

**PARA QUEM ENSINAR? POR UMA DIDÁTICA DAS LUTAS/ARTES
MARCIAIS/ESPORTES DE COMBATE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

***WHO TO TEACH? FOR A DIDACTICS OF FIGHTS/MARTIAL ARTS/COMBAT
SPORTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES***

Marcos Roberto So - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de
Minas Gerais <https://orcid.org/0000-0003-2338-3481>

Gilson Santos Rodrigues - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP -
<https://orcid.org/0000-0002-1472-2480>

Resumo

Visando contribuir com uma didática das Lutas, tratamos neste ensaio teórico propositivo da questão dos estudantes (para quem ensinar?). Nosso objetivo é apresentar ideias para analisar as percepções dos alunos sobre as Lutas e indicar estratégias de mobilização para o aprendizado desse conteúdo. Investigamos nossa própria prática numa escrita memorial a qual foi cotejada com uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu analisar os contrastes das fontes e construir núcleos de sentido: a percepção dos alunos e as estratégias didáticas. Índícios sugerem que a percepção discente sobre as Lutas é permeada por representações midiáticas que ao não ser confrontada com outras experiências levam à associação com as brigas, medo de machucar e violência. No caso das meninas há ainda um ideário de masculinização e uma vigilância dos corpos. Para dirimir esses desafios dez estratégias de ensino são apresentadas para serem lidas, criticadas e reformuladas. O ensino de Lutas na Educação Física escolar atualmente é um cabo de guerra: numa ponta os currículos puxam para a obrigatoriedade do ensino e na outra os alunos tensionam para o não ensino; considerando que os professores serão decisivos nesse jogo de forças, mostramos indícios e estratégias para que ele possa tensionar para o lado do ensino do conteúdo Lutas.

Palavras-chaves: Artes Marciais; Educação Física; Ensino Médio; Estudantes.

Abstract

In order to contribute to didactics of Martial Arts, this propositional theoretical essay manifests reflexions about pupils (who to teach?). The aim of this paper is present ideas to analyse pupils' perceptions about Martial Arts and indicates mobilization strategies for learning. The investigation about our own practice was registered in a memorial writing and contrasted with literature research. Furthermore, the triangularization of the sources generates some nucleus of meaning: the perception of the students, and the didactic

strategies. Evidence suggests that the students' perception of Martial Arts is permeated by media representations that, by not being confronted with other experiences, lead to the association with struggle, fear of hurting and violence. In girls' perception, there is still an ideal of masculinization and surveillance of bodies. To solve these challenges, ten teaching strategies are presented to be read, criticized and reformulated. The teaching of Martial Arts in Physical Education at school is currently a Tug of War: on the one hand the curricula pull for mandatory teaching and at on the other hand pupils pulling for non-teaching; considering that teachers are going to be decisive in this game of forces, we demonstrate signs and strategies in favour to teaching Martial Arts.

Keywords: Martial Arts; Physical Education; High School; Students.

Introdução

Este texto é fruto da participação de uma das autorias numa palestra do Programa de Residência Pedagógica em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima (UERR) em 2021, cuja temática norteadora versava sobre as possibilidades e desafios da Educação Física no Ensino Médio. Por se tratar de reflexões sobre a própria prática, na perspectiva de uma experiência compartilhada, como debatem Santos Rodrigues e Bortoleto (2022), consideramos este texto um ensaio teórico e propositivo. O ensaio, gênero literário criado por Montaigne², é uma linguagem da experiência que pressupõe o diálogo aberto com o leitor, pois o intuito é compartilhar uma nova perspectiva que pode ser reformulada na interação autor-leitor (BARROS, 2011; MENEGHETTI, 2011). Segundo Larrosa (2004), a escrita do ensaio é também um ensaiar-se, dada a articulação experiência e pensamento, a experiência e subjetividade do autor e suas ideias. Além disso, é um ensaio propositivo no sentido de que as ideias partilhadas são proposições didáticas que balizaram o trabalho dos autores e que podem, mormente às críticas, contribuir com outros docentes.

O tema deste ensaio é a didática do conteúdo Lutas na Educação Física escolar no Ensino Médio. De um ponto de vista conceitual, parece-nos importante esclarecer o que estamos denominando como Lutas e dimensionar as aproximações e distanciamentos dos conceitos de Artes Marciais e Esporte de Combate, pois, por vezes, esses termos podem gerar incompreensões e mal-entendidos. Para Oliveira, Guirado e Correia (2022, p.1) “As artes marciais (AM) compõem um amplo espectro de práticas corporais que dinamizam, direta ou indiretamente, elementos de combate corporal”. Correia e Franchini (2010)

² Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), foi um intelectual humanista francês que atuou como jurista, político, escritor e filósofo.

adicionam que as Artes Marciais remetem a um conjunto de técnicas de combate corporal que nas suas diversas ancoragens culturais ganharam significações ético-estéticas, lúdicas etc., sem perder a dimensão conflituosa das relações humanas. Portanto, as Artes Marciais são uma mistura de arte (expressão, imaginário, ludicidade...) e “guerra” que transcende a dimensão utilitária bélica, militar e outras, das práticas de combate.

Os Esportes de Combate podem ser ideados, a partir de Elias e Dunning (1992) e Parlebas (2008), como práticas de Artes Marciais e formas de combate sistematizadas que passaram pelo processo de “esportivização”. A “esportivização” trata-se de um processo de universalização dos códigos, institucionalização das práticas e hierarquização dos praticantes (PARLEBAS, 2008). Sendo assim, as práticas de combate e Artes Marciais esportivizadas balizam-se pelos princípios da “[...] competição, mensuração, aplicação de conceitos científicos, comparação de resultados, regras e normas codificadas e institucionalizadas, maximização do rendimento corporal e espetacularização da expressão corporal” (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p.2).

De resto, há as lutas que podem remeter, num sentido amplo, a um conjunto de conflitos e tensões de diversas naturezas. Num sentido estreito, as Lutas são circunscritas ao “[...] contexto dos embates físico/corporais por intenções de subjugações entre os sujeitos a partir de conflitos interpessoais” (CORREIA; FRANCHINI, 2010, p.1). De forma mais restrita ainda, especificamente ao contexto da Educação Física, as Lutas representam um “objeto” ensino-aprendizagem nas aulas deste componente curricular na Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) (OLIVEIRA; GUIRADO; CORREIA, 2022). No presente trabalho assumimos o termo Lutas (em letra maiúscula), pois consideramos que sua abrangência permite abarcar as Artes Marciais, Esportes de Combate e outras práticas de combate (sistematizadas ou não), no trato pedagógico na Educação Física escolar.

Nesse contexto específico, So, Santos Rodrigues e Prodócimo (2020) destacam que apesar de as lutas estarem presentes no contexto escolar desde o século XIX com as aulas de *gymnastica*, é tão-somente na década de 1980, com o denominado movimento renovador da Educação Física, que há uma discussão de um conteúdo de Lutas. O conteúdo Lutas é entendido como um conglomerado de práticas da cultura de movimento³ (artes marciais, práticas de combate, entre outras manifestações) pertinentes ao ensino

³ Cultura de movimento conforme Kunz (1994).

escolarizado (COLETIVO DE AUTORES, 2009); ademais, trata-se de um conteúdo clássico da Educação Física (SOARES, 1996). No entanto, é somente no final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998), e nos anos 2000, com as propostas curriculares estaduais, que as lutas se consolidam como conteúdo próprio curricular. Porém, Oliveira, Guirado e Correia (2022) sugerem que uma dificuldade do ensino de Lutas na Educação Física escolar ainda é a sua transformação didático-pedagógica do contexto extraescolar para a cultura escolar (KUNZ, 1994).

