UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental

Daniella Medeiros Moreira Rogel

São Paulo

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES

Modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental

Daniella Medeiros Moreira Rogel

São Paulo

DANIELLA MEDEIROS MOREIRA ROGEL

Modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Estudos socioculturais e comportamentais da Educação física e esporte.

Orientador:

Prof^o Dr. Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas.

São Paulo 2020

Publicação Serviço de Biblioteca Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Medeiros, Daniella

Modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental / Daniella Medeiros Moreira Rogel. -- São Paulo : [s.n.], 2020. 73p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Pinto B. Tourinho Dantas

1. Ensino fundamental 2. Currículo 3. Educação física (Estudo e Ensino I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autora: Medeiros, Daniella.	
Título: Modelo pedagógico de luta para o	ensino fundamental.
	Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.
Data://	
BANCA EX	AMINADORA
Prof. Dr	
nstituição:	Julgamento:
Prof. Dr	
nstituição:	
Dest De	
Prof. Dr nstituição:	



Agradecimentos

A meu orientador Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas, por toda confiança depositada em mim desde o momento em que me conheceu. Por sempre ter acreditado no meu projeto. E por durante todo período de orientação ter respeitado minhas prioridades, meu tempo, minha dedicação e amadurecimento.

A meu pai, Lúcio Dias Moreira, por ter me apresentado o Judô desde criança, me mostrado o que era a educação física e a vida de um professor. Pelo incentivo aos estudos. Por ter me levado diversas vezes até a EEFE para realização das matrículas. Por sempre me emprestar seus livros, estar disposto a conversar sobre a profissão, sua realidade e claro, sobre luta. Momentos que me inspiraram durante a realização do presente trabalho. E agradeço por sempre confiar no meu potencial.

A minha mãe, Carmen dos Santos Medeiros Moreira, por ter sido minha companheira na primeira vez em que fui dirigindo sozinha para a EEFE, me dando suporte, confiança e dicas de trânsito. Por todas às vezes que cuidou de mim, da minha saúde e das minhas necessidades de descanso. Por me motivar a ser uma pessoa independente e determinada. E por confiar e apoiar as minhas decisões.

Agradeço ainda a meus pais, por todos os dias em que ficaram com minha filha Julia Medeiros Dias para eu poder estudar e que a buscavam na escola quando eu ficava presa no trânsito de São Paulo e não conseguia chegar a tempo. Eles e meus irmãos, Isabella Medeiros Moreira e Lúcio Dias Moreira Filho, sempre me ajudaram, apoiaram e me motivaram a não desistir.

A Carla Luguetti, por ter confiado em mim para substitui-la na universidade, por ter me apresentado a EEFE, o Luiz, os modelos pedagógicos e por sempre ter me motivado a seguir a carreira acadêmica e ingressar no mestrado.

A meu marido Thiago Rogel Santos Ferreira, agradeço por todas as discussões sobre o ensino, professores, formação inicial, pesquisa e a realidade da nossa profissão. Todos esses momentos contribuíram para minhas reflexões e consequentemente para construção da minha dissertação. Por ter revisado várias vezes o trabalho. Por ter sempre confiado nas minhas capacidades, me dando força e inspiração. E por ser meu companheiro nos momentos de dedicação aos estudos e cuidados com nosso filho Pedro Medeiros Rogel.

RESUMO

MEDEIROS, D. **Modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental.** 2020. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) — Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2020.

A Base Nacional Comum Curricular define as aprendizagens essenciais e progressivas ao longo da educação básica. Nela, as lutas e os esportes de combate, compreendem as unidades temáticas específicas da educação física no ensino fundamental. Foi adotado neste estudo o termo luta de forma genérica, ou seja, todas essas práticas que envolvem disputas corporais. Inicialmente, foi explorada a realidade do ensino de seus objetos de conhecimento, constatando que a luta é raramente abordada pelos professores, em virtude de limitações enfrentadas por eles, como insegurança, inexperiência, preocupação com a violência e agressividade, infraestrutura e materiais inadequados para a prática, e escassez de estudos de natureza didática. Algumas possibilidades sugeridas na literatura para a prática pedagógica envolvem a classificação das modalidades de acordo com a distância entre os oponentes, uso de jogos de oposição e atividades de autodefesa. Uma abordagem baseada em modelos pedagógicos possibilita o alinhamento entre os conceitos teóricos, o ensino e a aprendizagem. Existem diversos modelos consolidados na educação física, o presente estudo propõe um modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental. O estudo contou com a participação de um grupo focal formado por cinco professores de educação física escolar do ensino fundamental e especialistas em modalidades de luta há pelo menos dez anos. Este grupo realizou com a pesquisadora dez encontros para uma possível co-construção do modelo pedagógico de luta. Participou do estudo também uma critical friend (colaboradora) com mais de vinte anos de experiência em luta e professora universitária, e o orientador do estudo. Ambos, realizavam reuniões entre os encontros do grupo focal, de forma a mediar o progresso da pesquisa. Os dados da pesquisa derivaram de diferentes fontes: gravações e transcrições de todos os encontros do grupo focal e reuniões com a colaboradora e o orientador; mapas mentais elaborados pelos professores do grupo focal; e 19 diários de campo da pesquisadora. Com os dados foram realizadas análises de conteúdo que envolveram categorização e interpretação de todas as transcrições realizadas. Os resultados mostraram que os professores do grupo focal têm dificuldade de adaptar diferentes objetos de conhecimento da luta em aulas de educação física escolar, estando sempre presos a modalidade em que possuem maior experiência, e não compreendendo com clareza diferentes objetivos e estratégias possíveis. O grupo focal não gerou elementos para construção do modelo, mas mostrou as carências de conhecimento que o modelo deveria considerar. Essa necessidade evidenciada pelo grupo e a revisão de literatura realizada permitiu a construção de um modelo pedagógico de luta com objetivo de contribuir para que os professores consigam compreender os diferentes objetos de conhecimento derivados da luta. Os elementos críticos do modelo construído são: jogos; desenvolvimento integral; e ritual da luta. E os resultados de aprendizagem esperados foram divididos no ensino fundamental em três etapas, com características específicas.

Palavras-chave: Grupo focal; luta; Base Nacional Comum Curricular; ensino fundamental; modelo pedagógico.

ABSTRACT

MEDEIROS, D. Pedagogical model of struggle for elementary school. 2020. 73 f. Dissertation (Mestrado em Ciências) – School of Physical Education and Sport. University of São Paulo, Sao Paulo. 2020.

The National Common Curricular Base define essential and progressive learning throughout primary and secondary education. On the National Base, struggles and combat are thematic units of physical education in elementary education. This research adopted the term struggle in a generic way, in other words, all these practices that involve corporal dispute. Initially, the teaching reality of their objects of knowledge was explored. It was verified that the struggle is rarely approached by teachers due to limitations faced by them, such as insecurity, lack of experience, concern with violence and aggression, inappropriate infrastructure and materials for practice, and scarcity of didactic studies. Some possibilities suggested in the literature for a pedagogical practice involve modalities' classification according to the distance between the opponents, use of opposition games and self-defense activities. An approach based on pedagogical models makes it possible to align theoretical concepts, teaching and learning. There are several consolidated models in physical education. This study proposes a pedagogical model of struggle for elementary school. The research had the participation of a focus group formed by five physical education teachers from elementary school and specialists in fighting modalities for at least ten years. This group held ten meetings with the researcher for a possible co-construction of the pedagogical model of struggle. Also participating in the study was a university professor collaborator, critical friend and advisor of the study, who has a background with over twenty years of experience in fighting. Both held meetings between the focus group reunions in order to mediate the progress of the research. The research data were collected from different sources: recordings and transcripts of all focus group meetings and meetings with the collaborator and the advisor; mental maps prepared by the teachers of the focus group; and 19 researcher field diaries. With data collection, content analysis was performed which involved categorization and interpretation of all transcriptions. The results indicate that focus group teachers have difficulty adapting different objects of knowledge of the struggle in school's physical education classes, always leaning the modality in which they have more experience, and not understanding clearly different possible objectives and strategies. The focus group did not generate elements for the construction of the model, but it showed the lack of knowledge that the model should consider. This need, evidenced by the group and the literature review conducted, allowed the construction of a pedagogical model of struggle with the main objective of helping teachers to understand the different objects of knowledge that comes from the struggle. The critical elements of the constructed model are: games; integral development; and ritual of struggling. The expected learning outcomes were divided in elementary education in three stages, with specific characteristics.

Key words: Focus group; struggle; National Common Curricular Base; elementary school; pedagogical model.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivo	14
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 Contexto curricular	15
2.2 Esportes de combate e lutas	17
2.3 Ensino da luta na educação física escolar	20
3 MODELO PEDAGÓGICO	27
4 METODOLOGIA	30
4.1 Participantes	30
4.2 Instrumentos e Procedimentos	
4.3 Análise	34
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
5.1 Conhecendo a prática pedagógica dos professores	36
5.2 Construindo o conceito de luta na escola	
5.3 Caracterização específica das modalidades	51
6 MODELO PEDAGÓGICO DE LUTA	57
6.1 Tema central	57
6.2 Elementos críticos	57
6.2.1 Utilização de jogos	57
6.2.2 Estimulação do desenvolvimento integral	59
6.2.3 Respeito ao ritual da luta	61
6.3 Resultados de aprendizagem	62
6.3.1 Anos iniciais: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental	62
6.3.2 Anos intermediários: 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental	63
6.3.3 Anos finais: 7°, 8° e 9° ano do Ensino Fundamental	64
7 CONCLUSÃO	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Descrição do conteúdo referente às unidades temáticas lutas e esportes	
de combate da BNCC (BRASIL, 2017)	.18
Tabela 2. Classificação da luta baseada nos estudos de_Gomes et al (2010); Paes (2010); Avelar e Figueiredo (2009)	
Tabela 3. Modelo pendular para lutas segundo Franchini e Vecchio (2012)	.25
Tabela 4. Sequência genérica de ensino segundo Franchini e Vecchio (2012)	.26
Tabela 5. Temas abordados nos encontros com o grupo de professores	.32
Tabela 6. Duração das reuniões e das transcrições	.35
Tabela 7. Características fundamentais específicas	.52
Tabela 8. Elemento crítico: Jogos	.57
Tabela 9. Elemento crítico: Desenvolvimento	.59
Tabela 10. Elemento crítico: Ritual da luta	.61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Primeiro mapa da Prof. D (Capoeira)	39
Figura 2. Primeiros mapas do Prof. A (Taekwondo) e do Prof. B (Judô)	40
Figura 3. Primeiro mapa do Prof. C (Karatê)	42
Figura 4. Segundo mapa da Prof. D (Capoeira)	47
Figura 5. Segundo mapa do Prof. A (Taekwondo)	47
Figura 6. Segundo mapa do Prof. B (Judô)	48
Figura 7. Segundo mapa do Prof. C (Karatê)	49
Figura 8. Tori para representação do modelo pedagógico	66

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta de forma progressiva todas as aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, servindo como referência para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017). A educação física é um componente curricular que pode permitir ao aluno acesso a uma série de possibilidades que irão enriquecer a sua experiência, a partir de práticas corporais significativas e intimamente relacionadas com o vasto universo da cultura corporal (BRASIL, 2017; DAOLIO, 2007; BETTI, 1991). A BNCC divide os conteúdos da educação física em unidades temáticas que especificam diferentes objetos de conhecimento. Dentre elas estão as lutas e os esportes de combate (BRASIL, 2017).

A luta têm sido uma ferramenta educacional utilizada para formação de valores e de incentivo a novos hábitos de comportamento, servindo como forma de canalização da agressividade por meio da concentração e dedicação que exige dos praticantes (VERGARA MARIN, 2001). Além disso, pode desenvolver sentimentos de equipe, *fair-play* e respeito (LIMA JUNIOR e CHAVES JUNIOR, 2011), e oportunizar o exercício da autoavaliação por meio da relação entre vitória/derrota, controle de impulsos e respeito às regras, refletindo na vida social, nas relações com os colegas e consequentemente no desenvolvimento afetivo dos alunos (OLIVIER, 2000).

Contudo, a luta é raramente abordada pela maioria dos professores nas aulas de educação física. Diferentes empecilhos dificultam sua efetiva utilização, entre eles: insegurança e inexperiência dos professores com o tema (HEGELE et al, 2018; MATTOS et al, 2015; FONSECA et al, 2013; RUFINO e DARIDO, 2011; FERREIRA, 2006; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; WINKLE e OZMUN, 2003); receio de que as lutas possam incitar a violência e agressividade (LIMA JUNIOR e CHAVES JUNIOR, 2011; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; WINKLE e OZMUN, 2003); vestimenta e espaços físicos inadequados para prática (CARREIRO, 2005) e escassez de material didático (CORREIA e FRANCHINI, 2010; TORRES e GOMES, 2010).

A BNCC propõe as lutas e esportes de combate como unidades temáticas do currículo de Educação Física no ensino fundamental, e dentro delas, como objeto de conhecimento as lutas presentes no contexto comunitário e regional, lutas brasileiras

e do mundo; e os diferentes esportes de combate (BRASIL, 2017). Dentre as possibilidades de organização e sistematização para o ensino, existe a classificação das lutas com base na distância entre os oponentes (PAES, 2010; AVELAR e FIGUEIREDO, 2009; GOMES, 2008); uso de variados jogos de oposição (OLIVIER, 2000); modelo pendular para ensino de luta (FRANCHINI E VECCHIO, 2012); e atividades de autodefesa (BANKS e REED, 2003).

