – demandas imprescindíveis à permanência no Projeto Bastos – há ainda um enorme desafio: suportar diariamente o volume e o ritmo de treinamento imposto tanto pelos *senseis* como pelos jovens internos ao longo da semana, com intervalo de descanso apenas aos domingos.

Há relatos de que alguns aspirantes a discípulos de Umakakeba desistiram e retornaram às suas casas nos primeiros dias de estadia em Bastos. Percebi no decorrer do trabalho de campo, que os internos veteranos, quando da chegada de noviços, reproduzem uma forma

judoística de batismo, com o intuito de testarem o tamanho da vontade dos aspirantes a aprendiz acerca da sua permanência no centro de treinamento. É muito comum que os novatos sejam convidados pelos veteranos a fazer *randori* (prática de luta). Nessas lutas, os veteranos não economizam energia para derrubá-los o maior número de vezes durante o tempo do combate. Muitas vezes, os noviços são levados à exaustão ao longo dos primeiros treinos. O intuito dessa forma de batismo não é o de machucar o recém-chegado parceiro de treino e nem o de simplesmente humilhá-lo até a sua desistência do Projeto Bastos. O objetivo é apresentar ao novato um mundo que existe antes dele, um contexto judoístico em que os veteranos, e, sobretudo, os *senseis*, frequentam antes dele. Em suma, todos devem se responsabilizar pela continuidade da excelência do judô de Bastos.

No decurso total do trabalho de campo, participei de 32 sessões de treinamento, perfazendo um total de 160 horas de prática do judô. A carga horária de treino físico, tático e técnico é, diariamente, de 5 horas, de segunda-feira a sábado¹⁵. No período da manhã, das 9h00 às 11h00, ocorrem atividades planejadas e aplicadas, principalmente, para a preparação física dos aprendizes. Nessa seção de treinamento, geralmente, os judocas correm nas ruas da cidade e fazem musculação em aparelhos dispostos pelo CT – exercícios anaeróbicos e aeróbicos específicos para ganho de força e resistência física.

Para mim, acordar cedo não é um problema, e a corrida sempre esteve entre minhas atividades favoritas. Já a musculação, quando atleta, eu nunca deixei de considerar um “mal necessário”. Mas a questão não era gostar ou desgostar do que eu iria fazer em campo, é que havia optado por acionar o meu corpo, para além da visão e da audição, para compreender a legitimação da autoridade dos *senseis* pelos aprendizes. Então, levantava-me no quarto que ocupava no alojamento masculino, aproximadamente às 8h00, calçava o tênis, vestia *short* e camiseta, tomava o café da manhã, e aguardava o início da sessão matutina de treinamento na entrada principal do CT. Com a chegada do professor (Fablini ou Lucas), todos de pé formávamos um círculo e saudávamos o *sensei*, dando início ao primeiro treino do dia.

Ainda no que concerne ao período da manhã, os “treinos físicos” pareciam nada agradáveis aos aprendizes. Acordavam preguiçosos, como muitos de nós, mesmo quando exercemos provisões que aprendemos a amar. Acordar para correr então, parecia um castigo matinal. Alguns menos dispostos ao exercício lidavam de forma evasiva diante da situação incomoda, elaborando estratégias de escape dessa atividade como, por exemplo, dar apenas

15 Somente o domingo é reservado para o descanso de professores e alunos.

quatro voltas num circuito de corrida, ao invés das cinco exigidas a todos, pelo *sensei*. Geralmente estes eram denunciados pelos próprios colegas e, logo, o professor cobrava o cumprimento da tarefa como esta fora demandada.

Não houve uma única vez em que foi feita a vontade individual do aprendiz, de não cumprir uma atividade aplicada ao grupo de jovens atletas. Mesmo de modo preguiçoso as atividades eram realizadas. A permanência no ato de burlar a atividade aplicada, bem como, qualquer gesto que se afigurasse uma afronta à seriedade do treinamento, gerava uma punição. O castigo era físico: o aumento da carga do exercício anteriormente exigido, ou a realização de flexões de braço. No entanto, conforme vão ganhando maturidade na prática do judô, e o nível das competições exigem uma maior preparação física e técnica, claramente, a preguiça e artimanha de enganar o *sensei* passam a ser entendidas, pelos próprios aprendizes, como um atraso no desenvolvimento do alto rendimento competitivo. Em uma conversa com três judocas durante uma sessão de musculação, estes afirmaram a preferência por um dos *senseis* para a condução da “preparação física”, justamente, porque os “treinos físicos” sob sua responsabilidade eram considerados “mais puxados, melhores para deixar forte”, o que é considerado de suma importância para um competidor.

Após o término do treino matutino aguardávamos ansiosamente pelo almoço. Interessante notar que a cozinha é um espaço de interação diária entre o *sensei* Umakakeba, sua esposa e os/as jovens aprendizes. As refeições são agradecidas sempre e com a utilização de expressões em língua japonesa: antes de cada refeição os judocas dizem *itadakimasu* (“recebo humildemente” ou “obrigado pela refeição”) e realizam uma saudação na entrada do refeitório, e após cada refeição dizem *gochisousama deshita* (“obrigado por esta refeição” ou “isto foi um banquete”), e fazem outra saudação para se retirar do refeitório.