A Didática, por sua vez, é a teoria geral do ensino que “investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 25). As várias metodologias de ensino consubstanciam a Didática como área pedagógica. Além das metodologias de ensino, a Didática pode dialogar com outras áreas de conhecimento: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Biologia da Educação etc. Para Libâneo (1994), a Didática permite compreender o fenômeno educativo nas dimensões: i) sociopolítica; ii) filosófica; iii) político-pedagógica; iv) desenvolvimento humano; v) bases científicas para seleção e organização dos conteúdos, métodos e formas de ensinar, e; vi) articulação entre objetivos/conteúdos/métodos e processo de ensino-aprendizagem. Na Educação Física, González e Bracht (2012), Betti (2020) e outros, afirmam que essas dimensões podem ser estruturadas nas seguintes questões:

- O que ensinar? (conteúdos);
- Por que ensinar? (justificativa social, filosófica, teórica etc.);
- Quando ensinar? (organização espaço-temporal do conteúdo no currículo);
- Como ensinar? (métodos, estratégias e recursos de ensino)
- Para quem ensinar? (sujeitos da aprendizagem, sujeitos da experiência, alunos, estudantes ou aprendentes)⁴;
- E, o que, quando e como avaliar? (instrumentos, recursos, análises e *feedbacks* do processo educativo).

Neste ensaio, atemo-nos à questão “para quem ensinar?” Parte-se do princípio que as Lutas é um patrimônio humano presente na cultura de movimento e esse fato justifica a sua presença como conteúdo da Educação Física escolar (o que ensinar?). Ademais, a análise das perspectivas discentes pode contribuir com as decisões e respostas do “quando

⁴ O estudante, sujeito e objeto do processo educativo (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986), tem recebido várias denominações segundo o papel atribuído a ele na tríade pedagógica (aluno-professor-conhecimento) pela perspectiva epistemológica do professor. Ver: Becker (1994).

ensinar?”, “como ensinar?” e “do que, quando e como avaliar?”. Subjaz nessa asserção o entendimento que as questões didáticas sobreditas não podem ser vistas como elementos decomponíveis. Inspirado em Betti (2018; 2020), podemos entender as questões didáticas como um “cubo” que numa visada em particular permite focalizar algumas das suas faces, mas não todas. Ao focalizar as faces ocultas do cubo, girando-o, perdemos de vista as faces anteriormente visualizadas, porém, elas remanescem como componentes de um todo.

A figura 1 ilustra o cubo das questões didáticas:

FIGURA 1 – O cubo das questões que orientam a didática docente.



Fonte: Autoria própria

A problemática que nos orientou neste ensaio foi: como abordar a questão didática de “para quem ensinar” o conteúdo Lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio? Especificamente, questionamos: Como os estudantes percebem as Lutas? E, como mobilizar os estudantes para o aprendizado das Lutas nas aulas de Educação Física?

O objetivo deste ensaio é apresentar ideias que permita-nos analisar as percepções dos alunos sobre as Lutas e indicar as estratégias favoráveis à mobilização estudantil para o aprendizado desse conteúdo nas aulas de Educação Física. De modo específico, os objetivos foram analisar na literatura científica a percepção dos estudantes sobre as práticas de lutas e identificar componentes que lhes mobilizem a criar vínculos afetivos com o conhecimento Lutas.

Nossa hipótese é que o estudo na perspectiva discente pode ser a mola propulsora para visibilizar e orientar as demais questões didáticas, especialmente, o “como ensinar?”, o “quanto ensinar?” e “o que, quando e como avaliar?”. Estudos sobre a perspectiva dos estudantes, embora não seja amplamente difundido no Brasil, podem contribuir com as

pesquisas nesse mote⁵ (LOVISOLO, 1995; BETTI; USHINOHAMA, 2014; BETTI *et al.*, 2015; SO *et al.*, 2020a; 2021).

Notas metodológicas

O paradigma interpretativo é o baldrame que alicerçou essa pesquisa cujo contexto foram as nossas próprias experiências de ensino, de estudos e pesquisas (PONTE, 2005). Ao problematizar por uma didática das lutas, especificamente, “para quem ensinar lutas”, nos colocamos ao lado das epistemologias da ação. Em contraste, há a epistemologia do comportamento que o concebe como um fenômeno controlável, mensurável e julgável, ao passo que, a ação é interativa, relacional e depende da interpretação social dos significados dos fenômenos (MOREIRA, 2004). Ademais, inscrevemo-nos numa epistemologia que busca uma transformação das atuais condições escolares, como nos inspira Freire (1988) e Fals Borda (1988), dado que alguns discursos docentes têm afastado os professores de uma didática das lutas, como relatam Oliveira, Guirado e Correia (2022).

Uma particularidade da pesquisa sobre a própria prática ou ação docente é a busca no âmbito da linguagem pela memória, como inspira-nos o pensamento metodológico de Buytendijk (GRILLO *et al.*, 2022). Trata-se, portanto, de uma escrita para recordar-se, porém, precavendo-se da nostalgia inebriante que o reino da memória tenta nos imprimir. Essa precaução, a qual podemos denominar de “vigilância epistemológica” nos termos de Bachelard (1996), diz respeito ao cotejamento das fontes memorialísticas com outras fontes. Nesse aspecto, a pesquisa bibliográfica (ALBARELLO *et al.*, 2011) nos permitiu tensionar nossas memórias docentes com a racionalidade pedagógica.

Em relação à pesquisa bibliográfica, foi feita uma revisão narrativa de literatura buscando artigos, livros e capítulos de livros (SOARES, 2019). Para Rother (2007, p.v) “[a]s revisões narrativas não informam as fontes de informações utilizadas, a metodologia para busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos”. A natureza deste tipo de revisão de literatura não permite a reprodutibilidade do método de pesquisa, nem responder, via inferências estatísticas, questões específicas, dado que as fontes selecionadas para constituir o estudo são escolhas parciais dos autores

⁵ Estudos sobre a perspectiva discente não é exclusividade da Educação Básica, aliás, os estudos nesse mote têm se concentrado na Educação Superior, como, por exemplo, o estudo de Santos Rodrigues *et al.* (2020).

(BERNARDO; NOBRE; JATENE, 2004). Assim, os critérios clássicos de cientificidade (neutralidade do pesquisador, validade e credibilidade das fontes e viés de resultados) são sobrepujados pela possibilidade de as fontes fomentar a ação-reflexão, criticidade e a ação educativa (FREIRE, 1988; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1988).

Em vista disso, a revisão nos permitiu atualizar o estado de conhecimento sobre a didática das lutas na Educação Física escolar. A análise de dados se concretizou a partir de um afastamento do senso comum de nossas memórias recordadas (conquista), delineamento do “para quem ensinar?” (construção) e do tensionamento das memórias com as fontes bibliográficas (verificação), buscando por padrões de significados. Desse processo, os resultados consubstanciaram dois núcleos de sentidos, a saber: i) como os alunos percebem as lutas?; ii) as fontes de mobilização das lutas nas aulas de Educação Física. Este último contém dez estratégias didáticas para o ensino do conteúdo Lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Percepções discentes, estratégias docentes: notas sobre o “para quem ensinar?”

Como os alunos percebem as lutas?