Considerando a presença das lutas e esportes de combate na BNCC, as dificuldades encontradas pelos professores em suas práticas pedagógicas e as propostas existentes para organização do ensino da luta, percebe-se que existe uma carência de sistematização de seus objetos de conhecimento. Embora existam modelos pedagógicos consolidados no esporte, como: "Sport Education" desenvolvido por Daryl Siedentop (1994), "Teaching Personal and Social Responsability" (Hellison, 2003) e o "Teaching Games for Understanding" de Bunker e Thorpe (1986), existe uma carência de modelos pedagógicos voltados ao ensino de lutas. Assim, o objetivo da presente dissertação foi construir um modelo pedagógico para o ensino da luta na educação física escolar do ensino fundamental.

Minha inspiração para tal objetivo tem raízes na minha experiência, desde a mais tenra idade, como praticante de Judô. Sempre compreendi o valor da disciplina, do respeito aos rituais, ao oponente, a filosofia e todo treinamento necessário. Quando aos dezesseis anos me graduei faixa preta e pude me ver na posição de sensei, consegui entender com mais maturidade a influência daquela prática em minha vida fora dos tatames. Ao iniciar minha carreira como professora de educação física, sempre busquei refletir como a minha experiência com o Judô me ajudava durante as aulas, na relação com os alunos, com os objetos de conhecimento, as estratégias que eu escolhia nas aulas e as diferentes avaliações que eu realizava para controlar meu trabalho. Por diversas vezes, senti insegurança com diferentes temas e situações da prática pedagógica, porém buscava alternativas para resolução dos problemas em referências da minha prática como judoca. Durante meus onze anos de dedicação a educação física escolar em escolas públicas, pude perceber que alguns temas pertinentes ao nosso componente curricular e nossa cultura corporal não eram abordados pelos professores. Por conta das minhas experiências, um deles me chamou mais atenção, a luta. Daí meu desejo de construir um modelo pedagógico que possa ajudar os professores de educação física a ensinar luta em suas aulas, fazendo com que mais alunos tenham acesso ao universo referente a ela.

Na revisão de literatura será apresentado um breve histórico da educação física escolar no Brasil, até a publicação da BNCC. Neste documento serão estudadas as unidades temáticas lutas e esportes de combate, suas definições, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Em seguida será retratada a realidade do ensino da luta nas aulas de educação física, suas limitações e possibilidades. O capítulo três busca aprofundar os estudos sobre modelos pedagógicos, sua definição, características, componentes e objetivos. Além de apresentar os principais modelos consolidados na literatura. No quarto capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa, para compreensão das etapas que levaram aos resultados e discussão, apresentados no capítulo cinco. O capítulo seis traz o modelo pedagógico construído a partir da revisão de literatura realizada e dos dados advindos do grupo focal. O mesmo inclui um tema central, que refere-se à ideia fundamental em que o modelo é baseado; elementos críticos, que são a base para implementação do modelo; e resultados de aprendizagem, que são as intenções educacionais do programa, o que espera-se que os alunos conheçam, compreendam e sejam capazes de fazer (KIRK, 2013; METZLER, 2011).

O presente trabalho é de cunho aplicado, isto é, visa contribuir para o ensino de luta no ensino fundamental. A proposição do modelo pedagógico de luta é um primeiro passo de uma formalização do ensino de luta, o que nos permitirá, em etapas subsequentes, estudos de natureza pedagógica; no contexto escolar. O cuidado em tecer o modelo pedagógico a partir de uma revisão do "estado da arte" das proposições acadêmicas e profissionais sobre ensino de luta, uma análise das proposições da BNCC e da experiência de professores foi o ponto de partida para analisar o ensino de luta na escola e inferir um modelo pedagógico para o ensino fundamental

1.1 Objetivo

Construir um modelo pedagógico para o ensino da luta na educação física escolar do ensino fundamental.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para construção do modelo pedagógico de luta foi realizada uma revisão dos objetos de conhecimento previstos para a educação física escolar segundo a Base Nacional Comum Curricular e um aprofundamento na unidade temática lutas e esportes de combate. Em seguida, um levantamento de estudos a respeito do uso da luta na prática pedagógica dos professores, suas dificuldades e possibilidades.

2.1 Contexto curricular

A educação física é um componente curricular obrigatório no ensino fundamental (BRASIL, 1996). A BNCC, publicada em dezembro de 2017, é um documento normativo que defini o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante a educação básica. Tendo como foco o desenvolvimento de competências para mobilização e aplicação de conhecimentos em diferentes contextos (BRASIL, 2017).

Segundo Betti (1991) o objetivo da educação física é introduzir e integrar o aluno para que ele possa produzir, reproduzir, transformar e instrumentalizar os conteúdos provenientes da cultura corporal de movimento. A base epistemológica dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas tem origem no próprio homem, seu processo de civilização e o uso do corpo para organização e construção de relações sociais para aprimoramento de conhecimentos necessários a formação humana (CASTELLANI FILHO, 2001).

Para se chegar neste posicionamento, adotado na BNCC, a educação física passou por diversas fases. A história da educação física no Brasil se confunde em vários momentos com a história do Brasil e ideais do positivismo que buscavam o respeito, a ordem social e o progresso nacional. Perpassando pelos médicos com princípios higienistas que valorizavam o corpo sadio para manutenção da saúde; a educação física que complementava a formação moral e cívica do cidadão; até chegar na prática esportiva que buscava um ideal desenvolvimentista para o país (CASTELLANI FILHO, 2001). Com o fortalecimento da dimensão sociocultural advinda das Ciências Humanas, como a antropologia e a sociologia, a importância das questões biológicas começou a ser questionada no ambiente escolar, que nesta

perspectiva deveria buscar a formação do cidadão frente a cultura na qual está inserido (DAÓLIO, 2007).

Segundo Castellani Filho (2001) as mudanças sociais e políticas de cada momento histórico sinalizaram novos paradigmas em relação à educação física, indo desde uma concepção de corpo utilitarista para sobrevivência do homem primitivo, passando pela formação corporal baseada nos aspectos fisiológicos e técnicos de uma fase militarista e ginástica, até a percepção de um corpo não somente físico, mas afetivo, cognitivo e social.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentados pelo Ministério da Educação, ressaltaram como função do componente curricular educação física: garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, de forma que estes pudessem aprender técnicas de execução, discutir regras e estratégias, analisar e criticar a prática, avaliá-la eticamente, ressignificá-la e recriá-la (BRASIL, 1997). O conteúdo da educação física escolar passou a ser abordado como expressão de produções culturais, que valorizam conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos, entendendo a educação física como cultura corporal (CASTELLANI FILHO, 2001). Os PCNs classificaram o conteúdo da educação física em três blocos, esporte, jogo, lutas e ginástica; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997).

Conforme previsto no Art. 26 da Lei de diretrizes e bases Nº 9.394/1996, em 2017 foi publicada a BNCC, no ensino fundamental, a área de linguagem compreende os produtos culturais que organizam e estimulam as relações humanas, e têm como objetivo ampliar capacidades expressivas e compreender as estruturas das manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Com relação ao currículo da educação física na educação básica, a BNCC defende que as práticas corporais irão assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos já reconhecidos. Os elementos fundamentais comuns às práticas corporais são: movimento corporal (elemento essencial da educação física), organização interna (conteúdos específicos) e o produto cultural (lazer, entretenimento, cuidado com o corpo e saúde) (BRASIL, 2017).

A BNCC divide os objetos de conhecimento da educação física escolar em seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras; esportes (marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra, campo/taco, invasão/territorial e combate; ginástica; dança; lutas; e práticas corporais de aventura. Para o estudo das unidades temáticas

a BNCC privilegia oito dimensões do conhecimento: experimentação (vivência de práticas corporais); uso e apropriação (possibilidade de realização autônoma das práticas corporais, extrapolando os muros da escola); fruição (apreciação das vivências corporais, apropriando-se de um conjunto de conhecimento sobre elas); reflexão sobre a ação (resolução de desafios relacionados às práticas realizadas); construção de valores (respeito às diferenças); análise (acesso aos conhecimentos necessários para a prática); compreensão (entendimento da relação da prática com o contexto sociocultural) protagonismo comunitário (reflexão sobre o acesso e possibilidades a determinada prática corporal) (BRASIL, 2017).

A partir dos objetivos da BNCC e do conteúdo previsto para as aulas de educação física escolar, foi realizado um aprofundamento das unidades temáticas esportes de combate e lutas.

2.2 Esportes de combate e lutas

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) a unidade temática Esportes de combate:

"reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, tae kwon do etc.)."

E a unidade temática Lutas:

"focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinese boxing, esgrima, kendo etc.)."

A unidade temática esporte relaciona-se com características mais formais, regras estabelecidas e institucionalizadas por organizações como federações e confederações, porém, na escola este tema deve ser adaptado considerando o número de alunos, o espaço e o material, sem que os aspectos sistemáticos do

esporte sejam esquecidos. Já a unidade temática lutas fazem referência a disputas corporais presentes em diferentes contextos culturais; é uma manifestação social com características mais livres, anterior ao processo de esportivização de diversas modalidades existentes no Brasil e no mundo.

Após a definição de cada unidade temática, a BNCC descreve os objetos de conhecimento a serem trabalhados em cada uma delas. Propondo em seu currículo, o ensino das lutas a partir do terceiro ano do ensino fundamental, e dos esportes de combate a partir do oitavo ano, conforme podemos observar na Tabela 1 (BRASIL, 2017).

Tabela 1. Descrição do conteúdo referente às unidades temáticas lutas e esportes de combate da BNCC (BRASIL, 2017).

Anos	3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental		
Unidade temática	Lutas		
Objeto de conhecimento	Lutas do contexto comunitário e regional		
Habilidades	Experimentar e fruir diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.		
Anos	6º e 7º ano do ensino fundamental		
Unidade temática	Lutas		
Objeto de conhecimento	Lutas do Brasil		
Habilidades	Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.		

	Identificar características (códigos, rituais, elementos técnicotáticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, justiça, equidade e respeito.		
Anos	8º e 9º ano do ensino fundamental		
Unidade temática	Esportes		
Objeto de	Esportes de combate		
conhecimento	Experimentar e fruir diferentes lutas presentes no contexto		
Habilidades	comunitário e regional. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais		
Anos	8º e 9º ano do ensino fundamental		
3 3 3 3 3 3			
Unidade temática	Lutas		
Objeto de conhecimento	Lutas do mundo		
Habilidades	Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, com procedimentos de segurança e respeitando o oponente. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo características técnicotáticas. Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.		

A partir da análise das unidades temáticas lutas e esportes de combate propostas pela BNCC, pode-se destacar como objetivos para o ensino fundamental:

- Caracterizar as lutas presentes na cultura brasileira e mundial;
- Reconhecer e experimentar os aspectos técnicos e táticos;
- Valorizar a pluralidade cultural e a origem das modalidades;
- Respeitar o oponente;
- Respeitar as regras de segurança e integridade;
- Diferenciar brigas e lutas;
- Identificar códigos, materiais, rituais, instituições e instalações específicas;
- Refletir sobre aspectos ligados ao preconceito, estereótipos e midiatização;
- Discutir acerca das transformações históricas e processo de esportivização.

Considerando a definição das unidades temáticas lutas e esportes de combate, os objetos de conhecimento e habilidades propostos pela BNCC, o presente trabalho adotará o termo genérico LUTA para ser referir a ambas unidades temáticas, ou seja, a partir de manifestações culturais que envolvam disputas corporais, não deixando de fazer referência para as diferentes modalidades de esportes de combate existentes no Brasil e no mundo. Corroborando, com os estudos de Paes (2010) e Avelar e Figueiredo (2009), o conteúdo luta na educação física escolar não busca propor uma especialização de uma ou várias modalidades de combate, e sim, organizar um conjunto de elementos que busca abranger o maior universo possível de formas de luta e, consequentemente, introduzam os alunos na luta. Estes elementos serão trabalhados em aulas e objetivam fazer com que os alunos conheçam os principais problemas da luta e desenvolvam soluções para eles, considerando seus recursos cognitivos, físicos, motores e motivacionais.

2.3 Ensino da luta na educação física escolar

O ensino da luta encontra diversas limitações na educação física escolar, por isso é um objeto de conhecimento raramente abordado pela maioria dos professores (HEGELE et al, 2018; MATOS et al, 2015; FONSECA et al, 2013; LIMA JUNIOR e CHAVES JUNIOR, 2011; RUFINO e DARIDO, 2011; TORRES e GOMES, 2010; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; FERREIRA, 2006).

Torres e Gomes (2010) concordam que, quando comparadas com as outras manifestações da cultura corporal, as lutas são pouco difundidas dentro das escolas,

principalmente quando consideramos esportes coletivos, como futebol, voleibol, handebol e basquetebol. De acordo com Rufino e Darido (2011), geralmente as lutas são abordadas na educação física escolar por professores que possuem alguma experiência, ou através de cursos extracurriculares oferecidos pelas escolas, de forma não integrada com o Projeto Político Pedagógico. O estudo de Ferreira (2006), com 50 professores de educação física da rede pública, mostrou que 34 deles jamais utilizaram o conteúdo lutas em suas aulas, a maioria por acreditarem não ter instrução necessária; os outros que já o fizeram utilizaram vídeos (8), convidaram especialistas (5), realizaram práticas recreativas (2) e aula de campo (1).