Falar sempre em voz baixa é regra básica de boas maneiras que se tem à mesa. Meninos e meninas são responsáveis pela manutenção de parte da limpeza do refeitório – cada um lava o seu prato, talheres e copo, e há um revezamento organizado entre eles para a higienização das mesas e da pia, e ajudar no que mais for solicitado pelas cozinheiras. Todos participam das tarefas independentemente do tempo de permanência, dos títulos conquistados, da classe econômica da família, do sexo, ou de qualquer outro elemento de distinção social.

É uma das garotas, a mais velha do grupo e com mais títulos no histórico competitivo, quem organiza o cumprimento dos afazeres naquele espaço. Contudo, ela também ajuda na limpeza e, inclusive, esporadicamente, ajuda a esposa do *sensei* Umakakeba na preparação das refeições. Muito respeitada pela força física e pela qualidade técnica, além dos títulos

considerados importantes que havia conquistado, ela também auxiliava, esporadicamente, na condução dos treinos da categoria infantil. O seu prestígio aumentava o grau da sua responsabilidade para com os professores, os aprendizes, e para com a cadeia do saber judoístico, de modo geral, e não o poder de submeter a outrem – inferior em termos de prestígio – aos seus interesses pessoais.

Já no período da tarde, *senseis* e aprendizes interagem das 15h00 às 18h00, no *tatami*¹⁶ do dojô. Nesse espaço-tempo, o treinamento tático e técnico estimulava, novamente, uma intensa movimentação dos corpos dos jovens aprendizes. Alongamentos, rolamentos, centenas de repetições de golpes, arremessos dos parceiros, quedas, flexões de braço, abdominais, entre outras atividades. O enorme volume de treinamento enfrentado pelos jovens atletas do Projeto Bastos revela que o judô é uma prática intensamente corporal. Em uma de suas falas aos seus “discípulos”, o professor Umakakeba ressalta que “não se aprende judô lendo livros”.

Os treinos vespertinos no CT bastense, com efeito, eram fisicamente exaustivos. Após algumas atividades, por exemplo, *uchikomi* (repetições de golpe), *nagueai* (treino de arremesso e queda), e *randori* (treinamento de luta), meu pulmão parecia queimar, sentia o coração muito acelerado, tontura, ânsia de vômito e, às vezes, achava que estava à beira de um desmaio. Na primeira semana de treinamento eu nem sequer conseguia tomar banho com facilidade, tampouco sem dores escovava os dentes, ou segurava o prato com o peso do meu próprio alimento no jantar servido após o treino, tamanha a fadiga muscular, sobretudo, dos músculos dos braços e das pernas. Na medida em que os dias iam passando eu me adaptava um pouco melhor ao ritmo e à intensidade dos treinos impostos pelos *senseis* e aprendizes.

No entanto, o extremo cansaço ao final de cada treino era inevitável, razão pela qual os registros no diário de campo foram algumas vezes procrastinados. No *tatami*, como havia dito, embora me colocasse como um dos aprendizes, eu era identificado pelos demais praticantes como um dos *senseis*; assim, ocupando tal posição hierárquica, eu tomava a liberdade de transmitir aos jovens judocas algumas dicas para o ajustamento de suas técnicas, de acordo com a minha experiência prévia ou seguindo as orientações dos *senseis* responsáveis pela condução do treino.

16 O referido tatami é uma lona impermeável em PVC (*polyvinyl chloride*), que cobre em aproximadamente 50 metros de comprimento, muitos quilos de raspa de borracha (pneu) compactada. O tatami, de modo geral, serve para amortecer os movimentos dos judocas e, sobretudo, para suavizar o impacto das quedas no solo, já que o judô é uma luta corporal cujo objetivo é, por excelência, “jogar de *ippon*”, ou seja, projetar o adversário de costas no solo com velocidade, força e controle mediante a aplicação precisa de qualquer técnica de arremesso permitida em combate pelas regras determinadas pela Federação Internacional de Judô (FIJ).

No decorrer das sessões de treinamento, a força e a resistência física são arduamente trabalhadas e acionadas para fins competitivos, todavia, ao incidir intensamente sobre os corpos dos aprendizes, o intelecto também é modelado, pois a luta exige memória e velocidade de raciocínio para impulsionar rápidas ações e reações corporais durante um combate, bem como uma moral também é forjada, pois o outro não é um inimigo a ser morto, mas um parceiro de treino com quem reciprocamente se aprende e ensina, ou então um adversário a ser vencido com honestidade e respeito, em uma acirrada competição esportiva.

Portanto, as regras e os demais saberes e valores tidos como imprescindíveis para ser um judoca em Bastos são transmitidos aos aprendizes, pelos professores, durante as árduas sessões de treinamento. Tais regras, valores e saberes são apreendidos pelo corpo, às vezes, dolorosamente. É incidindo intensamente sobre o corpo que o processo educativo judoístico alcança o “espírito” da pessoa para fazê-la judoca.