Conforme a perspectiva uni-dual da percepção humana em Merleau-Ponty (2006), para quem o sentir, agir e pensar ocorrem de modo integrado a um só tempo (no tempo presente) e num estado de total comunhão de corpo-mente-mundo; consideramos que a percepção sobre as lutas nas aulas de Educação Física tem íntima relação com os sentidos e significados que os estudantes dão para essas práticas, como destacam Betti *et al.* (2015). Destarte, questionar como os alunos percebem as lutas implica investigar quais sentidos eles dão para tais práticas (SO, 2014; 2020). No âmbito da didática, identificar os sentidos que os estudantes atribuem às Lutas, implica em realizar uma avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, pois eles, os estudantes, não chegam à escola vazios de saberes (FREIRE, 1996).

Embora cada contexto e grupo escolar sejam singulares, o que demanda avaliações diagnósticas específicas, alguns indícios, como diriam Ginzburg e Davin (1980), dessas relações de sentido podem ser citadas. Esses indícios que serão apontados não substituem as avaliações diagnósticas dos professores em cada escola. Três artigos nos ajudam nesse processo de identificação da percepção discente sobre o conteúdo Lutas.

No primeiro, Betti *et al.* (2015, p.156) busca “[...] compreender como se dá a relação entre os alunos e os saberes da Educação Física [escolar]”. Metodologicamente,

o estudo realizou-se um questionário com 455 estudantes do Ensino Fundamental II em sete cidades do interior paulista. O estudo mostra que o conteúdo de Lutas é apenas o 5º mais ensinado, representando 5% das respostas; todavia, é o segundo conteúdo que os estudantes mais gostariam de aprender. Isto sugere, alguma relação de gosto com o conteúdo Lutas.

Os autores sugerem que essa relação de gosto seja motivada pela mídia como um dos fatores. De fato, a mídia tem um papel decisivo na construção representações da cultura de movimento no contexto extraescolar (DIAS, 2016). Contudo, Betti *et al.* (2015) também cita a influência do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo que valoriza uma diversidade de conteúdos, entre eles, as Lutas (SÃO PAULO, 2008). Documentos mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), reiteram o conteúdo Lutas como conteúdo da Educação Física. Posto isso, as lutas parecem fazer, cada vez mais, parte do imaginário dos estudantes da Educação Física escolar.

Porém, a presença das lutas no imaginário social dos estudantes não é sinônimo de representações positivas. So (2020) realizou um estudo de caso numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, em que a professora abordou o Judô. Uma hipótese dessa pesquisa foi que o histórico estudantil da prática de lutas influencia na relação de sentido que os alunos atribuem ao conteúdo Lutas. A pesquisa mostrou que os discentes com alguma vivência ou familiaridade com as lutas as ideavam como conjunto de golpes, movimentos, técnicas e táticas, tendo, portanto, uma relação positiva com as Lutas. Com essa relação prévia, eles declararam interesse em aprender esse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, quem não tinha familiaridade prévia, compreendia as Lutas como um método que machuca, sangra e gera violência. Quando não significada em práticas escolares ou em academias de luta, outros setores da sociedade passam a interferir nessas opiniões; como a mídia, que tende a ser a principal fonte de informação sobre o assunto, que por sua vez, cria determinadas representações ou caricaturas das Lutas em uma dinâmica de “falação sobre falação”, sem a vivência corporificada dos códigos específicos das lutas. Sendo assim, muitas vezes, associa-se à violência (SO, 2020; SO *et al.*, 2020b). A lacuna entre a representação midiática e experiência corporal cria imagem

como “luta machuca”, “luta é violência”, “luta é agressão” etc. Assim, retornando ao estudo, quem não tinha familiaridade com as Lutas declararam não querer aprender.

O terceiro artigo alerta para a participação das meninas nas aulas com o conteúdo Lutas. So, Martins e Betti (2018) indicam que a participação das meninas é menor que a dos meninos nas aulas de Lutas. Há três motivos para isso: i) um ideário de masculino atrelado às Lutas expresso nos discursos de meninos e meninas; ii) o medo/receio de se machucar mencionado pelas meninas, e; iii) sentimento de vergonha atrelado à vigilância dos corpos, mencionado pelas meninas. O ensino de Lutas na Educação Física escolar, concluem os autores, é permeado por representações de gênero expresso na: idealização das lutas como uma prática masculino e masculinizante; no medo/receio das meninas de se machucar e; na declaração de um sentimento de vergonha pela vigilância dos corpos. Essas representações de gênero desfavorecem a participação das meninas nas aulas.

Quais as fontes de mobilização das lutas nas aulas de Educação Física?

A análise da própria prática cotejada com pesquisa bibliográfica permitiu indicar dez estratégias didáticas que podem mobilizar os estudantes para o aprendizado das Lutas nas aulas de Educação Física.

Estratégia didática 1 – os jogos de lutas

A ludicidade dos jogos de lutas pode ser um facilitador do ensino das Lutas (SO *et al.*, 2020b). Sem adentrar na amplitude do debate acerca das definições do que é jogo, brincar, brinquedo e brincadeira – debates já realizados, entre outros, por Kishimoto (2017) e Grillo (2018) – aqui basta o entendimento de que a ludicidade dos jogos tem um potencial educativo (FREIRE, 2005; VIAL, 2015; GRILLO *et al.*, 2021). Nesse contexto, So *et al.* (2020b) analisou, a partir de um estudo de caso, que a ambientação lúdica dos jogos de lutas se mostrou eficiente para desassociar as lutas da violência e medo de se machucar.

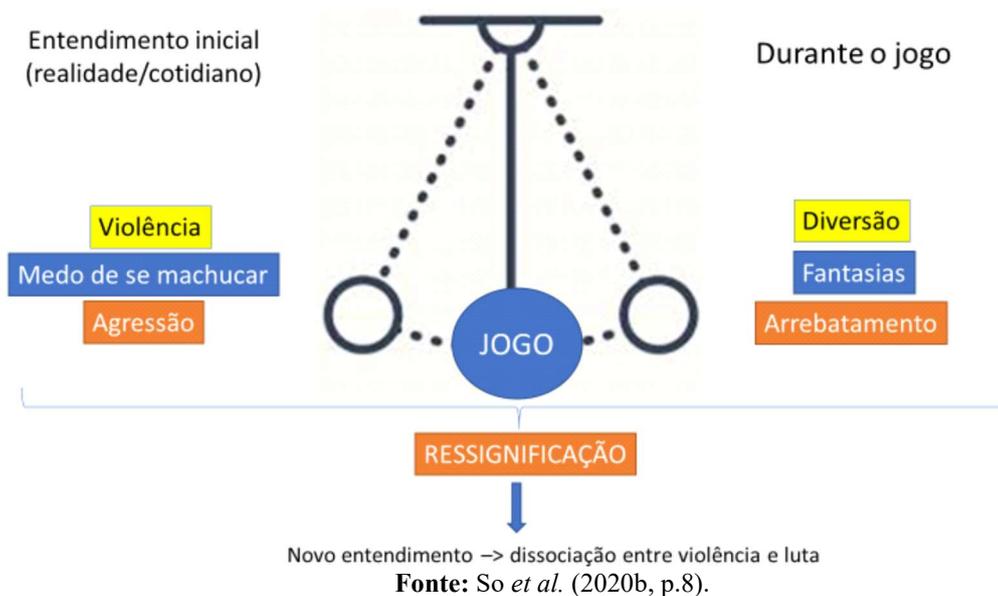
O jogo é componente vital na formação das sensibilidades humanas, pois “[...] somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, 2002, p.80, grifos do autor). Não à toa, os jogos são disparadores de afetações, no sentido, daquilo que mobiliza emoções, sentimentos e paixões (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019). Além disso, conforme os mesmos autores, o jogo é crucial no processo de constituição social dada a sua

importância nos processos comunicativos. Nessa mesma perspectiva, sob influência da semiótica peirceana, Antunes (2016) compreende o jogo como um qualisigno, isto é, o jogo atua como um primeiro (signo da experiência de possibilidade, espontaneidade, estética, qualidade), abrindo-se para a relação com um segundo (experiência de alteridade, realidade, força bruta); assim, o jogo atua como “ponte”, pois suas qualidades estéticas afetam o *percepto* do interpretante em direção a outras experiências (por exemplo, os qualisignos envolvidos no jogo de “cabo-de-guerra” atuam como “ponte” para o conteúdo Lutas).