A partir de uma amostra representativa da população de Pelotas (RS), com 69 professores de educação física, Fonseca et al (2013) mostrou que 91,3% dos professores não abordavam o conteúdo lutas em suas aulas, sendo que 46,25% justificou falta de conhecimento. Hegele et al (2018) também mostrou, ainda que em uma pequena amostra, que professores de educação física não se sentiam seguros para abordar o conteúdo em suas aulas, pois não tiveram uma disciplina que trabalhasse lutas na formação inicial, corroborando com os estudos de Mattos et al (2015); Rufino e Darido (2011); Winkle e Ozmun (2003). Segundo Nascimento e Almeida (2007), o conteúdo lutas gera preocupações diversas para os professores de educação física, principalmente devido a dois argumentos restritivos: a falta de experiência pessoal relacionada às lutas e a preocupação com o fator violência.

Carreiro (2005) ressalta que a dificuldade com a vestimenta e espaço adequado para a prática também interferem na segurança do professor de educação física para abordar o conteúdo, e pode dificultar ainda mais a prática pedagógica do professor sem experiência. A vestimenta interfere na segurança dos alunos durante o combate. Podemos pensar, por exemplo no Judô, em que é necessária uma pegada no quimono para que o praticante possa realizar o golpe e garantir, além da execução, a segurança daquele que está caindo. Além disso, os espaços físicos podem conter paredes ou colunas que atrapalham a prática e ausência de tatames, essenciais para a experiência com quedas, característica comum de diferentes modalidades.

Winkle e Ozmun (2003) reconhecem que as lutas são atividades que potencializam o currículo, mas oferecidas com menos frequência que outras, pois podem gerar um comportamento agressivo e violência. Ao contrário, Olivier (2000) defende que a experiência com as lutas em um contexto pedagógico pode contribuir para reflexão com os alunos sobre as brigas e conflitos na escola, pois promovem

jogos de oposição, onde a briga é transformada em um jogo com regras e as crianças podem expressar seu ímpeto com segurança, de forma que seja permitida a liberação da agressividade e o reconhecimento das diferenças do outro (VERGARA MARIN, 2001; OLIVIER, 2000).

As relações sociais pressupõem conflitos de ideias, necessidade de impor opiniões e muitas vezes ocorrem discussões e brigas. A criança, muitas vezes, tem dificuldade de reconhecer situações de conflito, e quando sofre alguma divergência pode responder de forma violenta, verbal ou fisicamente (OLIVIER, 2000). Twemlow et al (2008) realizaram um estudo com 254 crianças que participaram ativamente de um programa anti-bullying com exercícios respiratórios, relaxamento, técnicas de defesa pessoal e discussões sobre atitudes pacíficas em meio a conflitos. Os resultados mostraram que a intervenção ajudou os alunos a desenvolverem autocontrole, empatia e estratégias para resolução de conflitos. Em que pese a característica multivariável da intervenção, um fator que chama à atenção é que o envolvimento com atividade de luta não promove intrinsicamente mais agressividade e violência.

Em estudo com 80 alunos do 5º ano, que não tinham experiência com lutas e participaram de uma oficina com capoeira, judô, esgrima e karatê, Lima Junior e Chaves Junior (2011) mostraram que 75 dos participantes acreditavam que o objetivo de aprender lutas era defesa pessoal e o restante da amostra acreditava que o objetivo era de condicionamento físico. Nessa mesma amostra, 67 alunos acreditavam que as lutas geravam violência e 13 que não. Após a participação na oficina de lutas, 37 alunos relataram acreditar que o objetivo de se aprender uma luta é defesa pessoal, 14 condicionamento físico e 29 disciplina; e apenas 6 alunos deixaram a oficina acreditando que as lutas geravam violência.

Além das dificuldades já citadas com relação ao conteúdo luta na educação física, há uma escassez de estudos de natureza didática, que incluam materiais e livros técnicos que proponham possibilidades de inclusão das lutas nas aulas de educação física (TORRES e GOMES, 2010). Correia e Franchini (2010) verificaram que existe uma carência de publicações sobre luta, pois dos 2561 artigos publicados entre 1998 e 2008 em 11 periódicos de educação física, apenas 75 eram sobre lutas, artes marciais ou modalidades esportivas de combate, e destes apenas 8 aplicados na área de pedagogia do movimento humano.

Diante do apresentado pode-se perceber que existem limitações no trato do professor com os conteúdos da luta. Entretanto, outros estudos apontam para possibilidades de organização do ensino de luta na educação física escolar. Dentre elas está a classificação a partir da distância entre os oponentes (GOMES et al, 2010; PAES, 2010; AVELAR E FIGUEIREDO, 2009; GOMES, 2008), o que permite identificar elementos básicos para o ensino de luta.

Paes (2010) e Avelar e Figueiredo (2009) classificaram para fins pedagógicos, a luta a partir da distância entre os oponentes, dando ênfase na ação motora envolvida na prática do combate (Tabela 2). Eles acreditam que a percepção da distância entre os oponentes permite trabalhar a ação de ataque e defesa, que é a estrutura básica de qualquer modalidade. Estes autores defendem uma perspectiva genérica da luta, em que o conteúdo não trata de propor iniciação específica de uma ou várias modalidades de combate, e sim observar e organizar um conjunto de elementos comuns que as representam (PAES, 2010; AVELAR E FIGUEIREDO, 2009).

Tabela 2. Classificação da luta baseada nos estudos de Gomes et al (2010); Paes (2010); Avelar e Figueiredo (2009).

Longa distância	Média distância	Curta distância			
Golpes com implementos	Golpes com as extremidades	Golpes e agarres			
Domínio e manuseio do implemento (espada, sabre, florete e bastões. A distância existe para que o implemento possa ser manuseado.	Socos, chutes, cotoveladas, joelhadas, defesas com membros superiores e inferiores. Espaço moderado entre os oponentes. Os golpes geram contato, mas não dependem dele.	Rolamentos, quedas, imobilizações, chaves, projeções e domínio. Espaço quase nulo entre os oponentes. Contato direto ocorre para aplicação da técnica.			
Esgrima, kendo, kung fu	Taekwondo, karatê, boxe, muay thai, kung fu	Judô, Jiu-jitsu, luta olímpica, aikido.			
Formas (katas) sequência predeterminada ou construída com elementos de					

curta, média ou longa distância, e com oponentes imaginários ou reais.

A percepção da distância entre os oponentes permite trabalhar a ação de ataque e defesa, que é a estrutura básica de qualquer luta. O ensino e a aprendizagem de caráter global utilizam uma metodologia que busca potencializar a construção de um repertório motor amplo e consistente com habilidades genéricas que servem de base para posterior estudo das modalidades de luta.

Isto posto, surge a necessidade de se planejar estratégias para se abordar os elementos comuns da luta na educação física escolar. Partindo da classificação da luta em curta, média e longa distância entre os oponentes, os jogos de oposição podem ser uma alternativa. Olivier (2000) propõe a seguinte classificação:

- Jogos de rapidez e atenção: alternam os papéis de ataque e defesa, evitando a aproximação com o adversário;
- Jogos de conquista de objetos: jogos que aproximam os adversários, mas com intenção de conquistar um objeto;
- Jogos de conquista de territórios: utilizam-se de desequilíbrios, o contato é inevitável, pois envolve o puxar, carregar, empurrar, virar, esquivar-se, e até resistir:
- Jogos para desequilibrar: a ação ocorre em direção ao adversário, sem mediação de um objeto ou território.
- Jogos para reter, imobilizar e livrar-se: envolvem enfrentamentos corpo a corpo, o resistir e livrar-se;
- Jogos para combater: combate propriamente dito, o ataque e a defesa ocorrem simultaneamente.

A classificação dos tipos de luta a partir da distância entre os oponentes e o uso de jogos de oposição, podem ser uma forma de organização dos conteúdos referentes ao estudo da luta na educação física.

Outra possibilidade de organização dos objetos de conhecimento da luta foi proposta por Franchini e Vecchio (2012), que adaptaram o modelo pendular de Daólio (2002) para o ensino dos esportes coletivos. Como uma crítica a abordagem tradicional que coloca a técnica no centro do processo de ensino e aprendizagem, Claude Bayer em 1979 defendeu o ensino dos esportes coletivos a partir de princípios operacionais comuns de ataque e defesa e mecanismos de operacionalização deles,

as regras de ação. Daólio (2002) propôs uma estrutura pendular para simbolizar a intenção deste modelo de ensino dos esportes coletivos. A base do pêndulo é o início do processo de ensino e aprendizagem, onde estão os princípios operacionais, com pouca movimentação, compreensão e prática de diferentes gestos técnicos específicos. No meio do pêndulo estão as regras de ação, que fazem uso dos princípios operacionais para resolução de problemas. E na extremidade do pêndulo estão os gestos técnicos, que consideram as especificidades do esporte.

Adaptando esta estrutura de Daólio (2002), Franchini e Vecchio (2012) propuseram o modelo pendular para o ensino das lutas (Tabela 4). Os princípios operacionais são o ponto fixo do pêndulo, estão relacionados aos jogos de oposição, que possuem ataque e defesa, e um alvo, no caso o adversário, os quais são os princípios básicos da luta. As regras de ação são as possibilidades de interação entre adversário e o objetivo. São elas: Toque direto (o atacante toca o adversário e consegue a pontuação, segundo a regra vigente); Toque indireto (o atacante realiza um deslocamento para algum espaço diferente, toca o adversário e consegue a pontuação, segundo a regra vigente); Agarre direto (o atacante domina algum segmento corporal, com manobras que levam a pontuação ou à desistência do combate por parte do oponente, segundo a regra vigente); e Agarre indireto (o atacante domina algum segmento corporal do adversário e ainda executa uma ação, seja ela manutenção, deslocamento e/ou projeção).

Tabela 3. Modelo pendular para lutas segundo Franchini e Vecchio (2012)

Princípios Operacionais



Franchini e Vecchio (2012) apresentam uma sequência genérica de ensino das lutas a partir das regras de ação e fases de desenvolvimento (Tabela 5), onde, em torno dos 12 - 13 anos, os alunos já seriam capazes de escolher uma modalidade específica para se dedicar.

L	abela 4. Sequencia	generica de	ensino segundo	Franchini e	Vecchio	(2012).

Fase	Faixa etária	Atividades e objetivos			
Segunda		Combinação de movimentos fundamentais:			
infância	7 a 10 anos	Toque direto + toque indireto			
IIIIaiicia		Agarre direto + agarre indireto			
Terceira 10 a 12 anos		Toque direto + toque indireto OU			
infância	10 a 12 a1103	Agarre direto + agarre indireto			
		Modalidades específicas (exemplo)			
Adolescência	13 anos	Toque: Taekwondo, Boxe, Muay Thai, Karatê			
		Agarre: Judô, Luta olímpica, Jiu-jitsu brasileiro			

As atividades de autodefesa podem ser uma proposta de conteúdo a ser incluídas no ensino de luta na escola. Banks e Reed (2003) acreditam que elas podem estimular aspectos afetivos (autoconfiança através do enfrentamento de desafios e respeito às dificuldades do outro), cognitivos (planejamento de ações em resposta a estímulos e julgamentos na busca pelo resolução de conflitos a partir da compreensão do corpo, pontos vulneráveis e habilidades físicas pessoais) e motores (necessidade de habilidades físicas como velocidade, resistência, equilíbrio e coordenação), domínios necessários para que haja qualidade em um programa de educação física.

Levando em conta a presença das unidades didáticas esporte de combate e lutas na BNCC, os estudos que discorrem sobre as limitações do uso destas nas escolas e considerando as possibilidades na sua organização, conclui-se que há a necessidade de se direcionar um olhar reflexivo sobre esses tópicos para que seja planejada uma estratégia de se estudar a luta na educação física escolar, permitindo aos alunos compreender a luta como prática corporal: beneficiar-se dos rituais da luta, princípios filosóficos, movimentos específicos, combate, ataque e defesa, ou seja, todas as suas peculiaridades. O presente trabalho, inserido na concepção da cultura corporal e das competências previstas para a educação física, propõe o uso de um modelo pedagógico para o ensino de luta. Uma abordagem baseada em modelos permite a formalização do ensino de um objeto de conhecimento.

3 MODELO PEDAGÓGICO

A palavra modelo possui vários significados. No presente estudo, modelo pedagógico é definido como uma representação pedagógica que orienta, explica e detalha procedimentos a serem seguidos para que um objetivo seja alcançado. O termo pedagógico denota que a finalidade desse constructo é formalizar um conjunto de objetos necessários à execução de um plano de ação educativo. O objetivo do pedagógico está entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os conteúdos (LIBÂNEO, 2010).

Na literatura, os modelos pedagógicos também são conhecidos como *"instructional models"* (modelos instrucionais), *"models based-practice"* (modelos baseados na prática) ou *"curriculum models"* (modelos curriculares) (TANNEHILL et al, 2014; CASEY, 2012; METZLER, 2011).

Os modelos pedagógicos são utilizados pelo professor para orientar o seu ensino de forma a maximizar que seus alunos alcancem objetivos específicos de aprendizagem. Sendo assim, abrangem descrição de habilidades de conhecimento dos alunos, expectativas dos professores com relação ao comportamento dos alunos, atividades de aprendizagem, avaliação de resultados e mecanismos que asseguram a implementação fiel do modelo (TANNEHILL et al, 2014; METZLER, 2011).