Entre os jovens aprendizes há o seguinte consenso: se o *sensei* Umakakeba estabelece e impõe certas regras de comportamento, se ele exige a orientação das ações no CT e fora dela a partir de determinados preceitos morais, é porque, tudo isso, além de necessário para a permanência na associação, são coisas importantes para a manutenção do foco físico e mental no aprendizado do judô, e do que é ser judoca na sociedade. Para os jovens aprendizes engajados naquele processo de ensino e aprendizagem, construindo uma carreira como atletas, obedecer às regras, incorporar os valores relativos ao judô, apesar dos custos dessa aventura, que não são de ordem econômica, significa uma oportunidade privilegiada para galgar um lugar no pódio, nas consideradas competições importantes da modalidade.

4.3 Competição e cooperação: o reconhecimento da diferença

Há um consenso contemporâneo acerca do significado da prática esportiva do judô entretido entre pesquisadoras e pesquisadores, cujos trabalhos se encontram inseridos na área da Educação, e mais precisamente, no campo da Educação Física (OLIVERIRA DOS SANTOS, 2006, CASADO; VILLÁMON, 2009, PINTO *at al.*, 2009). A partir dos seus esforços destinados a precisar o que é o judô, autores e autoras concebem que a incidência do ideário moderno ocidental sobre o judô mediante a prática esportiva dessa modalidade de luta, tem como efeito a degeneração do originário saber-fazer judoístico e, conseqüentemente, a alienação do praticante com relação aos conhecimentos conceituais e técnicos considerados

imprescindíveis na formação do verdadeiro judoca. (RIZZO, 2011; CORDEIRO JÚNIOR, FERREIRA, RODRIGUES, 1999; GONÇALVES, SILVEIRA, 2012; OLIVEIRA DOS SANTOS, 2013).

Gonçalves e Silveira (2012) apontam a artificialidade do judô praticado como esporte no ocidente, a partir de um estudo etnográfico entre uma equipe de judocas competidores residentes na cidade de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul. Ambos afirmam que, impossibilitados de conhecer os fundamentos originais do judô Kodokan, eclipsados pelo ideário moderno trazido no bojo da esportivização da luta, resta ao grupo de judocas competidores, portanto, inventar uma tradição que dê sentido à experiência da prática do judô, na contemporaneidade. Concluem que, tal “tradição inventada”, considerada legítima pelos judocas, na verdade, jamais existiu na historicidade da prática judoística, senão enquanto um conjunto de crenças e ritos que tecem uma continuidade *artificial* entre um passado original (clássico) do judô e o presente – artificial – marcado pela prática esportiva da luta.

Tomando emprestado o conceito de “invenção da tradição”, proposto pelo historiador Eric Hobsbawm, o autor e a autora sublinham a partir da análise dos dados que coletaram no trabalho de campo etnográfico, que

(...) essa continuidade com o passado pode ser "bastante artificial", pois a partir das mudanças da sociedade com a modernidade, muitas tradições tiveram que mudar para continuarem existindo. Assim, é necessário que essas tradições se modifiquem conforme o contexto em que estão inseridas. Nessa perspectiva, as lutas não são diferentes (GONÇALVES; SILVEIRA, 2012, p. 130).

Segundo Gonçalves e Silveira, os judocas competidores elaboram um conjunto de noções e práticas que entendem como judoísticas, com o objetivo de atribuir um sentido legítimo aos afazeres corporais exigidos nos treinamentos esportivos do judô contemporâneo. Assim, o judô como esporte é compreendido pelos autores como uma *sobrevivência* oriental no ocidente (FRAZER, 2005). Parafraçando o antropólogo britânico Evans-Pritchard (2005), é possível formular uma síntese da argumentação dos referidos autores: desta forma como os judocas competidores nativo-ocidentais o concebem, o judô *verdadeiro* não pode evidentemente existir.

Diferentemente do trabalho fornecido por Gonçalves e Silveira (2012), que não propõe nenhuma intervenção emancipatória do judô ante a esportivização considerada degenerativa de uma suposta essência do saber-fazer judoístico, outros textos esboçam algumas tentativas de

purificação do judô, amiúde, mediante uma confrontação entre os conhecimentos produzidos na esfera científica e os supostos aspectos propriamente desportivos que julgam macular a luta japonesa, a fim de adequá-la ao componente curricular Luta, que íntegra os conteúdos da Educação Física, no âmbito das escolas e universidades. (RIZZO, 2011; CORDEIRO JÚNIOR, FERREIRA, RODRIGUES, 1999).