A ludicidade dos jogos pode ressignificar a realidade socialmente construída sobre as lutas como expressão de violência, medo de se machucar e agressividade. Estudiosos como Buytendijk (1977), Huizinga (2012), Gadamer (1997) e outros, falam da capacidade humana de imersão total na atividade (arrebato, assenhramento) e da delimitação cultural (território de jogo) com a linguagem, os instrumentos, as ações, os modos de pensar etc., como atributos de jogo. Podemos entender, que o território de jogo não se trata de uma realidade semelhante ao sonho, devaneio etc., mas um espaço transicional com elementos do real e da fantasia (FREIRE, 2005; RYNGAERT, 2009).

Buytendijk (1977) argumenta que o elemento essencial para jogar é o movimento pendular pelo qual o jogador/brincante vai da realidade cotidiana à realidade do território de jogo e vice-versa. Esse ir e vir ou vaivém lúdico, nos termos de Buytendijk (1977), foi o que permitiu, segundo So *et al.* (2020b), aos estudantes ressignificar as práticas das lutas. Essa ressignificação da realidade cotidiana rompeu com o binômio lutas-violência/medo de machucar e recriou a prática das Lutas associada à diversão e alegria. A figura 2 ilustra o esquema analítico criado por So *et al.* (2020b) para explicar o processo supracitado.

FIGURA 2 – Esquema do vaivém lúdico dos jogos de lutas de So *et al.* (2020b)



Quando alunos associam lutas à violência, medo de se machucar e agressividade, a tendência é não participar, desgostar e desinteressar pelas lutas. Todavia, abordando as lutas mediante jogos, os sentidos para a prática podem ser atrelados ao prazer, diversão e ludicidade. So *et al.* (2020, p. 9) alegam que “[...] a ressignificação de sentidos iniciais por meio dos jogos de lutas possibilitou a mobilização (pôr-se em movimento) e atividade (participação na aula) dos estudantes”. O jogo, afirma Huizinga (2012) e outros, não muda a realidade cotidiana, porém pode modificar os modos de pensar, sentir e agir de quem joga e é precisamente neste aspecto que reside seu potencial educativo (FREIRE, 2005). Em suma, os jogos de lutas podem mobilizar o ensino deste conteúdo nas aulas, atuando como “ponte” a partir de suas características qualitativas (qualisigno), entre o conhecido (jogo) e o desconhecido (lutas).

Estratégia didática 2 – maior quantidade de aulas (8-12 aulas)

Em nossas experiências temos notado que o tempo é uma variável importante no ensino das Lutas na escola. Não advogamos o ensino de Lutas por todo o semestre escolar, pois consideramos que o “princípio da diversidade” (termo de BETTI; GOMES-DASILVA, 2019) de conteúdos representa uma conquista das abordagens culturais da Educação Física (SO, 2020). Porém, um conjunto demasiado restrito, com poucas aulas dentro do plano pedagógico, pode desfavorecer a criação de uma relação afetiva com esse

conhecimento, o que é fulcral para o aprendizado (LEITE, 2018). Dito isso, é preciso respeitar ter tempo para os estudantes terem a oportunidade de criar esse vínculo afetivo com o conteúdo Lutas.

Como citado anteriormente, as pré-concepções que os estudantes trazem sobre as lutas para as aulas demandam um processo de ressignificação para tratar desse conteúdo. Isto não é uma regra, pois há estudantes que de início se colocam numa zona subjetiva de aceitação das propostas de aula. Porém, a heterogeneidade dos alunos não permite afirmar que gostar das Lutas ou das aulas de Educação Física vá garantir que eles permaneçam nessa zona de aceitação por toda aula, aliás, não garante nem o término da atividade.

Segundo Santos Rodrigues (2018), ao se analisar a participação discente nas aulas de Educação Física, nota-se que os estudantes podem se colocar numa zona subjetiva de aceitação, transição ou negação da proposta de aula. Quem se coloca na zona de negação não significa, necessariamente, que estejam nos “pedacinhos” de uma “periferia da quadra” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014) ou na “periferia do dojo” (SO, 2014). Santos Rodrigues (2018), observa que em relação à participação dos alunos, eles podem se colocar na zona subjetiva de negação da proposta de aula e ter uma participação ativa nas atividades, dado que sua participação pode ocorrer na forma de comportamentos lúdicos (puxar os cabelos das meninas, fazer zombaria, chutar o material da aula etc.) Nesses casos, afirma Gariglio (2013), a ação do professor deve ser a de cativar os estudantes para a proposta da aula.

Diante disso, consideramos que é preciso ter tempo, isto é, uma certa quantidade de aulas para que o professor tenha condições de cativar os alunos para a zona subjetiva de aceitação das propostas de aula e para os alunos ressignificarem a prática de Lutas e criar vínculos afetivos com esse conhecimento. Nossa experiência mostra um plano de trabalho com 8 a 12 aulas por modalidade de luta.

Estratégia didática 3 – Estudantes experientes como “mediadores” do conhecimento

As práticas de lutas, na forma de artes marciais e práticas de combate e outras, são cada vez mais comuns no cotidiano dos escolares. Nas últimas décadas tem aumentado o número de academias, grupos e comunidades de práticas das lutas, possivelmente, devido ao impulso mediático (DIAS, 2016; OLIVEIRA; GUIRADO; CORREIA, 2022). Diante disso, não é incomum encontrar alunos praticantes de modalidades de lutas (SO, 2020).

A experiência prévia desses estudantes não deve ser negligenciada. Entretanto, isso não significa que as aulas de Educação Física devem reproduzir a prática extraescolar das Lutas, como pensam alguns docentes (OLIVEIRA; GUIRADO; CORREIA, 2022). Pelo contrário, na escola trata-se de recriar as Lutas como prática “da” escola, adaptada aos objetivos da instituição escolar (VAGO, 1996). É crucial fazer esse esclarecimento para que os estudantes tenham a consciência de que as Lutas na escola têm objetivos distintos das lutas extraescolares (SANTOS RODRIGUES; ALMEIDA; GRILLO, 2021).

Assim, parece-nos interessante criar condições para que os estudantes praticantes de Lutas fora da escola (mais experientes) assumam o papel de mediadores desses saberes nas aulas. Empoderar os alunos para assumir alguns componentes do processo de ensino não é novidade, de Vigotsky *apud* Oliveira (1993) à Hildebrandt e Laging (1986), há o indicativo de que os estudantes podem ser mediadores do conhecimento entre os colegas.

No campo específico das lutas, Melo *et al.* (2019), numa experiência extensionista em que as crianças assumem um papel docente nas atividades de aula, indicam que esse processo desenvolve a responsabilidade, autonomia, responsabilidade, tomada de decisão e co-decisão, diálogos e a motivação dos alunos. Tal estratégia também foi adotada por Antunes (2016), que em investigação de sua própria intervenção no Ensino Médio, encorajou alguns estudantes que já possuíam histórico de participação extraescolar em lutas a atuarem como mediadores no conteúdo jiu-jitsu. Em So (2020), a observação de campo identificou que aqueles estudantes que já possuíam alguma experiência em lutas atuaram engajando estudantes desengajados com recursos relacionados à persuasão e amizade na relação estudante-estudante. Isto é, em algumas situações, tais recursos costumam ser aliados ou até mais efetivos que a argumentação racional emitida pelo docente. Portanto, esses indícios apontam que a mediação do conhecimento entre estudantes pode mobilizar o aprendizado das Lutas.