Segundo Metzler (2011) o modelo pedagógico:

- 1. oferece um plano e abordagem coerente para o ensino e a aprendizagem;
- 2. esclarece as prioridades de domínio cognitivo, psicomotor e afetivo de aprendizagem;
- 3. apresenta um tema, uma grande ideia para o ensino;
- 4. permite que os professores e alunos compreendam eventos atuais e futuros;
- 5. oferece um quadro teórico unificado;
- 6. permite que a relação entre instrução e aprendizagem seja verificada;
- 7. possui linguagem clara e eficiente;
- 8. encoraja a tomada de decisão do professor, a partir de uma estrutura concreta.

Existem atualmente alguns modelos desenvolvidos para a educação física, como exemplo temos o "Sport Education" desenvolvido por Daryl Siedentop (1994), "Teaching Personal and Social Responsability" (Hellison, 2003) e o "Teaching Games for Understanding" de Bunker e Thorpe (1986).

O Sport education (educação esportiva) foi desenvolvido para oferecer experiências esportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos no ambiente escolar. Com ele os alunos se tornam responsáveis e autônomos na organização e gestão das atividades, vivenciam diferentes papéis e aprendem assim mais do que jogar e praticar habilidades motoras. O modelo busca fornecer aos alunos experiências esportivas autênticas e ricas, tornando-os competentes (sabem jogar satisfatoriamente), alfabetizados (tem conhecimento acerca das características do esporte) e entusiasmados (motivado a promover a cultura esportiva) (SIEDENTOP, 1994).

O Teaching personal and social responsability (Ensinando responsabilidade pessoal e social) surgiu no início dos anos 70, fruto do trabalho de Don Hellisson com alunos residentes de bairros em vulnerabilidade social de Chicago, com foco na responsabilidade pessoal e social. O modelo foi desenvolvido a partir das interações entre Hellison, os alunos, a escola e a comunidade, e oferece um olhar holístico ao ensino, considerando os aspectos motor, cognitivo e afetivo social. O modelo define níveis de responsabilidade pessoal e social classificados de acordo com as atitudes dos alunos durante as atividades. A partir de diferentes estratégias têm como objetivo que o aluno alcance um nível de responsabilidade em que consegue tomar decisões para agir da melhor maneira para si e para o grupo (HELLISON, 2003).

O Teaching games for understanding (TGFU) é um modelo que coloca o aluno como protagonista de sua aprendizagem no contexto dos jogos esportivos. Foi planejado para auxiliar treinadores e professores a avançar com conhecimentos e competências relacionados ao aprendizado dos jogos esportivos no contexto esportivo ou na educação física escolar, propondo um ensino a partir de problemas táticos que aparecem durante o jogo, dando ênfase assim a aprendizagem cognitiva que antecede o desempenho motor, criticando o ensino pautado na aprendizagem técnica anterior a compreensão do jogo propriamente dito (Bunker e Thorpe, 1982).

Falta na literatura um modelo pedagógico direcionado ao ensino da luta na educação física escolar e todos os conteúdos que dela emergem. Um modelo para este fim, deve considerar as definições da BNCC, as dificuldades que o professor enfrenta na sua rotina escolar e as possibilidades existentes para organização dos conteúdos.

Com base nos estudos de Luguetti et al (2016), Kirk (2013), Metzler (2011) o presente modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental, adotou os seguintes elementos:

- Fundamentação teórica: embasamento teórico do modelo construído.
- Tema central: ideia base e objetivo do modelo pedagógico.
- Elementos críticos: características do modelo, que devem estar presentes na sua implementação, para que os resultados de aprendizagem sejam alcançados.
- Resultados de aprendizagem: intenções do modelo, descrevem o que o aluno deve conhecer, entender ou ser capaz de fazer no final.

4 METODOLOGIA

O presente estudo propôs a construção de um modelo pedagógico para o ensino da luta na educação física escolar do ensino fundamental através de uma pesquisa do tipo qualitativa, que envolveu abordagem interpretativa a partir de um grupo focal formado por professores, pesquisa bibliográfica e análise documental (BNCC).

4.1 Participantes

O grupo focal teve como objetivo contribuir para a construção do modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental. Neste tipo de coleta de dados os participantes são motivados a ouvir os outros e reformular as próprias opiniões (THOMAS et al, 2007).

Na fase de elaboração do projeto de mestrado os critérios de inclusão no grupo eram ser praticante de alguma modalidade de luta há pelo menos 10 anos e ser professor de educação física escolar no ensino fundamental. Foi feito um convite pessoalmente para 13 professores que atendiam aos critérios. Após aceitação foi enviado um convite formal por e-mail para oficializar a participação. O grupo então ficou fechado em 10 professores. Porém, após qualificação e iniciação dos procedimentos de coleta, 5 professores confirmaram disponibilidade de participação nas reuniões. Todos os sujeitos que concordaram em participar do estudo assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido. O estudo teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade de São Paulo sob o parecer Nº 3.064.396.

Fizeram parte do grupo focal:

- Professor A: praticante de Taekwondo a 22 anos e professor em escolas a 11 anos.
- Professora B: praticante de Judô a 15 anos e professora em escolas a 3 anos.
- Professor C: praticante de Karatê a 17 anos e professor em escolas a 5 anos.
- Professora D: praticante de Capoeira a 24 anos e professora em escolas a 13 anos.
- Professor E: praticante de Muay thai e professor em academias a 13 anos.

As discussões do grupo foram coordenadas pela pesquisadora, professora da rede municipal de ensino a 10 anos, professora universitária responsável pelas

disciplinas de Pedagogia da Educação Física e Didática e praticante de Judô a 20 anos. O estudo contou ainda com a participação de uma pessoa de fora, conhecida como *critical friend* (crítica colaboradora), outsider da pesquisa, professora universitária, pesquisadora e praticante de kendô a mais de 20 anos, que não participou das reuniões do grupo, e sim de encontros com a pesquisadora para discutir tópicos e validar suas interpretações, colaborando na busca pelo delineamento dos aspectos a serem considerados nas reuniões seguintes do grupo.

4.2 Instrumentos e Procedimentos

Os encontros ocorreram, nas tardes de quartas-feiras dos meses de setembro a dezembro de 2018, em uma escola da rede municipal de Santos/SP, onde dois dos professores participantes do grupo trabalhavam. Foram realizados no total 10 encontros com duração de aproximadamente 1 hora cada. As discussões seguiram as três dimensões da metodologia dialética proposta por Vasconcelos (1992), buscando permitir que os professores contribuíssem com a elaboração do modelo pedagógico. São elas:

- Síncrese (mobilização para o conhecimento): é a sensibilização com o objeto de estudo. Cada componente do grupo defendeu suas ideias sobre o ensino da luta no ensino fundamental, montaram um mapa mental sobre o que seriam a luta na escola, tiveram acesso ao estudo, apresentaram suas apreciações sobre o uso das lutas em aulas, os benefícios e as dificuldades na prática pedagógica;
- Análise (construção do conhecimento): o grupo refletiu sobre a definição de luta, seus elementos condicionantes, a realidade da luta nas aulas, os conteúdos envolvidos, os jogos como possibilidade de abordar o conteúdo, e montaram um novo mapa mental. O confronto entre as opiniões dos professores ajudou a identificar as dificuldades e despertou o olhar para as reais necessidades dos mesmos, como a conceituação do que seria um objetivo, conteúdo, estratégias e características da luta na educação física escolar;
- Síntese (elaboração dos componentes do conhecimento): momento em que os professores, tendo percorrido as etapas anteriores de aproximação e análise do objeto de conhecimento, deveriam conseguir sistematizar o conhecimento que adquiriram,

na forma de um modelo pedagógico de luta. Porém, esta etapa não ocorreu, a síntese a que chegou o grupo relacionou-se com as características de movimentação predominante, posicionamento e ação de cada luta praticada pelos professores, distanciando-se do objetivo de construção do modelo pedagógico para o ensino fundamental.

A critical friend exerceu um papel de mediadora do progresso da pesquisa, de forma cooperativa com a pesquisadora. As reuniões com ela ocorreram de forma intercalada com os encontros do grupo, no total foram realizadas cinco. Também foram realizados encontros com o orientador da pesquisa, de forma a contribuir na interpretação dos dados decorrentes das transcrições dos encontros do grupo e do planejamento das reuniões subsequentes.

Tabela 5. Temas abordados nos encontros com o grupo de professores.

1º	- Apresentação da pesquisa com uso de mapas mentais.						
	- Explicação sobre o que são e como se monta os mapas mentais.						
	- Realidade do grupo com o conteúdo luta na educação física escolar.						
2º	- Apresentação do mapa mental como resumo do 1º encontro.						
	- Definição do que seria luta como conteúdo da educação física escolar.						
	(Mapa 1 - Pergunta focal: O que são lutas na escola?)						
3°	- Definição do que seria luta como conteúdo da educação física escolar.						
	(Mapa 1 - Pergunta focal: O que são lutas na escola?)						
4º	- Construção do conceito de luta na educação física escolar.						
5°	- Construção do conceito de luta na educação física escolar.						
	(Mapa 2 - Pergunta focal: O que deve ser ensinado sobre lutas nas aulas						
	de educação física escolar?)						
6º	- Definição e diferenciação dos termos objetivo, conteúdo e estratégias.						
	(Texto sobre os princípios de Tyler)						
7º	- Definição e diferenciação dos termos objetivo, conteúdo e estratégias.						
8º	- Definição dos conhecimentos específicos de cada modalidade.						
90	- Definição das características fundamentais específicas de cada						
	modalidade (Tabela).						
10º	- Definição das características fundamentais específicas de cada						
	modalidade (Tabela).						

A coleta de dados do presente estudo envolveu:

a) gravações dos encontros do grupo de professores;

Os encontros com os professores foram gravados pelo smartphone da pesquisadora. Após cada encontro, as gravações eram transcritas para que fosse realizada em seguida as análises delas.

b) mapas mentais elaborados pelos professores;

Os mapas mentais foram escolhidos como estratégia para que os professores fizessem registros de suas reflexões decorrentes das discussões do grupo. Após montar os mapas, os professores o explicavam, e neste momento mais detalhes apareciam e enriqueciam as análises. No primeiro encontro os professores do grupo tiveram contato com um mapa montado pela pesquisadora para explicar a pesquisa. Em seguida, foi explicado ao grupo o que são os mapas e como devem ser elaborados. No segundo encontro, a pesquisadora apresentou um resumo do primeiro encontro através de um mapa mental, de forma a reforçar a compreensão dos professores com relação as características de um mapa. Por fim, os professores montaram um mapa mental que deveria responder a pergunta focal: "O que são lutas na escola?", e no quinto encontro um mapa que respondesse a pergunta focal: "O que deve ser ensinado sobre lutas nas aulas de educação física escolar". Esses mapas foram feitos em uma folha de papel canson A2 durante os respectivos encontros (2º e 5º).

c) diário de campo da pesquisadora.

Neste diário a pesquisadora escrevia percepções, observações, reflexões e conclusão advindas dos encontros com os professores do grupo, seu orientador e a *critical friend*. O diário foi fundamental na análise de conteúdo das transcrições realizadas. Um exemplo está no registro escrito pela pesquisadora após o término do sétimo encontro:

"a professora C estava quieta hoje, quase não falou. Estranho, sempre contribuiu bastante com as discussões. Quando dei tchau perguntei se estava tudo bem e ela disse que sim, que o dia tinha sido puxado".

Após a transcrição do sétimo encontro, a pesquisadora percebeu que a professora realmente havia falado pouco naquele dia. No encontro seguinte (oitavo), logo no início da reunião a professora disse:

"hoje vou poder falar mais, prefiro mesmo falar da capoeira, e não teve lição de casa, desculpa, mas não dá para chegar em casa e ainda ler artigo."

A fala da professora no oitavo encontro mostra porque ela participou pouco do encontro anterior, em que foi sugerido aos professores a leitura de um artigo para enriquecer as discussões. O diário de campo se mostrou importante para que a observação realizada pela pesquisadora pudesse ajudar na interpretação das falas e atitudes da professora. No total, até o final da coleta de dados, foram escritos 19 diários de campo.

4.3 Análise

A organização e análise dos dados envolveu especulações e a construção de hipóteses temporárias realizadas durante e após a coleta, que orientaram as discussões com o orientador, a *critical friend*, e o grupo de professores. A análise de conteúdo foi utilizada para que inferências fossem feitas a partir da mensagem falada, escrita ou observada, emitida pelos professores do grupo. Contribuindo com informações como filiações teóricas, concepções de mundo, interesses, motivações e expectativas (FRANCO, 2005).

As etapas envolveram gravação (realizada pelo celular da pesquisadora), transcrição (digitadas em documentos do Word e separadas por encontro), análise (era realizada leitura das transcrições e do diário de campo de forma a procurar elementos comuns, curiosidades, falas iguais), categorização (com o achado das análises, foram criadas categorias), interpretação (foi realizada interpretação do significado das categorias). Após interpretar essas etapas, envolvendo os dados coletados nos encontros com os professores, eram realizadas reuniões com o orientador e a *critical friend*. Nestas reuniões foram discutidos os resultados das análises feitas pela pesquisadora, os conteúdos das próximas reuniões e observações acerca dos elementos que fariam parte do modelo (fundamentação teórica, tema central, elementos críticos e os resultados de aprendizagem).

O tempo total de dedicação da análise e organização dos dados foi de 746'65 minutos, decorrentes de 565'66 minutos de reuniões com o grupo de professores, 188'60 minutos de reuniões com o orientador, 218'85 minutos de reuniões com a *critical friend,* conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6. Duração das reuniões e das transcrições.