Dentre os textos apreciados, destaco a dissertação de Sérgio Oliveira dos Santos (2013), na qual o autor esboça o curso das transformações dos sistemas simbólicos que, segundo ele, marcam distintamente uma "evolução antropológico-filosófica" do judô – de arte militar até as perspectivas educacionais apoiadas na CMH (Ciência da Motricidade Humana). Neste percurso histórico, o pesquisador aponta que a esportivização das práticas judoísticas desarticulou a relação filosófica e pedagógica entre ocidente e oriente estabelecida pelo mestre Kano, desde a gênese do judô Kodokan. Para Oliveira dos Santos, a transformação de uma arte marcial concebida na sua origem como um método educativo da pessoa humana, em uma modalidade de combate desportiva, culminou na completa desintegração dos fundamentos originários que possibilitavam o adequado desenvolvimento corporal, intelectual e moral dos estudiosos desse estilo de luta.

A esportivização por que passa o judô, é entendida neste estudo, como um processo de transformação de uma prática com fins educativos em um esporte moderno e competitivo, associado a transformações dos sistemas simbólicos de valorização, que provoca um distanciamento dos valores e pensamentos orientais, suprimidos pela completa ocidentalização da prática da luta de judô (OLIVEIRA DOS SANTOS, 2013, p. 164).

Diante da constatação de um enorme prejuízo aos propósitos educativos do judô diretamente causados pelo processo de esportivização da luta, Oliveira dos Santos (2013) almejou em seu trabalho re/constituir a *essência* do Judô por meio da re/integração de certos valores orientais com determinados conhecimentos da ciência ocidental. Na tentativa de re/formular os conceitos pedagógicos do judô, buscou conectar as contribuições da CMH com as teses educativas da autoria de Jigoro Kano.

Dito de outro modo, o autor pretendeu re/estruturar o judô contemporâneo, instaurando como referência central para a prática luta os conhecimentos relativos à CMH, em detrimento da famigerada referência de sentido moderno-esportiva, compreendida como um grande obstáculo à formação da pessoa propriamente judoca. Ao re/configurar a prática judoísticas, sob um ponto de vista teórico ocidental (científico), os conceitos e técnicas judoísticas estariam

finalmente adequados a servirem como ferramentas educativas, destinadas a possibilitar um melhor desenvolvimento do corpo, da mente e do “espírito” dos praticantes.

Interessante notar que os discursos acadêmicos que versaram sobre a esportivização nas práticas de conhecimento do judô, *grosso modo*, se afiguram fundamentados em conformidade com o esquema básico da noção de “transformação” que vigora na matriz estrutural-funcionalista do pensamento antropológico ocidental. Ao delinear-lo na conferência¹⁷ “Transformação na antropologia, transformação da ‘antropologia’”, Eduardo Viveiros de Castro aponta que este é o esquema básico das teorias da aculturação e do contato interétnico.

Poderíamos chamá-lo de esquema “nominativo-acusativo”: o coletivo-sujeito A faz o coletivo-objeto B passar de seu estado inicial (muitas vezes concebido como um estágio primigêneo) a um estado B’, que contém dentro de si “partes” ativas de A (efeitos ou índices de A). O coletivo-ativo A normalmente termina por absorver o coletivo-passivo B como um estado a’ de si mesmo (de A), isto é, como uma transformação duplamente “parcial” de A, uma variante empobrecida do coletivo-sujeito que é incluída como parte sua: as partes que A inoculou em B terminam por fazer de B uma parte de A. A muda B; B é mudado por A; B vira A. Tudo isso segundo uma concepção de sociedade, de história e de mudança definida nos termos em vigor no coletivo A. No mais das vezes, essa concepção, para além de apenas descritiva, é crítico-normativa; ela *lamenta* a transformação de B, e se acompanha de um generoso desejo de emancipação de B em face de A. Sempre de acordo, porém, com as normas teóricas do discurso de A, entre as quais está a definição de A do que seja emancipação (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 160).

Tomar emprestado as palavras do etnólogo americanista Viveiros de Castro, todavia, substituindo A por esportivização, e B por práticas de conhecimento judoísticas, possibilita suficientemente esquematizar as vozes acima evocadas, no que se refere aos discursos acadêmicos a respeito das conexões entre os impulsos desportivos e o conjunto de conceitos e práticas do judô, criadas por Jigoro Kano. A esportivização muda o judô; o judô é mudado pela esportivização; judô vira esporte: entidade empobrecida, moribunda, mas que, no entanto, pode e deve ser emancipada com a ajuda das teorias científicas ocidentais, capazes de restabelecer a essência do verdadeiro judô e, ademais, aprimorá-lo – um esforço expiatório que, consequentemente, possibilitaria a formação de judocas verdadeiramente judocas.

É plausível também afirmar que o esquema da noção de transformação que transparece nos discursos acadêmicos a respeito da “esportivização” das práticas corporais judoísticas,

¹⁷ Proferida, em 2011, por ocasião do concurso para professor titular do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/UFRJ.

aproxima-se ainda mais do esquema básico da noção de mudança que orienta os discursos estrutural-funcionalistas do pensamento antropológico ocidental, pois estes se referem “a processos que incidem focalmente sobre os coletivos estudados, isto é, que não registram nenhum efeito *direto* significativo sobre o discurso analítico a respeito desses mesmos processos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p. 160).