Estratégia didática 4 – Privilegiar o corpo em movimento (motricidade) nas aulas

So (2020) indica que um dos fatores desfavoráveis à mobilização para a participação nas aulas de Educação Física são as aulas expositivas. No estudo de Ribeiro *et al.* (2021), há um indicativo de que os estudantes ficam muito eufóricos com as aulas de Educação Física, pois o controle panóptico e disciplinar na sala de aula é rompido pela lógica espacial e dinâmica nas aulas de Educação Física que estabelece outra relação com

os corpos e espaços escolares. A quadra é um ambiente propício ao lúdico, muitas vezes, se torna um espaço heterotópico na escola, conforme Foucault (2013), dentro do controle disciplinar das escolas nas salas de aula (SANTOS RODRIGUES; SO, 2021).

Uma expectativa dos estudantes com as aulas de Educação Física são atividades que envolvam o corpo em movimento. Destarte, advogamos que as atividades de ouvir e falar (conceituações, comunicação de informações, reflexões etc.) aconteçam, o máximo possível, atrelada ao fazer (vivências corporais), de preferência em espaços que fujam do controle rígido da sala de aulas⁶. So (2020) constata que os estudantes não se lembram ou se lembram pouco das informações verbalizadas nas aulas expositivas, indicando que eles não criaram uma memória afetiva com o conhecimento. Isso não significa que nunca se possa realizar atividades de leitura, produção escrita, rodas de conversas, exposições etc., mas é interessante evitar aulas somente expositivas ou que fujam de uma relação corporal com as Lutas (BETTI, 2020).

Ora, não se trata de uma negação às generalizações e as convenções sociais da cultura, mas um advertimento para que elas não decorram de modo dicotomizado. Nesse sentido, advoga-se que experiências corporais e orgânicas sejam o centro da Educação Física. Um conciso exemplo pode deixar isso mais claro. Após uma aula expositiva sobre as cores da faixa do judô (a noção de hierarquia dessa arte marcial), um estudante manifestou que se poderia aprender o mesmo simplesmente amarrando a faixa na cintura (SO, 2020). Isto é, tratar-se-ia da experiência corporal como mola propulsora e afetadora de outros modos de significação.

Mais severo que essa forma de dicotomia é a incoerência entre discursos e experiências corporais. Por exemplo, numa aula em que se discursa sobre as lutas (história, regras etc.) e no momento das vivências se realiza uma aula livre (“rola-bola”), há uma clara e severa dissociação entre o que se fala e o que se faz. Nossos estudos têm mostrado que os estudantes são extremamente sensíveis às essas contradições, afetando suas relações de gosto, importância e participação. Ademais, os estudantes demonstram uma visão crítica das aulas, embora nem sempre problematizem com os docentes essas contradições. Portanto, a partir desses argumentos, destacamos que a motricidade ainda

⁶ Conforme a noção de heterotopia de Foucault (2013), esse espaço de transgressão do controle disciplinar pode ocorrer na própria sala de aula quando a intencionalidade docente está voltada para isso.

se mostra com um dos principais mobilizadores da participação discente nas aulas com as Lutas.

Estratégia didática 5 – Privilegiar a participação de todos os estudantes

As aulas não podem privilegiar a prática de poucos estudantes, sejam eles os mais habilidosos ou os menos habilidosos. Para isso, a inclusão deve ser compreendida como um princípio inegociável, já que se trata do exercício da democracia, que implica a ideia de ofertar educação para todas diante de suas inequidades.

Nesse sentido, é muito comum que no ensino de lutas se proponha dois estudantes ao centro, enquanto os demais aguardam pela vez. É possível que tal configuração adotada seja uma estratégia docente que visa garantir a segurança dos estudantes quanto à acidentes ou um reflexo da insegurança docente de lidar com muitas informações em um conteúdo, que muitas vezes, mostra-se novo. Em outras situações, o espaço físico reduzido tem sido uma justificativa para dividir a turma para o revezamento do espaço físico.

Contudo, por outro lado, nossos estudos apontam que o privilégio da prática de poucos e a observação de muitos é vista como uma situação de exposição corporal que desmobiliza a prática discente (SO, 2020). Em geral, os estudantes afirmam que tais situações contribui com a exposição dos corpos para a turma assistir, evidenciando uma vigilância que avulta sentimentos de vergonha, receio etc.

Ademais, o longo tempo de espera também permite a criação de atividades paralelas à atividade central, como é o caso da “periferia do dojo”, tempo e espaço de afastamento da atividade central proposta pela docência (SO, 2020), cujo objetivo é a sociabilidade de informações e movimentos/golpes referentes ao universo da luta entre os estudantes enquanto aguardam por sua vez. Conforme apresentado pelo autor, embora haja um componente de sociabilidade desejada, na periferia do dojo, os capitais sociais presentes na sociedade e no imaginário das lutas tendem a se reproduzir: predomínio do corpo masculino no centro da periferia do dojo; mimetização da espetacularização e da violência das lutas; mercantilização das lutas. Portanto, para sanar essa questão, consideramos prudente propor atividades de prática simultâneas, em que a participação de todos ou, pelo menos, da maioria dos alunos, seja privilegiada.

Estratégia didática 6 – Atentar-se para a participação das meninas

Os estudos de So, Martins e Betti (2018) e So (2020) assinalam que é preciso uma atenção especial à participação das meninas. De fato, as práticas da cultura de movimento, salvo algumas exceções (BORTOLETO *et al.*, 2020), são atravessadas por representações de gênero. So *et al.* (2021) afirmam que é interessante problematizar o marcador social de gênero nas aulas de Educação Física. Tratar desse tema, problematizando os estereótipos e representações de gênero e sexualidades das práticas corporais é fulcral para rumar no sentido da equidade na participação das meninas e meninos nas aulas de Lutas.

Uma forma de problematizar o tema, embora não seja a única, é dispor de vídeos, filmes, literatura etc. Para Dantas Jr. (2012, p.67) “[o] cinema é uma atividade educativa por excelência. Sua capacidade narrativa se transmuta em uma didática inebriante para formar percepções do mundo.” Já para Fu *et al.* (2022) a utilização de filmes é interessante para debater temas como racismo, gênero, educação etc. Exemplificando isso, So (2018) exibiu o filme *Billy Elliot* (2000) para tematizar as questões de gênero nas aulas de Lutas logo após a vivência do conteúdo *Muay Thai* e do conteúdo de danças brasileiras no primeiro semestre do 1º ano do Ensino Médio.

No filme, o protagonista menino Billy é incentivado pelo pai a iniciar a prática do boxe, mas “[...] fica atraído pelas aulas de balé que ocorriam no mesmo tempo e espaço da luta. Neste impasse, o menino enfrenta questões de gênero e sexualidade por ter abandonado o boxe, de caráter supostamente masculino, para dançar balé” (SO, 2018, p. 117). A atividade foi identificar e registrar as cenas que mostrasse as representações de gênero e sexualidade nas práticas corporais. Após assistir e analisar o filme, menciona So (2018, p. 117) “[...] debato com os alunos os estigmas e estereótipos que associam a luta com o *ethos* masculino e a inserção de mulheres no ambiente da luta.”