Reuniões co	om o	Reuni	ões	Reuniões		Análise e	
grupo de	Э	con	n	com		organização dos	
professore	es	orienta	ador	critical t	friend	dados	
1º 05/09/18	70'20					06/09/18	99'35
2º 19/09/18	60'02			25/09/18	35'10	20/09/18	84'10
3° 26/09/18	51'11	21/09/18	58'15			27/09/18	65'05
4º 10/10/18	72'05			22/10/18	55'06	11/10/18	71'55
5° 24/10/18	52'01	26/10/18	15'32			27/10/18	70'22
6° 03/11/18	55'21			05/11/18	45'05	04/11/18	74'45
7° 07/11/18	60'40	09/11/18	50'02			08/11/18	80'36
8º 14/11/18	45'32			26/11/18	31'10	25/11/18	72'51
9° 28/11/18	48'24			04/12/18	52'54	29/11/18	59'02
10° 12/12/18	51'10	21/12/18	65'11			15/12/18	70'04

No processo de análise de conteúdo, segundo Franco (p. 58, 2005) "o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição". O caminho seguido pela pesquisadora envolveu as reflexões de todos os encontros com os professores, com o orientador e a *critical friend*, sempre tendo como pano de fundo o objetivo da pesquisa e suas experiências como professora de judô e de educação física escolar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentação dos resultados foram consideradas as análises decorrentes das reuniões com o grupo de professores, com o orientador e com a *critical friend*. E para discussão, a revisão bibliográfica e a análise da BNCC realizadas pela pesquisadora.

5.1 Conhecendo a prática pedagógica dos professores

Esta parte dos resultados está relacionada aos temas discutidos nos primeiros três encontros do grupo.

- 1º Apresentação da pesquisa com uso de mapas mentais.
 - Explicação sobre o que são e como se monta os mapas mentais.
 - Realidade do grupo com o conteúdo luta na educação física escolar.
- 2º Apresentação do mapa mental como resumo do 1º encontro.
 - Definição do que seria luta como conteúdo da educação física escolar.
 (Mapa 1 Pergunta focal: O que são lutas na escola?)
- Definição do que seria luta como conteúdo da educação física escolar.
 (Mapa 1 Pergunta focal: O que são lutas na escola?)

A partir da síncrese, primeira dimensão da metodologia dialética, após apresentação da pesquisa e explicação do que são mapas mentais, a pesquisadora perguntou para os professores qual era a realidade do conteúdo luta nas aulas de educação física. Os professores dividiram com o grupo suas dificuldades em aulas e conforme o grupo falava sobre as dificuldades que apareciam, e as soluções que encontravam para a realidade das escolas, foi ficando claro que cada um se referia às aulas de suas modalidades específicas, não considerando a perspectiva geral do conteúdo luta, como proposto por Paes (2010) e Avelar e Figueiredo (2009).

"eu tenho muito problema com material. Sempre tenho que inventar alguma coisa"

"existe muito preconceito com relação a capoeira. Nas músicas por exemplo eu sempre tenho que tirar coisas que fazem referência ao candomblé, para evitar problemas com a religião dos alunos". (Prof. Capoeira)

"No judô eu tenho muita preocupação com a violência. Alguns professores reclamam que os alunos fazem os golpes que ensinei na sala de aula". (Prof. Judô)

"acho que se eu não tenho segurança para ensinar certa modalidade, devo convidar outros professores".

"Eu tenho alunos na escola que não participam da minha aula porque vai contra a religião deles. Tem gente que acha que o cumprimento é uma reverência, e eu explico que no taekwondo ao cumprimentar a pessoa você não está reverenciando".

(Prof. Taekwondo)

"Se você não praticou uma luta é muito difícil gente. Você não se sente seguro". (Prof. Muay Thai)

As colocações dos professores não eram com relação a luta no sentido genérico, e sim específico. Por conta disso, a pesquisadora registrou no diário de campo:

"Será que eles trabalham outras modalidades?"

Este questionamento foi despertado porque contrapõe os estudos de Hegele et al (2018); Nascimento e Almeida (2007); Ferreira (2006) que mostram professores justificando o não uso do conteúdo luta por conta da falta de experiência em alguma modalidade. Na síncrese observou-se também que os participantes identificam no ensino de luta na escola os mesmos problemas levantados na revisão. Material inadequado (Carreiro, 2005) e preocupação em incitar a violência nos alunos (Winkle e Ozmun, 2003).

No segundo encontro foi proposto que os professores montassem um mapa mental que respondesse à pergunta: O que são lutas na escola? A análise dos primeiros encontros e dos mapas evidenciou a dificuldade deles em definir luta como um conteúdo da educação física escolar.

Antes do terceiro encontro com os professores, foi realizada uma reunião com o orientador e a *critical friend*. As discussões concluíram que nas primeiras reuniões, o grupo mostrou uma representação pouco elaborada com relação ao que seria luta na educação física escolar. Por não apresentarem um olhar mais genérico da luta, os professores respondiam as questões a partir da experiência as modalidades que praticaram durante muito tempo. Na reunião com a *critical friend* destacamos algumas falas dos professores como:

"para dar aula de capoeira eu teria que ir no *google* pesquisar." (Prof. B - Judô)

"se você não sabe, convida alguém da modalidade para dar aquela aula."

(Prof.E - Muay Thai)

Na reunião com o orientador discutimos como descobrir mais sobre a concepção dos professores sobre luta na educação física escolar.

Pesquisadora: Lendo todo esse material, não consigo dizer se os professores trabalham luta como quero defender no modelo, de forma genérica.

Orientador: Você já perguntou para eles? Você precisa fazer eles falarem. Isso não é simples, temos uma formação inicial que não ajuda, vários problemas de conceituação, mas você precisa descobrir o que eles realmente pensam. É a partir dai que o grupo vai contribuir com a construção do modelo.

Pesquisadora: Como eu expliquei o trabalho na primeira reunião, ficou claro que meu trabalho quer defender o uso da luta como conteúdo da educação física escolar, sem que haja em primeiro momento um aprofundamento de determinada modalidade.

Orientador: E você acha que eles respondem considerando isso? Como se por você ter falado é o certo?

Pesquisadora: Exatamente. Eu vejo pelos mapas. Muitos termos que eu usei na primeira reunião, tipo: disciplina, limitações, jogo, defesa corporal, violência.

Orientador: Você precisa fazer eles falarem mais. Isso não é fácil. Precisa fazer a pergunta certa.

Pesquisadora: E se eu pedir na próxima reunião para eles explicarem seus mapas? Orientador: Boa ideia. Pode ser uma boa estratégia. Como muitos colocaram só os termos, eles precisaram de alguma forma fazer uma relação entre eles para conseguir explicar o que pensaram ao colocá-los lá.

Após realização das análises, foi decidido que no terceiro encontro seria pedido aos professores que explicassem seus mapas. Esta estratégia tinha como objetivo fazer com que eles falassem mais sobre suas concepções sobre a luta na educação física escolar. No terceiro encontro os professores explicaram seus mapas e consequentemente falaram que enfrentam dificuldades para abordar modalidades diferentes das suas. Os professores também relataram como possibilidades que poderiam ajudar a resolver este problema: classificação dos tipos de luta a partir dos elementos em comum que nelas existem, como foi proposto por Avelar e Figueiredo, 2009; organização de projetos pautados nos esportes de combate que estão nas Olimpíadas; classificação das modalidades pela distância entre os alunos, assim como proposto por Paes (2010) e Avelar e Figueiredo (2009); utilizar jogos de oposição, também defendido por Olivier (2000); e convidar um atleta da cidade para ir até a escola falar com os alunos.

- Mapa Prof. D (Capoeira)



Figura 1. Primeiro mapa da Prof. D (Capoeira).

Na explicação de seu mapa a professora disse:

"a capoeira é um tipo de luta que eu ensino na escola. Mas tem alguns problemas, tem gente que acha que ela é violenta, mas não é porque é a única luta que não tem contato, a gente só cumprimenta. E outro problema é que aqui na escola tem uns alunos que não participam porque a religião deles não deixa. Aí sabe o que eu faço? Mudo as letras das músicas. Até funk de capoeira já fiz. Ah e tem o lúdico, sempre tem lúdico. Não pode faltar. Aqui do lado fiz uma lista do que precisamos saber para ensinar alguma luta na educação física, conteúdo, história, música (que é da capoeira né), a disciplina e defesa pessoal porque os alunos aprendem a se defender." (Prof. D – Capoeira)

A transcrição da fala da professora explicando seu mapa e a análise dos conceitos colocados nele mostra que a professora só consegue definir o que é luta na escola a partir da perspectiva da sua modalidade (no caso a capoeira). Além disso, percebe-se uma dificuldade com relação a distinção entre conteúdo e objetivos. Por exemplo, a professora coloca como elementos distintos conteúdo, história e disciplina, porém, a história é um conteúdo a ser trabalhado, e a disciplina pode ser um objetivo almejado com o uso da luta na educação física escolar.

Merece destaque a questão da religiosidade relacionada com a capoeira. A professora declara que muda as letras das músicas e que até já cantou um funk. Porém, a mudança no tipo de música pode descaracterizar a capoeira, inclusive em um de seus elementos mais característicos.

Mapas Prof. A (Taekwondo) e B (Judô)

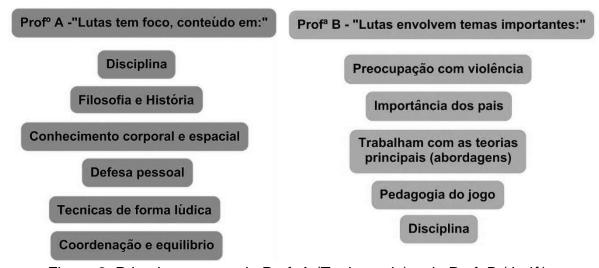


Figura 2. Primeiros mapas do Prof. A (Taekwondo) e do Prof. B (Judô).

Os trechos extraídos dos mapas dos professores A (Taekwondo) e B (Judô) apresentam termos repetidos quando comparados ao da professora D (Capoeira). Como, violência, lúdico, defesa pessoal, história e disciplina. A importância dos pais, conhecimento corporal e espacial, coordenação e equilíbrio, teorias principais (abordagens) e pedagogia do jogo são conceitos novos ligados por estes professores às lutas, porém muito genéricos frente a especificidade das lutas.

"na escola precisa trabalhar as lutas e dentro delas alguns temas. Falar para os alunos sobre a violência, que não pode ter violência. Perguntar para eles o que os pais falam sobre a violência e as brigas. Pra trabalhar as lutas também precisa escolher uma forma de fazer isso né, se quer chamar um professor amigo, se quer passar vídeo, filme, se quer que os alunos lutem mesmo, o professor escolhe. Aqui coloquei o jogo também, porque os alunos gostam dos jogos. Jogo é um fenômeno social. E no final disciplina porque toda luta tem disciplina. A luta tem muita regra e isso deixa os alunos mais disciplinados." (Prof. B - Judô)

Os mapas destes dois professores foram mais genéricos com relação a luta na educação física escolar, pois não ficaram limitados as suas modalidades. O professor A (Taekwondo) definiu que lutas tem conteúdo em... defesa pessoal. Esta colocação do professor corrobora com estudos de Banks e Reed (2003) sobre as atividades de autodefesa.

"aqui eu coloquei defesa pessoal porque você falou e eu lembrei. Gosto muito. Já trabalhei aqui na escola, mas convidei um amigo meu que domina as técnicas."

(Prof A – Taekwondo)

- Mapa Professor C (Karatê)

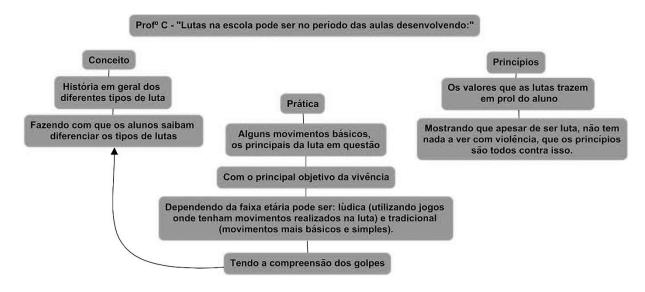


Figura 3. Primeiro mapa do Prof. C (Karatê).

O professor C (Karatê) destacou que seu mapa estava relacionado com as lutas na educação física escolar. Diferente dos outros professores que apresentaram em seus mapas uma perspectiva mais abrangente das lutas, não sendo específicos quanto às peculiaridades do ambiente escolar. Na explicação de seu mapa o professor disse:

"Pessoal, para fazer o mapa eu pensei bem na realidade das escolas. Eu aprendi na faculdade que todo conteúdo deve ensinar conceito, prática e alguma coisa atitudinal. Então coloquei aqui conceito, prática e princípios".

Este professor defende que as lutas na escola envolvem o ensino de conceitos como história geral, abordando diferentes modalidades. A parte prática, com aulas que promovam vivência de luta de forma lúdica, com uso de jogos, e tradicional, englobando movimentos específicos, fazendo com que o aluno possa compreender os golpes e consiga diferenciar os tipos de lutas. Interessante analisar que fica explícito o uso de atividades lúdicas apenas para alunos menores, já que ele propõe uma classificação por faixa etária. O último conceito destacado seriam os princípios,

relacionados com comportamentos e aspectos morais como o não incentivo da violência e o respeito aos valores filosóficos e tão tradicionais das modalidades.