Interessante notar que, tanto os pesquisadores no campo da Educação Física, na contemporaneidade, como Jigoro Kano, desde a fundação do judô no período da Restauração *Meiji*, reconhecem, como uma ameaça aos propósitos educacionais do judô, o ideário moderno a partir da esportivização da luta, cujo ensino e aprendizado se destinam à formação de atletas em busca de vitórias, títulos e o decorrente prestígio social. Os referidos pesquisadores não apenas reproduzem preocupação idêntica à do fundador do judô, no que diz respeito ao perigo que certos valores ocidentais oferecem à prática educativa da luta, como idealizada por Kano.

Ao não colocarem em suspenso a noção moderna ocidental de competição, bem como, os valores modernos da igualdade e liberdade (atrelados ao individualismo), tais pesquisadores concluem, muito apressadamente, que a prática esportiva do judô é exclusivamente danosa à pedagogia judoística e aos praticantes dessa modalidade de luta, de modo geral. Contudo, em particular, a relação educacional entre professores e aprendizes inseridos no Projeto Bastos possibilita outra interpretação acerca da prática desportiva dessa modalidade de luta.

Na competição, o objetivo do atleta é vencer os adversários até se tornar o campeão. Em alguns países, como França e Japão, os judocas que se destacam em competições internacionais têm um considerável prestígio social, semelhante à glória recebida pelos jogadores brasileiros de destaque no futebol. As competições nacionais e internacionais atingiram a partir do século XXI uma enorme sofisticação, no Brasil e noutras partes do mundo. Iluminação; músicas empolgantes que conduzem os atletas à área do combate; microfonação que amplia os sons emitidos pela torcida e nos permite ouvir a movimentação e, inclusive, a respiração dos atletas durante a disputa; pódio com direito a belíssimas medalhas de ouro, prata e bronze; pelúcias das mascotes de cada competição; arranjo de flores; uma quantia considerável em dinheiro nos principais eventos da modalidade. Nas duas últimas décadas, houve um notável aumento da visibilidade e do prestígio de um atleta vitorioso na carreira competitiva judoística.

Em suma, as competições de judô de nível nacional e internacional, em nossos dias, se tornaram grandes espetáculos transmitidos pela *internet* e pelas grandes redes de televisão com programação esportiva. Vale destacar que a Rede Globo, uma das maiores emissoras de televisão no mundo, produziu duas temporadas da série “Ippon: a luta da vida”. A série –

disponível na internet, no site do Youtube – especialmente dedicada ao judô foi transmitida aos domingos, durante as programações do Globo Esporte, nos anos de 2017 e 2019.

Ao longo das temporadas os telespectadores são levados a se aproximarem do universo judoístico mediante uma competição entre duas equipes, cujo objetivo é a vitória de uma das equipes, mas, sobretudo, a incorporação, pelos jovens competidores, de valores legados pelo código de ética dos guerreiros samurais praticantes do *ju-jutsu*, anteriormente à Era *Meiji*, e transpostos para o judô por Jigoro Kano: honra, integridade, lealdade, coragem, compaixão, gratidão, honestidade. Cada equipe estava sob a responsabilidade de um *sensei* de renome no esporte, um orientador no caminho em busca da vitória, no tatami e na vida em sociedade.

Alcançar o topo é, com efeito, um desafio absorvente. Todavia, o caminho a ser percorrido até o estrelato proporcionado pelo sucesso como atleta é extremamente árduo. Alcançar o centro do palco do espetáculo das grandes competições é uma façanha realizada por poucos. As multidisciplinaridades da equipe responsável pela preparação física, técnica e mental dos atletas, os recursos audiovisuais aplicados no estudo de cada movimento dos diferentes adversários, o grande volume de competições, o intenso intercâmbio entre os judocas nos treinamentos de campo nacionais e internacionais, aumenta a cada ano os obstáculos entre a derrota completa e as primeiras posições no *podium*. Aliás, conseguir um espaço no selecionado brasileiro, time que ocupa há anos as primeiras colocações no ranking mundial, já é um objetivo extremamente difícil de ser alcançado. A maioria esmagadora daqueles que se dedicam na busca do alto rendimento nem sequer se aproxima do grupo de elite na modalidade.

Contudo, mais importante que o sucesso competitivo, na comunidade judoística, é a aprendizagem de um significado de vencer, bem como, a cooperação entre professores e aprendizes, e entre os próprios adversários. A relação de cooperação de um judoca para com o outro deve, inclusive, ultrapassar o contexto judoístico e balizar as relações sociais, as quais um judoca vivencia ao longo da vida.

Diferentemente da noção ocidental de vitória atrelada ao egoísmo individualista, que entende o vencer como um mero ato individual de derrotar o outro, de superar ao outro, a qualquer custo, no decurso das práticas educativas do judô acionadas na formação do atleta, o vencer significa, sobretudo, derrotar as próprias limitações, vencer a si mesmo. Entretanto, os praticantes aprendem ao longo do processo educativo judoístico que só é possível vencer a si mesmo e também ao outro, a partir da cooperação de muitos. E dentre os vários colaboradores (família, parceiros de treino, adversários), o *sensei* é reconhecido como o principal colaborador.