Faz-se importante que esse conhecimento seja abordado com certa antecedência, pois, além de ser um problema de inequidade social, também afeta a participação futura estudantil. Não é desejável que no último ano do ensino básico ainda haja a persistência de crenças de que certos conteúdos da Educação Física sejam específicos para determinado gênero, pois tais crenças, interferem diretamente na participação ou não-participação estudantil. Seria como dizer que na disciplina Matemática, apenas meninos pudessem praticar equação de 2º grau, enquanto meninas, de 1º grau. Desta maneira, faz-

se necessário tematizar as questões de gênero nas lutas em prol de favorecer a participação estudantil.

Estratégia didática 7 – Incluir questões da vida social como elemento problematizador

Outra ideia é problematizar temas da vida social com implicações nas Lutas. A problematização de temas sociais contemporâneos parece reduzir a distância entre o ensino escolarizado e o contexto de vida dos estudantes, especialmente, favorecendo a atribuição de sentido, o que por sua vez, atua como elemento mobilizador na atividade estudantil, como inspira Charlot (2000). Nesse sentido, consideramos que dentre as questões contemporâneas que podem ser abordadas, estão: a imagem das lutas atrelada à violência, briga e autodefesa; relação das Lutas com a saúde; as lutas como espetáculo midiático; a luta como trabalho, a glamourização das lutas, entre outros.

Para exemplificar, So (2018) relata uma experiência de ensino com o *Muay Thai* no Ensino Médio. Em relação aos elementos problematizadores, o autor organizou aulas para tratar da origem e história dispondo de um jogo teatral para abordar o contexto tailandês que emergiu o *Muay Thai*. Em outra aula, tratou a saudação dos lutadores, que antecede os combates, como um código ético-moral da modalidade, para tanto, os estudantes aprenderam o gesto de saudação dessa prática. Nas aulas seguintes abordou os adereços *kruan ruang* (faixa amarela amarrada no braço) e *mongkon* (cordão amarrado na cabeça como uma coroa) como elementos da religiosidade e hierarquia dos praticantes, a partir de sua confecção com materiais recicláveis. Em outra aula tematizou a música (*sarama*) como elemento coreográfico e performático cuja intenção foi simular uma intimidação dos adversários. E, de resto, teve uma aula para analisar e problematizar a distinção entre briga e luta, cuja produção final da disciplina foi a elaboração de um vídeo coreográfico que devia abordar o que foi aprendido nas aulas, guiado em sua centralidade, na criação de uma sequência de 10 golpes.

Portanto, é importante que as questões da vida social sejam utilizadas também de forma que favoreçam uma Educação Física significativa e que atice o sentimento de relevância da disciplina na vida dos estudantes, de modo que passem a ter uma relação autônoma com a Educação Física empoderando-os em direção à justiça social.

Estratégia didática 8 – Ensinar técnicas específicas das modalidades de lutas

Nossas experiências mostram que passado o receio inicial pelas Lutas, um atrativo das práticas são as técnicas específicas das modalidades. De acordo com So (2018, p. 111), depois de um tempo tratando das Lutas, os próprios estudantes “[...] começam a exigir a inclusão de coisas mais específicas [...]. Certa vez, uma aluna me questionou: “a gente só vai ficar jogando? Não vai ter luta?”. Diante disso, o ensino das especificidades técnico-táticas e culturais de cada modalidade pode ser visto como uma estratégia importante.

Não se trata de um ensino da técnica pela técnica (tecnicismo), embora a repetição de movimentos, a correção da postura corporal e o ensino da forma eficaz de executar os golpes, sejam informações que podem ser comunicadas aos alunos. Como dizem Daolio e Velozo (2008) e Souza (2010), não se trata de hipervalorizar a eficiência técnica, mas de discutir a sua eficácia simbólica entendendo a técnica como os modos de fazer. Sendo assim, o que defendemos é o ensino das técnicas específicas como um meio de apreensão do conhecimento e não o ensino da técnica pela técnica (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

So (2018, p. 113) afirma que o “[...] ensino de lutas sem golpes específicos poder-se-ia omitir características culturais e históricas em prol de uma lógica interna que não dialoga com a cultura”. De fato, corroboramos com o autor quando menciona que negar o ensino das técnicas é negar uma parte importante da cultura das Lutas: “[a]o não se praticar estas técnicas, perde-se a permanência do patrimônio humano, ou então, encerra-se um diálogo com os antepassados da arte marcial” (SO, 2018, p. 113).

No entanto, é preciso destacar que a construção de conhecimento específico do conteúdo Lutas é algo que ainda carece melhoria na formação profissional inicial e continuada. Contudo, é importante ressaltar que nesse tópico, não se faz a exigência de que o docente deva dominar e performar o “rabo de arraia” ou o “o-soto-gari” como um lutador de alto nível, mas que, ao menos, desenvolva-se uma noção abrangente do assunto, o que torna essencial, aos cursos de formação de professores e às disciplinas relacionadas às Lutas, a oferta de experiências corporificadas e significativas desse conteúdo.

Estratégia didática 9 – Da liberdade para os estudantes (re)criar as lutas

Se considerarmos que “[...] o objetivo da Educação Física não é fazer os alunos reproduzirem as práticas corporais como elas aparecem no contexto extraescolar, mas fazê-los compreendê-las e tornarem-se capazes de recriá-las” (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 126), devemos incluir no plano de ensino atividades de (re)criação de conteúdos da cultura de movimento.

É preciso ter em vista que a Educação Física não precisa ser uma disciplina que somente reproduz conhecimentos, que via de regra, estão sedimentados na sociedade, mas também deve ofertar situações de aprendizagem para a elaboração ou a expansão de novos códigos, como sugere a proposição semiótica de Betti e Gomes-da-Silva (2019). Nesse sentido, o tempo e o espaço para a criação e geração de novos significados tem maior potencial de afetar as relações de sentido dos estudantes. Em nosso entendimento, a recriação das Lutas pode ocorrer de duas maneiras, embora, não se esgote nessas duas possibilidades.

Primeiramente, a (re)criação pode ocorrer pela liberdade de alunos criar, adaptar e/ou ressignificar as técnicas e movimentos ensinados. Haselbach (1988, p. 8) diz que uma das características humanas, sobretudo, da juventude criativa, é ir além da assimilação de saberes, pois “[c]om o passar do tempo existe um acúmulo que se manifesta por meio de uma necessidade de empregar e transformar, à sua própria maneira, as experiências armazenadas.” Poder-se-ia, ao comando de “estátua” em um jogo, convidar os estudantes a criarem uma pose relacionada à luta. É possível também, encorajar os estudantes a produzir uma sequência de golpes de alguma luta.

Em segundo lugar, (re)criação pode ser feita pela produção de conhecimento sobre as Lutas em formato escrito, gravado ou outros. A produção de saberes sobre as Lutas no formato de objetos (cadernos, cartazes, painéis, blogs, registro de experiências etc.), áudios e vídeos é, sem dúvida, uma forma de (re)criação do conteúdo em outras mídias, porém, cabe aqui a vigilância de não desencarnar a Educação Física, isto é, na medida que se trabalha com abstrações em outras formas de linguagem, é importante não desconectar da experiência corporificada (como nos aponta a estratégia 4). Portanto, é importante planejar e organizar atividades em que permita que os alunos recriem os golpes, movimentos e técnicas valorizando a recriação das práticas.