Esta divisão do conteúdo é defendida por Ruffoni e Anjos (2015), Carreiro (2005) e Darido e Rangel (2005) como uma possibilidade de organização do planejamento de aulas, buscando alcançar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal e, consequentemente, uma formação integral dos alunos. Seguindo esta linha de pensamento, os objetivos propostos pelo professor C estão de acordo com os propostos pelos autores para cada dimensão do conteúdo. São eles: conceitual (conhecer os aspectos históricos que diferenciam lutas e seus desdobramentos, as suas transformações frente a globalização, evolução histórico-cultural e também o contexto esportivo e escolar); procedimental (projetar no solo o oponente, imobilizar, neutralizar, agarrar, imobilizar, esquivar, rolar, ter contato corporal com o oponente, agir e adaptar-se a ação dele); e atitudinal (respeitar as diferenças, socializar, dominar ações e emoções, lidar com o ganhar e o perder, sentir prazer e alegria em confrontos, obter controle de si mesmo, autoconfiança e aprender a canalizar a agressividade).

O Prof. E (Muay Thai) não realizou o mapa. No segundo encontro precisou sair mais cedo, foi sugerido que ele fizesse em casa e levasse no encontro seguinte, mas ele esqueceu. Na sua concepção, luta na educação física escolar envolvia o trabalho com as modalidades olímpicas.

"Eu acho que os professores que não lutam alguma luta têm dificuldade de dar essa aula. Por isso, eu organizaria a partir do que existe de luta nas olimpíadas. E ai ele pode chamar um atleta para os alunos conhecerem. Vai ser muito legal. O atleta pode dar uma aula prática. E se não conhecer um atleta ou praticante, mostrar vídeos." (Prof. E - Muay Thai)

Concluindo, os professores acreditam que a luta deve fazer parte da educação física e que é mais fácil de trabalhar o conteúdo/modalidade que o professor domina. O objetivo do uso da luta nas aulas está envolvido com disciplina e compreensão das características específicas das diferentes modalidades.

5.2 Construindo o conceito de luta na escola

Esta parte dos resultados está relacionada aos temas discutidos no quarto, quinto, sexto e sétimo encontros do grupo.

- 4º Construção do conceito de luta na educação física escolar.
- Construção do conceito de luta na educação física escolar.
 (Mapa 2 Pergunta focal: O que deve ser ensinado sobre lutas nas aulas de educação física escolar?)
- Definição e diferenciação dos termos objetivo, conteúdo e estratégias.
 (Texto sobre os princípios de Tyler)
- 7º Definição e diferenciação dos termos objetivo, conteúdo e estratégias.

Considerando as percepções dos professores com relação ao que seria a luta como conteúdo da educação física escolar, foi iniciado processo de construção do conceito de luta na escola através da etapa de análise da metodologia dialética (VASCONCELLOS, 1992).

Lopes e Kerr (2015) ressaltam em seus estudos que na educação física pode ser encontrado um tempo e espaço adequados para a luta com objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos que se encaixam no ambiente escolar. A pesquisadora explicou a importância de se conceituar o que seria a luta na escola. Apresentou então a concepção de luta a partir dos elementos comuns às diversas modalidades. Os professores foram então convidados a falar sobre o que achavam que deveria ser ensinado sobre luta. Os professores concordaram que a luta deveria ser ensinada de forma genérica.

"eu acho que essa forma de pensar a luta na escola facilita o uso desse conteúdo. Mas não sei muito bem como seria a organização." (Prof. D – Capoeira)

"pensar no que é básico a toda modalidade seria como o ataque e a defesa?

Acho que toda luta tem certo?" (Prof. A – Taekwondo).

Os professores do grupo deram ênfase a saudação, como um cumprimento, um consenso selado entre os participantes, um combinado de combate, implicitamente um sinal de respeito com o outro e a aceitação mútua da luta.

"O cumprimento é muito importante. Sempre tem que ter. As vezes eles lutam com uma pessoa que não gostam, ai o cumprimento parece que faz eles selarem um acordo de jogar de forma respeitosa." (Prof. B – Judô)

Os princípios históricos foram ressaltados pela importância que possuem em cada modalidade, entretanto foi levantado que as questões históricas fazem parte de qualquer prática esportiva, pois permitem a compreensão de sua trajetória, e não seria condicionante das lutas. Com relação às quedas o Prof^o A relatou que entende as mesmas como uma característica clássica de várias lutas, e que por isso deveriam ser ensinadas na escola. O Prof. E (Muay Thai) disse que a queda também faz parte de qualquer esporte.

"eu acho que queda não é condicionante da luta. Todos devem saber cair. Para andar de bicicleta, correr, saltar, jogar futebol, vôlei. Enfim, a queda é importante para tudo." (Prof. E – Muay Thai)

Os outros professores discordaram, defendendo a queda como condicionante da luta, porque não dá para se entender como ocorre uma disputa sem que a pessoa saiba cair. Como exemplo temos a fala do professor de Judô.

"Para mim é condicionante, porque as lutas trabalham com golpes. E se tenho que me defender de um ataque, tenho que saber cair. Isso é clássico das lutas. Você precisa saber cair no vôlei, porque é melhor para você, mas não é condição para jogar o vôlei. Se você não sabe cair em uma disputa com ataque e defesa pode se machucar, é diferente." (Prof. B - Judô)

Em determinado momento o elemento oponente apareceu como um elemento condicionante, porém o Prof. D (Capoeira) destacou que não concordava pois existe

o Kata, tradicional de diferentes modalidades e que não é realizado na presença de um oponente.

"Não é obrigatório oponente. Você pensa na técnica, no movimento".

Prof. D (Capoeira)

"Na verdade existe sim um oponente. No kata a ideia é de que existe um oponente imaginário. Eu acho que oponente deve ser um elemento condicionante, porque o próprio termo já faz parte da cultura da luta. E além disso, preciso do oponente para ter ataque e defesa." (Prof. C – Karatê)

Os professores A (Taekwondo), B (Judô) e E (Muay Thai) concordaram com o professor, e o elemento oponente foi colocado como condicionante.

A partir das colocações dos professores, todos concordarem que luta na educação física escolar envolve atividades baseadas nos elementos comuns das modalidades de luta. São eles: a saudação, princípios históricos, quedas, oponente, contato, regras, imprevisibilidade e ataque/defesa. Alguns desses elementos também foram destacados no estudo de Gomes (2008) com professores de educação física e mestres em artes marciais, que definiram luta como uma prática corporal caracterizada por princípios condicionantes, como: contato proposital (toque intencional de qualquer parte do corpo com o oponente); fusão ataque/defesa (ação dos oponentes de forma simultânea); imprevisibilidade (fusão entre ataque e defesa decorrente de uma ação inesperada); oponente/alvo (envolve movimentação e ações que permitem a imprevisibilidade); e regras (presentes em qualquer luta, mantêm a legitimidade do combate).

Os professores então montaram um novo mapa, levando em conta as considerações feitas anteriormente com relação à realidade, dificuldades, soluções e elementos condicionantes das lutas. O mapa deveria responder à pergunta: O que deve ser ensinado sobre lutas nas aulas de educação física escolar? Depois de montarem os mapas, os professores os explicaram para o grupo de professores.

- Mapa Prof. D (Capoeira)

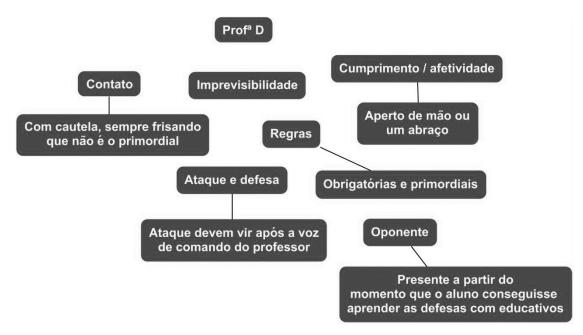


Figura 4. Segundo mapa da Prof. D (Capoeira).

- Mapa Prof. A (Taekwondo)



Figura 5. Segundo mapa do Prof. A (Taekwondo).

Estes professores apresentaram claramente os elementos condicionantes discutidos nos encontros: a saudação, princípios históricos, quedas, oponente,

contato, regras, imprevisibilidade e ataque/defesa. Entretanto a análise das relações realizadas pelos professores A e D mostra uma interessante diferença conceitual. Com relação ao contato, o Prof. A (Taekwondo) acrescenta que ele é importante para trabalhar a técnica do movimento, enquanto a Prof. D (Capoeira) destaca que o contato não é primordial e deve ser realizado com cautela.

Na explicação dos mapas os dois professores ressaltaram a disciplina como conteúdo a ser trabalhado a partir da luta.

"acho que seria disciplina, a luta mesmo, o cumprimento, materiais adaptados, música, lúdico, jogos." (Prof. D - Capoeira).

"Disciplina. Todo mundo que luta tem disciplina. Seguir regras torna as pessoas disciplinadas". (Prof. A - Taekwondo).

Em reunião com a *critical friend* da pesquisa esta colocação da professora surpreendeu, pois uma das características mais marcantes das lutas quando comparadas a outras práticas da cultura corporal de movimento, ou seja, todos os outros conteúdos previstos para a educação física escolar, é a presença de atividades que promovam o contato, o combate entre os alunos. Inclusive este contato é essencial para que ocorra o ataque e a defesa, outro elemento condicionante das lutas. Além disso, este elemento ainda foi ligado pela professora a voz de comando do professor, sugerindo que o ataque ocorre após uma ordem, o que vai interferir no elemento imprevisibilidade.

Mapa Prof. B (Judô)

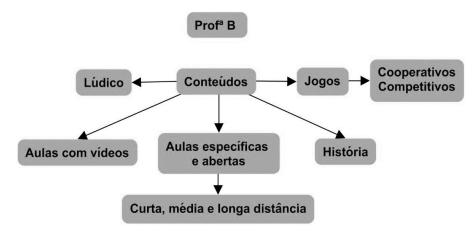


Figura 6. Segundo mapa da Prof. B (Judô).

O mapa da Prof. B (Judô) mostra uma ligação entre conteúdo, lúdico, jogos (cooperativos e competitivos), aulas com vídeos, aulas específicas e abertas e história. E ainda relaciona as aulas específicas e abertas com lutas de curta, média e longa distância. Antes de montar o mapa a professora questionou:

"eu tenho que colocar aqui os conteúdos. Tipo disciplina. Aprender a cair, tipos diferentes de quedas, aprender como atacar, golpes". (Prof. B - Judô)

- Mapa Prof. C (Karatê)

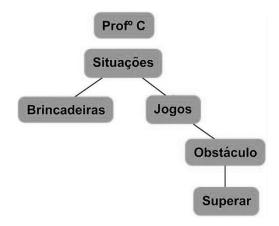


Figura 7. Segundo mapa da Prof. C (Karatê).

O mapa do Prof. C (Karatê) relacionou lutas com situações que envolvem brincadeiras e jogos, sendo estes ligados com obstáculos e superação.

"coloquei brincadeiras e jogos como conteúdos que envolvem situações que conseguiriam trabalhar todos esses elementos das lutas a partir da superação de obstáculos que estas situações colocam." (Prof. C - Karatê)

O mapa deveria responder à questão: O que deve ser ensinado sobre luta nas aulas de educação física? As respostas foram:

"Jogos". (Prof. B - Judô)

"Eu quero que ele lute, tente traçar uma estratégia de ataque no combate". (Prof. E - Muay Thai).

Na reunião com o orientador sobre os novos mapas e as transcrições dos encontros foi percebida a necessidade de conceituar os termos objetivo, conteúdo e estratégias para a futura etapa de síntese da metodologia dialética, onde seria explorado junto com os professores elementos de um modelo pedagógico de lutas para o ensino fundamental. Diante disso, foi encaminhado para os professores o texto: Os princípios de Tyler (KLEIBARD, 2011). Neste artigo são discutidos os princípios propostos por Tyler para construção de currículos. Para tanto inclui a definição de conceitos como objetivos, conteúdos, instrumentos e avaliação, sem deixar de considerar o olhar direcionado para os alunos e o contexto social. No sétimo encontro, apenas três professores participaram do encontro, e destes, apenas um disse que havia começado a ler o texto, mas não terminou por falta de tempo. A pesquisadora então, definiu para o grupo de professores o que seria objetivo, conteúdo e estratégias, para que eles pudessem pensar juntos. Ao final do encontro os professores disseram ter entendido as definições, porém expressaram que o grande problema é colocar tudo em um planejamento.

"de verdade eu entendo a diferença entre objetivo, conteúdo e estratégia, mas não sei montar isso considerando outras modalidades. Essa é a verdade. Mesmo entendendo o que se deve ensinar sobre luta na aula de educação física, eu não saberia montar o planejamento com base em diferentes modalidades."

(Prof. D - Capoeira)

"Ai é que está, a ideia é ensinar aos alunos o que é genérico das diferentes modalidades. Por exemplo, ensinar quedas. Ensinar o aluno a cair e consequentemente ensinar ele a proteger o corpo seria um objetivo que se enquadraria na luta certo? Ai qual o conteúdo? A queda em si. Qual estratégia? Proteção da cabeça, colocar os braços a frente do rosto? Enfim, você consegue planejar desta forma. A questão é dar sentido ao que é ensinado. Se você vai ensinar o cumprimento, precisa explicar por qual motivo ele é importante. Qual a elação do cumprimento com a luta. (Pesquisadora)

"Entendi. Mas sabe fazendo um exercício aqui, estou pensando. Sabe o pega-pega rabinho? É um jogo que todo mundo dá nas aulas de lutas. Para que ele serve? Não tem nada de disputa, de combate." Prof. B (Judô)

"Ah esse jogo tem que ser ensinado porque é um conteúdo das aulas importantíssimo. Com ele dá para treinar agilidade. Muito importante no ataque e defesa." Prof. A (Taekwondo)

"Mas não é um conteúdo certo? O conteúdo seria a agilidade. O que eu quero trabalhar. O objetivo é para que você quer ensinar ela. Tipo, para melhorar a rapidez do ataque. Agora, o jogo é a estratégia que você pode utilizar. É isso?" Prof E (Muay thai)

Com a dificuldade de continuidade com relação a construção dos conteúdos inseridos nas lutas, e a constatação de muitos problemas conceituais que não seriam sanados naquele grupo, que tinha como principal objetivo construir um modelo pedagógico de lutas para a educação física, foi decidido pela pesquisadora, orientador e *critical friend*, que os encontros seguintes deveriam buscar o conhecimento específico de cada modalidade que os professores eram especialistas, para fomentar o conteúdo que seria utilizado no modelo.