De acordo com o *sensei* Umakakeba: “judô é educação”. E a base pedagógica do judô é a cooperação. Ao contrário da moderna noção ocidental de meritocracia, que faz com que o indivíduo se perceba como o único responsável tanto pelas suas conquistas como pelos seus fracassos, desde o ensino aprendido do judô, o papel do outro é de extrema relevância, e deve ser reconhecido. O judoca ideal e, em especial, o bom professor é aquele capaz de conduzir o outro, juntamente consigo dentro do tatami, ao desenvolvimento da excelência física, mental e moral. Como expõe aos seus alunos o professor Fablini: “o judô é um esporte individual coletivo”. É uma atribuição do *sensei*, mais do que instruir o aprendiz sobre como vencer um adversário, ensinar o que é o vencer, bem como, o que é uma vitória digna dentro e fora do dojô.

Como última atividade aplicada em uma das sessões de treino, *sensei* Fablini simulou com os aprendizes uma competição entre equipes. Após distribuir os jovens atletas em quatro equipes, o professor determinava as duplas que iriam se enfrentar no centro do tatami, no dojô bastense. Fui convidado a arbitrar as disputas. Disse que estava desatualizado a respeito das regras oficiais, mas que aceitava o convite com a condição de ser imediatamente corrigido se incorresse em equívoco na arbitragem, pois não queria prejudicar os meus colegas.

A forma como a competição de judô é organizada estabelece uma situação equânime para a realização dos combates. Cada atleta disputa somente com adversários inseridos na sua “chave”, grupo de atletas que compõem uma mesma classe (limite de idade) e categoria (limite de peso corporal). A graduação é um variante – isso significa que um atleta faixa branca pode enfrentar um competidor faixa preta. A partir de um contexto inicial de equilíbrio, cada luta termina quando se instaura um desequilíbrio, portanto, após a definição do vencedor e do derrotado. Contudo, de modo peculiar, Fablini organizava as lutas, propositalmente, colocando em disputa, adversários de faixas etárias e faixas de peso discrepantes. Aliás, os mais novos eram colocados para lutar contra os mais velhos, os mais baixos contra os mais altos, os mais leves contra os mais pesados. Assim, naquela simulada competição, os jovens aprendizes experimentavam a vitória ou a derrota diante de um público formado por eles mesmo, no tatami, e também por alguns familiares que acompanhavam o treino, sentados nas arquibancadas do ginásio.

Em certo momento, o referido professor interrompeu o treinamento, e disse a todos os aprendizes. “Perceberam que eu arranjei as lutas para que os mais novos enfrentassem os mais velhos, os mais baixos os mais altos, e os mais leves os mais pesados? Fiz isso, porque não importa aqui, na nossa equipe, ganhar ou perder. Não é isso que eu quero ver, quem ganha ou

quem perde. Eu quero ver em vocês: garra, vontade de vencer, coragem. Eu quero ver quem cai, mas logo se levanta e vai para cima independente do peso, da idade e do tamanho do adversário. Ao não facilitarem a vida para vocês aqui no treino, os mais velhos, mais pesados e maiores estão ajudando a vocês, mais novos, mais leves e menores a se tornarem mais fortes. Isto aqui é uma preparação para a competição de verdade. Aqui a gente pode errar quantas vezes for preciso até começar a acertar. E treinando com todo tipo de judoca: destro, canhoto, alto, baixo..., vocês estarão mais preparados para enfrentar e vencer seus adversários, nas competições. Aqui temos apenas a nossa torcida, somos da mesma equipe, todos precisam colaborar com todos. E não quero mais ver nenhuma risada quando o colega perder ou arriscar um golpe e falhar. Aqui, um tem que ajudar o outro a melhorar, juntos ficamos mais fortes”.

A partir disso, um aprendiz tomou a palavra e expôs aquilo que, em si mesmo, reconhecia como uma fragilidade: “*Sensei*, eu fico muito nervoso só de pensar em uma competição”. Respondeu Fablini, a partir de sua prévia experiência como atleta: “É normal ficar nervoso antes e durante o campeonato. Mas esse exercício que estamos fazendo é justamente para acostumá-los com o ambiente de uma competição. E quanto mais vocês encararem cada treino como uma competição, mais adaptados ao clima de competição, assim, as chances de vencer podem aumentar”.

Sob o signo da competitividade, a prática do judô pode ser compreendida como um dispositivo cultural que educa não apenas o corpo, o intelecto e a moral, mas também forja certa emotividade nos jovens aprendizes (LE BRETON, 2019; MAUSS, 1979). Não basta ser forte fisicamente, nem veloz nas tomadas de decisões durante a luta. Não desenvolver um autocontrole emocional no dia a dia dos treinamentos pode degradingolar todo um ciclo preparatório para uma competição importante. Contudo, parece que para os jovens aprendizes, a sensação de fracasso decorrente de uma derrota é o sentimento mais difícil de lidar. Todavia, o judoca é ensinado a lidar com a decepção consigo mesmo que emerge após ser derrotado. Aprende a lidar com dores corporais que para muitos seriam insuportáveis. (LE BRETON, 2013).