Estratégia didática 10 – Dispor das tecnologias como fonte de pesquisas sobre as lutas

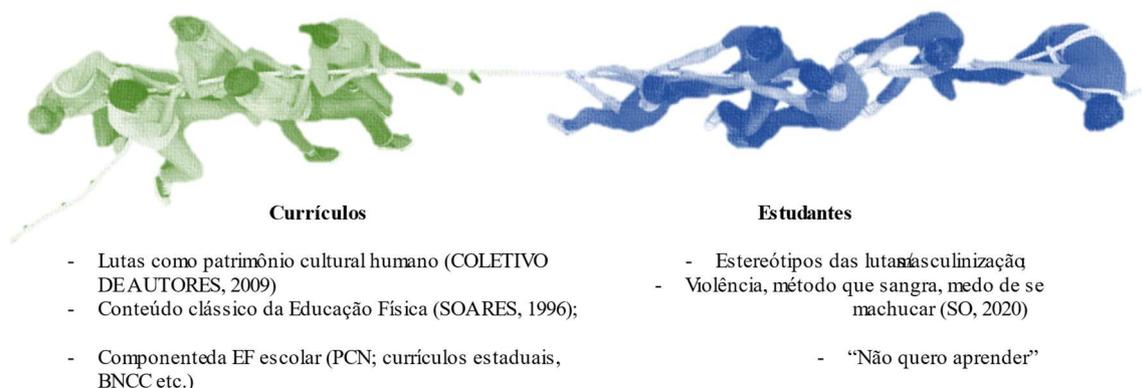
Desde a década de 1990, com a difusão dos computadores pessoais, maior acesso à internet rápida e dispositivos digitais (sobretudo, a partir da década de 2010), a relação da escola com as tecnologias não pode ser a mesma. O acesso de crianças, jovens, adultos e idosos às informações, saberes e conhecimento se tornou cada vez mais fácil, contudo, esse maior acesso imprime mais critérios e responsabilidades para se pesquisar, selecionar e analisar as informações.

É possível que os códigos das Lutas presentes em mídias ou videogames possam contribuir com a experiência corporificada das Lutas aos estudantes. Por exemplo, sob inspiração de Costa e Betti (2006), pode-se propor que personagens de desenhos animados, filmes e jogos do universo da Lutas sejam convidados para integrar as aulas, transformando o código virtual em uma experiência corporal educativa viva. Sendo assim, os professores não podem mais negligenciar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) como recursos de pesquisa e estudos das práticas da cultura de movimento, como as Lutas.

Decisão dividida

O ensino de Lutas na Educação Física escolar convive num cabo de guerra cujas forças, atualmente, tensionam para o não ensino desse conteúdo. Numa ponta, há várias propostas curriculares da Educação Física que junto aos documentos curriculares Estaduais (PCN, currículos estaduais, BNCC etc.) defendem que se trata de um conteúdo de ensino da Educação Física, logo, tensionam para a obrigatoriedade do ensino. Na outra ponta, há os alunos que atravessados por representações das mídias associam as Lutas com brigas, violência e agressividade, e declaram não querer aprender essas práticas. O professor é o elemento decisivo nesse cabo de guerra, é ele quem vai dar o “golpe de minerva”.

FIGURA 3 – Cabo de guerra do ensino de Lutas na Educação Física escolar.



Fonte: Autoria própria

Infelizmente, no atual cenário é muito mais conveniente para a docência tensionar para o não ensino. Como relatam Oliveira, Guirado e Correia (2022), os discursos dos docentes denotam um conjunto de desafios (e desculpas) para não ensinar Lutas: falta de vivências, fragilidades na formação docente, ausência de incentivos, falta de tempo, distância entre os currículos e a realidade escolar... Nesse cenário, o professor se questiona: “será que eu me arrisco num conteúdo que eu não conheço e que os alunos já não querem aprender?”

Sim! E para tensionar os professores nessa direção, o presente ensaio se soma a um conjunto de estudos, relatos etc., que defendem a Educação Física como componente curricular obrigatório⁷ e as Lutas como um dos conteúdos que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, é fundamental atentar-se para uma didática das Lutas. Nessa oportunidade nos voltamos para os sujeitos da aprendizagem, os estudantes.

Os indícios apresentados neste ensaio sugerem que o conteúdo Lutas não é o mais ensinado, mas é um dos que mais gostariam de aprender. As mídias criam um imaginário das Lutas e quando ele não é tensionado por outras experiências, cria uma representação das Lutas associada às brigas, violência e medo de se machucar. As meninas, por sua vez, lidam ainda com a masculinização das Lutas, o medo/receio de machucar e o sentimento de vigilância dos corpos. Na contramão desses desafios, apresentamos dez estratégias didáticas, mas que não devem ser vistas como “receitas prontas”. Aliás, algumas das

⁷ Previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

estratégias foram pensadas justamente para dirimir os limites de estratégias anteriores. Sendo assim, nossa expectativa é que os professores estudem, questionem, apontem limites e soluções para criar alternativas e concretizar o ensino de Lutas na escola.

Este estudo tem as limitações de um ensaio teórico, como o caráter aberto de suas proposições, ideias permeáveis a ambiguidades e contradições, afirmações cautelosas etc. Não obstante, seu mérito está justamente nessa abertura aos diálogos e reformulações. Com isso, esperamos que o texto desperte um espírito crítico-reflexivo e construtivo para os professores enfrentarem o ensino de Lutas, não como uma reprodução ou vulgarização das práticas extraescolares, mas como uma prática da cultura escolar cuja didática leve em consideração a relação com o saber dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle; SAINT-GEORGES, Pierre de. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Tradução de Luísa Batista. Lisboa: Gradiva, 2011.

ANTUNES, Alan Rodrigo. **Mobilização, sentido(s) e aprendizagem em aulas de educação física no ensino médio**: uma investigação sob as perspectivas da semiótica e da teoria da auto-organização. Tese (doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, Kazue Saito Monteiro. Réplica – O que é um Ensaio? **RAC**, v.15, n.2, p.333-337, 2011.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**, v.19, n.1, p.89-96, 1994.

BERNARDO, Wanderley Marques; NOBRE, Moacyr Roberto Cuce; JATENE, Fábio Biscegli. A prática clínica baseada em evidências. Parte II – buscando as evidências em fontes de informação. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v.50, n.1, p.104-108, 2004.

BETTI, Mauro; USHINOHAMA, Tatiana Zuardi. Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da ‘teoria da relação com o saber’. **Revista Pulsar**, v. 6, n. 4, p.1-18, jul. 2014.

BETTI, Mauro; MAFFEI, Willer Soares; SO, Marcos Roberto; USHINOHAMA, Tatiana Zuardi. Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental:

O que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n.1, p.155-165, 2015.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v.4, n.1, p.156-175, 2018.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo e linguagem**: a educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BETTI, Mauro. **A “cebola dos conteúdos” da educação física**: uma alternativa à BNCC. Apostila, 2020.

Billy Elliot. Direção: Stephen Daldry. Roteiro: Lee Hall. Distribuição: BBC Filmes. Reino Unido, 2000, cor., 111 min., 2000.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN BARRAGÁN, Teresa; CARDANI, Leonora Tanasovici; FUNK, Alison; MELO, Caroline Capellato; SANTOS RODRIGUES, Gilson. Gender participation and preference: a multiple-case study on teaching circus at PE in Brazilians schools. **Frontiers in Education**, v. 5, p. 1-11, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: primeiro e segundo ciclos: educação física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: terceiro e quarto ciclos: educação física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. *In*: GADAMER, Hans-Georg; VOGLER, Paul. (Orgs.). **Nova antropologia**: o homem em sua existência biológica, social e cultural, v. 4, São Paulo, SP: EPU: USP, 1977.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O ofício de criança: uma definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, n.56, p.32-56, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, v.16, n.1, p.01-09, 2010.