5.3 Caracterização específica das modalidades

Esta parte dos resultados está relacionada aos temas discutidos no oitavo, nono e décimo encontros do grupo.

- 8º Definição dos conhecimentos específicos de cada modalidade.
- 9º Definição das características fundamentais específicas de cada modalidade (Tabela).
- 10º Definição das características fundamentais específicas de cada modalidade (Tabela).

Os encontros finais do grupo envolveram a discussão das características fundamentais envolvidas na modalidade que os professores dominavam (Tabela 5). A partir desta tabela o grupo começou a discutir as estratégias que poderiam ser utilizadas para trabalhar cada característica colocada pelos professores.

Tabela 7. Características fundamentais específicas.

	Posicionamento	Ação na Iuta	Movimentação predominante
Taekwondo	Guarda alta e baixa, com uma mão	Chutes	Dinâmica, com
	na altura do rosto e outra no tronco, existe muita troca de base, com muita agilidade. Base é curta com as pernas afastadas.	Socos	saltinhos, steps.
Judô	Sem guarda	Projeção	Depende da pegada
		Quedas	e ritmo da luta dado pelos judocas
		Domínio	
		Golpes	
Capoeira	Decorrente da ginga, não há	Chutes	Ginga
	guarda.	Rasteiras	
		Acrobacias	
Karatê	Guarda média (um braço a frente e	Soco	Dinâmica, com
	outro na altura do abdome). Pés afastados, tronco mais lateralizado)	Rasteira	saltinhos. Sobrepasso para
		Chute	aproximação e não
		Projeção	avanço.
Muay thai	Guarda alta (dois braços fechados	Soco	Para frente e
	em frente ao rosto). Pés afastados, tronco mais anteriorizado)	Chutes	para trás
		Joelhadas	
		Cotoveladas	

"Esta atividade é bem completa, dá para ensinar a guarda, posicionamento e os golpes. Coloco uma bexiga presa com barbante em um macarrão de natação cortado no meio, a mão do colega fica mais longe e você consegue trabalhar melhor o chute, a ideia é o aluno acertar a bola, mas nesta adaptação a bola se movimenta muito mais". Prof. A (Taekwondo)

"Para vivenciar movimentação e posicionamento do judô, em um determinado espaço os alunos têm que se movimentar tentando tocar em alguma parte do corpo como joelhos, cintura, ombro e cabeça do adversário e a cada toque vai se computando um ponto. Pode ir mudando as partes do corpo e a mão que toca no corpo do outro. Para a ação da luta têm uma atividade que trabalha o reflexo criativo, onde os alunos correm em determinado espaço e então o professor dará comandos baseados em lutas, cada criança faz do jeito que acha que é o movimento, assim o professor saberá o nível em que deve ensinar para as crianças a luta. Como forma de realizar o levantamento de conhecimentos prévios."

Prof. B (Judô)

"Para ensinar a ginga, você coloca uma cadeira na frente do aluno, como se fosse o oponente. Ele fará a ginga de frente para a cadeira, e o professor começa a ensinar os golpes, como a queixada, para o aluno fazer na cadeira. Em seguida será explicada a roda e os alunos farão a ginga e o ataque contra o colega".

Prof. D (Capoeira)

"Para trabalhar o ataque, os golpes em si, eu proponho que um aluno fique segurando uma bexiga, e o outro, que estará treinando esta habilidade, vai tentar atacar a bexiga. O professor orienta o aluno com a bexiga a ir mudando a altura e distância dela, para ter mais velocidade no ataque. Com essa atividade nós já trabalhamos a posição de defesa, de guarda. Para a movimentação da luta em si, pode-se montar um percurso no chão, com giz ou cones. Os alunos são divididos em dois grupos e devem chegar do outro lado do percurso, se locomovendo como se estivesse lutando, fazendo os saltitos do karatê, conforme vai vencendo os oponentes que vem no sentido contrário, a partir do jogo jokenpo". Prof. C (Karatê)

"Para o posicionamento, o professor ilustra explicando que a posição dos pés é como estar sobre um relógio, onde o pé esquerdo deve estar na direção do número doze e o pé direito na direção do número dois, os braços devem estar com os cotovelos flexionados, as mãos fechadas próximas ao rosto e o tronco ligeiramente na posição anteroposterior. O aluno deve fazer uma constante transferida de peso entre as pernas, para frente e para trás, o professor pode colocar uma música lenta para trabalhar a noção de ritmo no aluno, e pode ir aumentando o ritmo de acordo com a evolução do aluno. Com relação aos golpes, para o soco: proponho que o professor demonstre a técnica e explique a execução, podendo usar o macarrão de natação como material auxiliar, a ideia é que o aluno acerte o macarrão de forma alternada, trabalhando coordenação e velocidade, sem força. Para o chute: o professor deve demonstrar e explicar sua execução, utilizando um bastão, o aluno deve tentar passar a perna por cima com movimento circular, e retornar a posição inicial. O professor deve alternar a altura do bastão para trabalhar

diferentes amplitudes. Para joelhadas e cotoveladas: o professor pode pegar uma bola, jogar para outro aluno e ele tem que devolver com o joelho e depois com o cotovelo, como uma troca de passes. E para a movimentação, o professor pode colocar uma corda no chão, o aluno ficará em pé com as pernas abertas e a corda no meio, com uma música de fundo, ele vai ter que ficar fazendo transferência de peso entre as pernas e se descolando para frente e para trás." Prof. E (Muay Thai)

Após a apresentação das atividades pelos professores foi encerrada a fase de encontro com eles. Foi explicado que o próximo passo da pesquisa seria a análise de todos os dados coletados, para posterior construção do modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental. As reuniões com o grupo focal permitiram concluir que professores têm dificuldade de adaptar diferentes objetos de conhecimento da luta em aulas de educação física escolar. Mesmo aqueles experientes limitam seu olhar apenas para a sua modalidade. Além disso, dada a especificidade da luta, não conseguem definir claramente os objetivos, conteúdos e estratégias de um planejamento desta temática. Por outro lado, esse resultado reforça a necessidade de oferecer aos professores de educação física escolar um modelo pedagógico de luta.

No entanto, estes resultados podem ser justificados pelo reduzido número de participantes no grupo, pela não valorização e envolvimento dos professores com a pesquisa, e pela superficialidade com que as discussões ocorriam. Na etapa de elaboração do projeto de pesquisa foram planejados aproximadamente 12 encontros com um grupo de 13 professores, aos sábados, com duração de 3 horas cada. As discussões procuraram seguir as três dimensões da metodologia dialética proposta por Vasconcellos (1992), a síncrese, análise e síntese. A etapa final de síntese iria culminar na construção de um modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental. Porém, pela disponibilidade de participar dos encontros o grupo participante foi formado por cinco professores, que se encontraram em uma escola, o que reduziu o tempo de duração do encontro para aproximadamente uma hora, já que por diversas vezes fomos interrompidos pela equipe pedindo o encerramento da reunião.

Esta dificuldade em conseguir reunir um número maior de professores para enriquecer as discussões sobre luta na escola foi um tanto onerosa, pois uma maior quantidade de professores permitiria uma ampliação do olhar frente a realidade da rotina escolar e do conteúdo nas aulas, o que disponibilizaria um fórum de discussão mais apropriado para o desenvolvimento da ideia de construção do modelo

pedagógico de luta. Isso também é revelador do status do professor de educação física nas escolas, como um professor não reflexivo ou como dizem, "da prática".

Com o desenrolar dos encontros com os professores, as reuniões com o orientador e a *critical friend*, começou-se a identificar as dificuldades dos professores em contribuir para a construção de um modelo pedagógico. A dificuldade em abstrair de seu conhecimento empírico sobre a sua luta para um conhecimento escolar sobre luta, limitou a contribuição dos professores participantes para identificar o que poderia ser abordado em uma aula de luta na escola, limitando-se na maior parte das vezes a propor atividades específicas das modalidades que são especialistas.

Os resultados ilustram a dificuldade dos professores de educação física em definir e sistematizar os conteúdos de luta. Alguns termos como jogos de oposição, socialização, formação e vivência são usados de forma vaga, sem completo entendimento de seus significados, como se os alunos apenas precisassem ter experiência de algum jogo de oposição nas aulas para já melhorem suas relações sociais e consequentemente entenderem o que é a luta. Mesmo os professores do grupo focal, graduados e com muitos anos de prática, apresentaram dificuldades de planejar atividades diferentes que pudessem trabalhar outras características, que não aquelas de sua modalidade. Este fato evidencia dificuldades que também podem ser encontradas por professores de educação física que não possuem qualquer experiência com alguma luta, arte marcial ou esporte de combate.

A partir das limitações do uso da luta nas aulas, das possibilidades de sistematização já publicadas em diferentes estudos, dos resultados decorrentes das reuniões com o grupo focal, orientador e colaboradora da pesquisa, e da experiência da pesquisadora com o judô e educação física escolar, um modelo pedagógico de luta para o ensino fundamental foi construído. Como um modelo pedagógico explicitamos a sua natureza aplicada, como uma referência para ajudar professores de diferentes regiões do país a conseguirem ensinar luta nesta etapa da educação básica, defendendo que abordar luta como conteúdo de aulas, não significa restringir a luta a uma modalidade específica. A expectativa do trabalho de campo, com os professores, não atendeu as expectativas, mas deixou patente as demandas de um modelo pedagógico para ensino de luta na escola. Em outras palavras, em vez de gerar elementos para a construção do modelo, mostrou as carências de conhecimento que o modelo pedagógico deve considerar na sua proposição.

De forma genérica é proposto no modelo pedagógico que o ensino de luta no ensino fundamental abarque duas etapas na sua sistematização: primeiro, os alunos serão levados a exercitar, por meio de jogos que respeitem as etapas de seu desenvolvimento, os elementos genéricos da luta e seus rituais característicos. Para que em um segundo momento, no final do ensino fundamental, tenham contato com características específicas de modalidades que fazem parte da nossa cultura, e consigam realizar associações com o conhecimento que já dominam sobre os movimentos e elementos da luta e seus rituais.

A intenção do modelo é despertar nos professores de educação física um olhar direcionado às estratégias que escolhem para ensinar os objetos de conhecimento envolvidos na luta. Por isso, não sugerirá diferentes tipos de jogos, e sim, a base para que o professor possa fazer uso de sua autonomia para construir planejamentos que proponham diferentes formas de aplicação dos elementos críticos do modelo, de forma progressiva e fielmente relacionada aos elementos da luta.

No próximo tópico, explicitaremos o modelo pedagógico construído. É importante destacar que esse é um primeiro passo de um projeto voltado para o ensino de luta na escola: a formalização de um modelo. O modelo pedagógico de luta formalizado na dissertação passa no futuro a ser o próprio objetivo de estudo. Questões referentes a sua validade, aplicabilidade e formação de professores, são os problemas que se abrem diante dessa formalização pedagógica.

6 MODELO PEDAGÓGICO DE LUTA

6.1 Tema central

Ensino da luta na educação física escolar do ensino fundamental.

6.2 Elementos críticos

Os elementos críticos buscam garantir que o estudo da luta se dê de forma a maximizar a condição da luta como um fenômeno sociocultural com potencial contribuição para a formação humana. Eles são essenciais ao modelo pedagógico, sem eles o modelo se descaracteriza, perde a sua formalidade. O elemento base do conteúdo luta na escola está no conceito genérico envolvido nela, na cultura da luta, que compreende todas as modalidades. Isso não quer dizer que em determinado contexto não se possa focar mais em determinada modalidade, mas permite que o professor tenha liberdade em suas aulas, conseguindo planejar um currículo, e consequentemente uma aula em que se sinta mais seguro. O presente modelo pedagógico terá como elementos críticos: utilização de jogos, estimulação do desenvolvimento integral, e respeito ao ritual das luta.

6.2.1 Utilização de Jogos

Tabela 8. Elemento crítico: Jogos.

JOGOS			
Envolvimento	Manter alunos ativos, sempre participando da atividade		
Feedbacks positivos	Reforço de conquistas pessoais e em grupos		
Aprendizagem por pares	Troca de experiências, combate, presença de oponente		
Distância entre alunos	Jogos com curta, média e longa distância entre os alunos		
Escolher jogos apropriados para faixa etária			

Ter sempre consciência de qual o objetivo do jogo escolhido Realizar sempre adaptações, para que a motivação e o desafio sejam mantidos O jogo é um meio a ser utilizado para que a identidade da luta seja potencializada durante as aulas, pois permitirá uma diversificada quantidade de oportunidades para a aprendizagem. A grande qualidade do jogo é que ele envolve atividades centradas no processo. Segundo Huizinga (p.33, 2018) o jogo:

"é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana."