Em suma, a atmosfera da competição, faz com que os jovens aprendizes se sintam imersos em um drama (TURNER, 2008; GEERTZ, 2012), que envolve o desejo de vencer, a dúvida acerca da vitória, o medo da derrota. Imersos em uma dramatização a partir da prática esportiva do judô, cujo ponto máximo na experiência do drama é a competição, portanto, em uma situação de plasticidade biopsicossocial, o jovem competidor tem acesso a partir do *sensei* a um conjunto de saberes que, além de moldarem o físico, a mente e a moral do aprendiz,

fornecem ao discípulo uma matriz de sentidos necessários para uma compreensão da sua experiência como pessoa para além do dojô. Parece plausível afirmar categoricamente que a prática esportiva do judô, não é mera contingência na historicidade da luta, mas a sua condição.

As crianças que passam a frequentar a Associação de Judô de Bastos parecem apenas se divertir durante as atividades propostas pelos professores. E de fato estão. Até músicas, atualmente, embalam os treinamentos – algo inimaginável no meu tempo de atleta, ainda mais no tradicional dojô nipo-brasileiro do professor Umakakeba. Na verdade, a tradição no espaço judoístico não é cristalizada, são impostas novas regras ao combate, são inventadas diferentes formas de se aplicar uma mesma técnica concebida há mais de um século, são elaboradas novas práticas de treinamento físico e aperfeiçoamento técnico (para ressaltar a mutabilidade da tradição judoística).

Com o passar do tempo, as crianças que permanecem no estudo do judô e se tornam jovens atletas, geralmente, almejam com seriedade o desenvolvimento de um alto rendimento competitivo e o prestígio decorrente da conquista de títulos expressivos na modalidade, até decidirem encerrar a carreira de competidores. Posteriormente, tomam outros rumos na vida carregando na bagagem os ensinamentos judoísticos que a tornaram uma pessoa singular em um agrupamento humano. É do princípio ao fim dessa caminhada educativa, muito particular, que o *sensei* Umakakeba e os demais professores no Projeto Bastos são reconhecidos como autoridades, justamente, porque os aprendizes aprendem a identificá-los como pessoas diferenciadas.

A criança é matriculada em um dojô e, muitas vezes, chega ao tatami motivada pela vontade de lutar e derrubar os colegas que já frequentam aquele espaço educativo. Não obstante, o noviço logo percebe que não sabe como amortecer a própria queda, descobre que nem sequer sabe como “andar” no tatami sem se fragilizar diante de um oponente. Em suma, em um processo de ensino e aprendizagem, o *sensei*, mediante a transmissão ao noviço de um conjunto tradicional de conhecimentos, que herdou de uma teia do saber entretecida em um *continuum* que entrecruza o passado e o presente, fornece ao aprendiz a oportunidade de aprender a cair e a se levantar tanto no espaço do tatami como noutras esferas da vida em coletivo.

Ora, diante de pessoas como os professores Umakakeba, Fablini, Lucas e Taketani, que demonstram capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina, e capacidade de inspirar medo – não o medo de uma punição, mas o receio de frustrar as expectativas ou desonrar os sujeitos que se dispõem a contribuir com seus conhecimentos no alcance dos seus propósitos –, é inimaginável, para uma criança ou jovem aprendiz, se colocar em uma relação

de igualdade com seus professores. Para um judoca, não identificar o professor como uma autoridade, ou seja, conceber ou tratar um *sensei* como igual ou inferior, dentro ou fora do centro de treinamento, certamente, é algo que se afigura um escândalo sociológico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise da autoridade é um fenômeno social amplo e, particularmente, moderno ocidental (ARENDR, 2012, SENNETT, 2012). Portanto, não se trata de uma experiência humana contemporânea circunscrita ao espaço da educação escolar. Não obstante, o desencontro entre docentes e discentes no âmbito das salas de aula é um indicativo da abrangência do fenômeno em tela (ARENDR, 2012). Tal crise parece emergir em coletividades que optaram por colocar em xeque a hierarquia que ordena as relações mediante uma diferenciação entre os sujeitos e grupos que conformam uma morfologia social, e, por outro lado, a privilegiar os valores liberais da igualdade e da liberdade da pessoa concebida como indivíduo, como princípio orientador das relações sociais. Nestas organizações societárias, se pressupõe, inclusive na produção do conhecimento científico, que toda relação hierárquica é uma forma de dispor as partes de um todo social em relações de dominação e exploração.

É a partir de tal opção sociológica que, muitas vezes, nos espaços escolares e no campo acadêmico, os sujeitos que se responsabilizam pela mediação entre o passado e o presente, mediante a transmissão às gerações mais novas dos conhecimentos científicos e filosóficos historicamente acumulados (SAVIANI, 2009), são constantemente deslegitimados como figuras de autoridade, pois identificados como agentes sociais a serviço da dominação. Diante desse cenário é plausível colocar como hipótese que, em sociedades de estrutura social individualista, os valores da igualdade e da liberdade, de acordo com ideologia liberal (DUMONT, 2008), corroem os contextos (educativos) de reconhecimento da autoridade.