COSTA, Alan Queiroz da; BETTI, Mauro. Mídias e Jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.27, n.2, p. 165-178, 2006.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v.3, n.2, p.67-78, 2012.

DAOLIO, Jocimar; VELOZO, Emerson Luís. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**, v.11, n.1, p.9-16, 2008.

DIAS, Everton de Brito. **Artes Marciais, mídia e espetáculo: um estudo compreensivo das artes marciais mistas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2016.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.42-62.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; as heterotopias**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1, 2013.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. - 2.ed. - Autores Associados. Campinas, 2005.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FU, Ho Shin; SILVA, Pedro Henrique Bezerra da; SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de. Filmes como estratégia para as aulas de Educação Física na escola. **Movimento**, v.28, p.e28028, 2022.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GARIGLIO, José Angelo. **Fazer e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GINZBURG, Carlo; DAVIN, Anna. Morelli, Freud and Sherlock Holmes: clues and Scientific Method. **History Workshop Journal**, n. 9, p.5-36, 1980.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia de ensino dos esportes coletivos**. Vitória, PR: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZALEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

GRILLO, Rogério de Melo. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em Educação Física escolar**. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2018.

GRILLO, Rogério de Melo; MELO, Adriana Soely André de Souza; SANTOS RODRIGUES, Gilson; GRANDO, Regina Célia. Xadrez, lúdico e resolução de problemas. *In*: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de (org.). **Jogos analógicos, digitais e híbridos: experiência e reflexões**. Fortaleza, CE: Instituto Nexos, 2021. p.122-137.

GRILLO, Rogério de Melo; SANTOS RODRIGUES, Gilson; NAVARRO, Eloisa Rosotti; VICENTIN, Marcelo; SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. F. J. J. Buytendijk e o jogo: uma visão fenomenológica. *In*: GRILLO, Rogério de Melo; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen (orgs.). **Em defesa do jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos**. Curitiba: Appris, 2022. p.75-94.

HASELBACH, Barbara. **Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na Educação Física**. Tradução de Gabriela Elizabeth Annerl Silveira. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no Ensino da educação física**. Livro Aberto, 1986.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro – 7. ed. - São Paulo: Perspectiva. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez: 2017.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, v.29, n.1, p.27-43, 2004.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MELO, Caroline Capellato Melo; SANTOS RODRIGUES, Gilson; CARDANI, Leonora Tanasovici; BARRETO, Mônica Lua; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Invertendo a lógica: crianças ensinando circo para adultos – todos aprendendo. **Educación Física y Deporte**, v.38, n.2, p.357-381, 2019.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um Ensaio-Teórico? **RAC**, v.15, n.2, p.320-332, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. - São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Lázaro Rocha; GUIRADO, Marlene; CORREIA, Walter Roberto. As artes marciais no discurso de professores de Educação Física escolar: “nem sempre o currículo dá certo”. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.36, p.e36185601, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo, SP: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Pró-posições**, v.25, n.2, p.237-254, 2014.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.17-33.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PONTE, João Pedro da. O interacionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.1, n.1, p.107-34, 2005.

RIBEIRO, Camila da Silva; CARDANI, Leonora Tanasovici; SANTOS RODRIGUES, Gilson; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O “não lugar” do circo na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v.34, n.1, p.246-263, 2021.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. A técnica esportiva em aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**, v.14, n.2, p.137-154, 2008.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v.20, n.2, p.v-vi, 2007.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** praticas dramáticas e formação. Tradução de Cassia Raquel da Silveira. São Paulo, SP: CosacNaify, 2009.

SANTOS RODRIGUES, Gilson. **Pedagogia das atividades circenses na Educação Física escolar:** experiências da arte em escolas brasileiras de Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas-SP, 2018.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; SO, Marcos Roberto; MELO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti; PRODÓCIMO, Elaine. Itinerários de formação: a percepção de estudantes de Educação Física sobre a sua área. *In:* ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de (org.). **Educação Física e a Transdisciplinaridade:** razões práticas. Fortaleza: Instituto Nexos, 2020. p.203-228.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; SO, Marcos Roberto. Há espaço para a parresia na Educação Física escolar? Ensaio sobre os modos de veridicção nas práticas de ouvir/falar/fazer. **Criar Educação**, v.10, n.2, p. 121-135, 2021.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; ALMEIDA; Marcos Teodorico Pinheiro de; GRILLO, Rogério de Melo. Consciência e pedagogia para o jogo: baldrames para uma formação docente. *In:* ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de (org.). **Brincar e jogar:** dimensões teóricas e práticas. Fortaleza, CE: Instituto Nexos, 2021. p.31-43.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Tensionando as “boas práticas educativas”: crítica e alternativa. **Humanidades e Inovação**, v.9, n.11, p.362-377, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo:** educação física: ensino fundamental ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2008.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem:** numa série de cartas. Tradução Roberot Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SO, Marcos Roberto. **Das relações com os saberes das lutas nas aulas de educação física:** as perspectivas dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

SO, Marcos Roberto. O trato didático-pedagógico das lutas nas aulas de Educação Física escolar: experiências no instituto federal. *In:* PASQUALOTO, Bruno Bohn; FREITAS, Fernando Paulo Rosa de; METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta (Org.). **Trabalhando com lutas na escola:** perspectivas autobiográficas de professores de Educação Física. São Paulo: CREF4/SP, 2018. p.105-120.

SO, Marcos Roberto; MARTINS, Mariana Zuanetti; BETTI, Mauro. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v.30, n.56, p.29-48, 2018.

SO, Marcos Roberto; SANTOS RODRIGUES, Gilson; PRODÓCIMO, Elaine. As lutas na Educação Física escolar: ensaio sobre as práticas das lutas e o discurso de um conteúdo de lutas. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**, v.3, n.1, p.69-84, 2020.

SO, Marcos Roberto. **Lutas na Educação Física escolar**: as relações dos alunos com o saber. Curitiba: CRV, 2020.

SO, Marcos Roberto; SANTOS RODRIGUES, Gilson; PRODÓCIMO, Elaine; USHINOHAMA, Tatiana Zuardi; BETTI, Mauro. Gosto, importância e participação: a relação dos estudantes do ensino médio com a Educação Física. **Motrivivência**, v.32, n.63, p.1-23, 2020a.

SO, Marcos Roberto; GRILLO, Rogério de Melo; BETTI, Mauro; PRODÓCIMO, Elaine. Jogo e lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar. **Educación Física y Ciencia**, v.22, n.2, p.e125, 2020b.

SO, Marcos Roberto; MARTINS, Mariana Zuanetti; SANTOS RODRIGUES, Gilson; PRODÓCIMO, Elaine; USHINOHAMA, Tatiana Zuardi; BETTI, Mauro. Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, v.23, p.e158, 2021.

SOARES, Carmen Lucia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n.2, p.6-12, 1996.

SOARES, Vinicius Nagy. Estudos de revisão. *In*: FERNANDES, Paula Teixeira (org.). **Manual para pesquisa científica na educação física**. Itapetininga, SP: Edições Hipótese, 2019. p.65-71.

SOUZA, Adalberto dos Santos. Educação física escolar e a prática esportiva: repensando a técnica. *In*: DAOLIO, Jocimar (coord.). **Educação física escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (p.121-136).

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente: Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, n. 5, 1996.

VIAL, Jean. **Jogo e educação**: as ludotecas. Petrópolis: Vozes, 2015.