A partir do estudo etnográfico experienciado com os *senseis* e os jovens aprendizes inseridos na Associação de Judô de Bastos-SP foi possível compreender que a autoridade do professor de judô é reconhecida porque a pedagogia judoística ali empregada é eficaz no ensino e aprendizado da atribuição de um valor positivo à diferença entre os sujeitos dispostos em um arranjo hierárquico.

É no entrelaço tecnicamente mediado dos seus corpos que os aprendizes aprendem a ocupar determinadas posições nas práticas educativas do Judô. Em treinamentos e competições, os corpos intensamente acionados aprendem a se posicionar, cooperativamente, na hierarquia entre professores e alunos requerida pela pedagogia judoística.

No “toma lá dá cá entre fortes e fracos”, no decurso do ensino e aprendizado judoístico, o *sensei* engloba a todos os aprendizes em um arranjo interacional hierárquico, que dispõe os praticantes da luta em ordens valorativas distintas (DUMONT, 2008). O *sensei* é considerado

o mais capaz, um diferente por excelência, pois no dia-a-dia dos treinamentos e no drama das competições, os aprendizes interpretam que ele possui capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina e capacidade de inspirar “medo” (SENNETT, 2012) – não o terror da punição, mas o receio de frustrar as expectativas daquele que contribui no desenvolvimento físico, mental e moral dos jovens aprendizes – características imprescindíveis àquele que se pretende uma autoridade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, ano 19, n. 47, dez. 1998.

ARENDET, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASADO, J. Espartero; VILLAMÓN, Miguel. La utopía educativa de Jigoro Kano: el Judo Kodoka. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-40, jun. 2009.

CASTRO, L. R. *et al.* **“Falatório”: participação e democracia na escola**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORDEIRO JÚNIOR, O; FERREIRA, M. G.; RODRIGUES, A. T. A evolução sócio-histórica do Judô: primeiras aproximações. **Revista da Educação Física/UEM**, V. 10, n. 1, p. 13-21, 1999.

CURY, Cíntia. **Centenário da Imigração Japonesa: seminário trata de missão comercial que vai ao Japão**. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/assuntos-especiais/imigracao-japonesa/centenario-da-imigracao-japonesa-seminario-trata-de-missao-comercial-que-vai-ao-japao/>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CARVALHO, M. **Judô: ética e educação – em busca dos princípios perdidos**. Vitória: EDUFES, 2007

DAMO, A. Sander; OLIVEN, R. George; GUEDES, S. Lahud. Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 14, n. 30, p. 7-17, jul./dez. 2008.

DUMONT, Louis. **Homo hierarchicus: o sistema das castas e suas implicações**. São Paulo: Edusp, 2008.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (org.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Editora Hedra, 2010.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GREINER, Christiane. **Leituras do corpo no Japão**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

GONÇALVES, A. V. Landgraf; SILVEIRA, Raquel. Arte marcial e esporte: um estudo etnográfico sobre uma equipe de judô de Pelotas-RS. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2012.

ISHII, Chiaki. **Os pioneiros do judô no Brasil**. São Paulo: Évora, 2015.

KANO, Jigoro. **Energia mental e física: escritos do fundador do judô**. São Paulo: Pensamento, 2008.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. Porto Alegre, **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p.129-156, 2009.

MAUSS, Marcel. **Antropologia**. São Paulo: Ática, 1979.

_____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

MITA, Chiyoko. **Bastos: uma comunidade étnica**. São Paulo: Humanitas, 1999.

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1031-1044, out./dez., 2016.

NUNES, Alexandre Valley. **A influência da imigração japonesa no desenvolvimento do judô brasileiro: uma genealogia dos atletas brasileiros medalhistas em jogos olímpicos e campeonatos mundiais**. 2011. 197f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

WATANABE, Kiichi; BORGES, Odair Antonio. **Mini dicionário de judô**. São Paulo: AKOBRACE, 2013.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15, 2006.

OLIVEIRA DOS SANTOS, Sérgio. **A integração oriente-ocidente e os fundamentos do judô educativo**. 2013. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

RIZZO, M. A. Lima. **As apropriações e objetivações do conteúdo Judô nas aulas de educação física escolar**. 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

TURNER, Victor. **Dramas, campos e metáforas: as ações simbólicas na sociedade humana**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora UNB, 1991, v. 1.

ZAMPIERON, Marilete; MURASSE, C. Mideori. A educação pública no processo de construção do Estado Moderno: Brasil e Japão, 1868 a 1878 - primeiras aproximações. *In: JORNADA DO HISTEDBR*, 4., 2004, Maringá. **Anais**[...] Maringá: História e historiografia da educação: abordagens e práticas educativas, 2004,

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "Transformação" na antropologia, transformação da "antropologia". **MANA**, v. 18, n. 151-171, 2012.