O jogo conduz a adaptações da realidade que levam a novas possibilidades e esquemas de conhecimento, contribui para aprendizados relacionados ao ser social a partir de valores morais e socialmente propagados, estimula ainda o autoconhecimento, solução de conflitos, tomada de decisões, expressão de instintos e a construção de relações sociais pela aproximação entre os participantes. Segundo a psicanálise o jogo proporciona um momento de autoconhecimento e liberação de diferentes elementos inconscientes, que ocorrem porque gera um efeito catártico (CAILLOIS, 2017). Com o olhar direcionado a cognição, o jogo conduz a adaptações da realidade que levam a novas possibilidades e esquemas de conhecimento. Em uma perspectiva sociocultural o jogo contribui para aprendizados realizados ao ser social, a partir de valores morais e socialmente propagados.

Neste modelo pedagógico, os jogos serão uma estratégia para que o conteúdo da luta seja trabalhado durante os nove anos do ensino fundamental de forma a culminar no conhecimento mais específico das diferentes modalidades ligadas ao tema.

6.2.2 Estimulação do desenvolvimento integral

Tabela 9. Elemento crítico: Desenvolvimento.

Desenvolvimento		
Habilidades	Fundamentais: correr, rolar, saltar, esquivar, chutar, equilibrar, girar.	
motoras	Específicas: Cair e levantar, opor-se, dominar o outro, imobilizar, apropriar-se de um objeto, dominar pegadas, manipular, gingar.	
Aptidão Física	Força, tempo de reação, agilidade, equilíbrio, resistência, flexibilidade.	
Aspecto cognitivo	Tomada de decisão frente ao momento de ataque e defesa, aprendendo a organizar estratégias e ações.	
Aspecto afetivo	O respeito ao oponente e as regras, a aceitação dos resultados de uma disputa, levando ao controle das emoções.	

- Habilidades motoras

As crianças entre 5 e 7 anos de idade estão no estágio de proficiência, última etapa da fase de desenvolvimento dos movimentos fundamentais (locomoção, manipulação e equilíbrio). Neste estágio proficiente as crianças apresentam habilidades fundamentais maduras, mecanicamente eficientes, coordenadas e controladas, servindo como base para as habilidades motoras específicas da luta. Entre 8 e 10 anos de idade as crianças estão no estágio de transição, primeira etapa da fase de desenvolvimento dos movimentos especializados, ou seja, começam a combinar e aplicar habilidades fundamentais para executarem habilidades ainda mais específicas. É uma fase caracterizada por uma maior precisão e controle dos movimentos. O aumento no controle motor e na competência motora faz com que os alunos se sintam motivados com a descoberta e combinação de novos movimentos. Os alunos com 11 a 13 anos de idade estão no estágio de aplicação do desenvolvimento dos movimentos especializados. Assim, as habilidades mais complexas são refinadas e escolhidas para serem utilizadas nos jogos mais avançados. A última etapa da fase de desenvolvimento dos movimentos especializados é o estágio de utilização ao longo da vida, que vai dos 14 anos ou mais. O aluno pode chegar no ápice do seu desenvolvimento motor, podendo aplicar todo seu repertório de movimento de forma competente, em atividades especializadas que o motivam (GALLAHUE et al, 2013).

- Aptidão física

O desenvolvimento das capacidades físicas interfere na realização das habilidades motoras, tanto fundamentais como especializadas. Um exemplo são as habilidades motoras envolvidas no controle do movimento, como coordenação e equilíbrio, que combinada com a produção da força de velocidade, agilidade e potência afetam a performance motora, por isso são mais importantes no início da infância, permitindo às crianças maior controle dos seus movimentos fundamentais. Assim como a velocidade, agilidade e potência serão importantes no final da infância quando as crianças chegam na fase de aprendizado dos movimentos especializados e fazem mais uso da força (CASPERSEN et al, 1985).

Aspecto cognitivo

Entender as etapas do desenvolvimento cognitivo permite que os professores possam promover atividades que tenham adequado nível de dificuldade aos seus alunos, mantendo-os mais desafiados e motivados durante elas, o que reverbera no seu desenvolvimento e na sua interação entre os pares e os professores.

Segundo a teoria piagetiana as crianças com idade entre 2 e 7 anos de idade estão no estágio pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. Dos 4 aos 7 anos tem início a última etapa deste estágio, caracterizada pela intuição, em que são egocêntricos e tem o pensamento dominado pela percepção, ou seja, buscam solução intuitivas e não lógicas para resolução de problemas. A partir dos 7 até os 11 anos de idade as crianças estão no estágio das operações concretas, caracterizado por um pensamento mais regulado por regras. Neste momento os alunos começam a ter mais facilidade de socialização e consequentemente conseguem voltar sua atenção e preocupação com o outro. O estágio das operações formais tem início aos 11 anos idade, em que os alunos apresentam capacidade de lidar com o hipotético, com relações abstratas (LA TAILLE et al, 2019).

Aspecto afetivo

As relações entre as pessoas são afetadas por aspectos histórico-culturais e pelas emoções decorrentes de situações vivenciadas que constroem o vínculo afetivo. Segundo Henry Wallon, a aprendizagem decorre dos processos internos (com ela mesma) e externos (dela com o contexto e outros sujeitos), por isso o desenvolvimento humano, em seus aspectos afetivo, cognitivo e motor exercem relações de influência, dependência, alternância e predominância. No estágio categorial, dos 6 aos 11 anos de idade, a inteligência predomina sobre as emoções das crianças, tanto que nesta etapa os alunos desenvolvem mais as capacidades de memória, atenção, classificação, categorização e agrupamento, grandes conquistas cognitivas alcançadas nesta fase. A partir dos 11 anos tem início mudanças biológicas e psicológicas que levam ao predomínio da afetividade e a busca pela constituição da personalidade associada a criação e solidificação de valores (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

6.2.3 Respeito ao ritual da luta

Tabela 10. Elemento crítico: Ritual da luta.

RITUAL DA LUTA		
Características	Cumprimento, vestimenta e implementos, local de prática, musicalidade, religiosidade, reverência, graduação, vocabulário, distância entre os oponentes	
Contextualização	Definição da arte marcial/luta/esporte de combate, regras básicas, origem, princípios filosóficos	

Este elemento crítico está ligado às características genéricas da luta, artes marciais e esportes de combate. Todas estas práticas possuem suas especificidades, porém existem elementos comuns a todas como: presença do cumprimento entre os oponentes antes e após uma disputa; diferentes tipos de vestimenta como quimonos e implementos como espadas, raquetes, aparadores, luvas e protetores; local de prática como tatames e ringues; musicalidade como canções e músicas que ditam ritmos de combate; religiosidade e espiritualidade que possam estar envolvidas em fundamentos da luta; reverências e respeito aos criadores da luta sempre estiveram

presentes no ritual das modalidades; a graduação é outra característica peculiar da luta, onde muitas vezes a cor da faixa de cintura, da faixa do braço e do cordão utilizados na vestimenta; o vocabulário utilizado nas diversas modalidades também são uma peculiaridade da luta, pois carregam em si a essência da sua origem; a distância entre os oponentes durante um combate pode ser dividida em curta, média e longa, de acordo com as características a serem trabalhadas.

A contextualização da luta dentro do elemento crítico ritual tem relação com a definição e consequente diferenciação do que seria uma arte marcial, luta e esportes de combate; as regras básicas de cada modalidade envolvem desde combinados com relação ao comportamento dos alunos frente ao combate, o respeito a si e ao oponente e ataques e defesas permitidos; o entendimento sobre a origem das modalidades envolve a compreensão do contexto em que foram criadas e os princípios filosóficos que a compõem, característica esta muito específica da luta.

6.3 Resultados de aprendizagem

Os resultados de aprendizagem esperados durante e ao final do ensino fundamental serão apresentados considerando o tema central do modelo e os seus três elementos críticos. Para tanto, esta etapa da educação básica será dividida em três partes, pois a implementação do modelo precisa considerar as características dos alunos segundo a faixa etária em que estão, sem esquecer que o professor faz uso de outros conteúdos curriculares durante os nove anos do ensino fundamental. Além disso, com relação à luta, primeiramente serão abordados os elementos genéricos a elas, para depois ser adotada uma classificação das modalidades de luta de acordo com a distância entre os oponentes (curta, média e longa distância).

6.3.1 Anos iniciais: 1°, 2° e 3° ano do Ensino Fundamental

Os anos iniciais do ensino fundamental envolvem crianças com idade entre 6 e 8 anos. Considerando os elementos genéricos da luta, devem ser trabalhadas habilidades que envolvam locomover-se em diferentes direções, pular, saltar objetos, realizar saltitos, chutes diversos, equilíbrio estático e em movimento, parada de mãos, rolamentos e quedas. E também jogos envolvendo atenção e desequilíbrio, ataques

surpresas e deslocamentos, proteção e apropriação de objetos ou território, alternância de papéis de ataque e defesa.

Espera-se que no final desta etapa os alunos:

- dominem habilidades motoras fundamentais que futuramente serão utilizadas nos movimentos mais específicos da luta;
- consigam compreender a importância da alternância entre os papéis de ataque e defesa para que o jogo aconteça;
- pratiquem o ritual de cumprimento da luta, no início e no final de um jogo de combate;
- comecem a entender a importância do outro e do cuidado com o outro durante a luta, preservando o oponente;
 - entendam a importância do respeito às regras para que o jogo aconteça;
 - prezem pelo cuidado com o espaço e vestimenta utilizados para a prática.

6.3.2 Anos intermediários: 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental

Os anos intermediários do ensino fundamental envolvem crianças com idade entre 9 e 11 anos. Considerando os elementos genéricos da luta, devem ser trabalhadas habilidades como chutes e socos em aparadores, raquetes, sacos e equipamentos de proteção, quedas e rolamentos específicos, domínio do outro de diferentes formas, golpes, projeções, movimentos de agarre, manejo de implementos como bastões e espadas. Jogos com ação direcionada ao corpo ou implemento do oponente, enfrentamentos com combate corpo a corpo, utilização de técnicas de domínio e aplicação de golpes contra o outro, alternância de papéis de ataque e defesa.

Classificação das ações e jogos de acordo com a distância entre os oponentes:

- Curta distância: jogos envolvendo golpes, agarre, domínio, desequilíbrio, quedas, resistência, projeção e contra-ataques.

- Média distância: jogos envolvendo golpes com as extremidades do corpo, chutes, socos, quedas, esquivas, bloqueios e contra-ataques.
- Longa distância: jogos envolvendo golpes, manipulação, bloqueios e contragolpes com implementos.

Espera-se que, além dos resultados da etapa anterior, no final desta etapa os alunos:

- dominem habilidades motoras de diferentes modalidades;
- identifiquem e entendam os aspectos envolvidos no ritual da luta;
- consigam diferenciar artes marciais, lutas e esportes de combate;
- realizem combates corpo-a-corpo, fazendo uso de diferentes habilidades motoras e capacidades físicas;
 - reflitam sobre a diferença entre a luta realizada em aula e as brigas;
- entendam e identifiquem diferentes características dos jogos realizados em diferentes distâncias.

6.3.3 Anos finais: 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Os anos finais do ensino fundamental envolvem adolescentes com idade entre 12 e 14 anos. Nesta etapa deve-se considerar ações motoras específicas de diferentes modalidades, mais ainda em um contexto adaptado em relação a modalidade, ou seja, o professor irá apresentaras diferentes modalidades de luta existentes na cultura. Os elementos genéricos da luta já terão sido trabalhados anteriormente, e neste final do ensino fundamental os alunos terão conhecimento suficiente para reconhecer as modalidades em curta, média e de longa distância e suas características mais específicas, e situar o seu aprendizado conforme a categoria da luta. O professor apresentará para eles as modalidades e junto com todo o conteúdo já trabalhado nos anos anteriores, conseguirá fazer com que os alunos entendam de forma mais apropriada e segura qual modalidade está sendo abordada.

Classificação das modalidades de acordo com a distância entre os oponentes:

- Curta distância: judô, jiu-jitsu, luta olímpica, sumô, aikidô, huka-huka.
- Média distância: karatê, taekwondo, kung fu, boxe, capoeira, muay thai.
- Longa distância: kendô, esgrima.

Espera-se que, além dos resultados das etapas anteriores, no final desta etapa os alunos:

- consigam associar os movimentos e técnicas realizadas nos anos anteriores,
 com fundamentos específicos de diferentes modalidades;
- identifiquem características já dominadas, em modalidades que agora passarão a fazer parte das aulas;
- sejam capazes de diferenciar as modalidades de acordo com a distância entre os oponentes;
 - saibam conceituar o que seriam luta, artes marciais e esportes de combate;
- realizem reflexões sobre a origem de diferentes modalidades e como podem ter chegado até nossa realidade;
 - valorizem as diferentes modalidades em nossa cultura;
 - possam discutir sobre questões ligadas à religiosidade e a luta;
 - compreendam a importância do outro durante um combate;
- tenham autonomia para saber onde buscar mais conhecimento sobre alguma modalidade que lhe interesse.

A partir do modelo pedagógico apresentado, o professor com interesse em enriquecer sua prática pedagógica, poderá planejar suas aulas buscando agregar conhecimento relacionado com a luta à formação de seus alunos, respeitando sempre as particularidades de seus alunos e o contexto escolar envolvido.

O modelo pedagógico de luta construído será representado a partir de um Tori, portal de origem japonesa que simboliza a entrada para o sagrado. Nele podemos identificar os seus elementos críticos como a base de sustentação das mais diversas modalidades que envolvem luta.

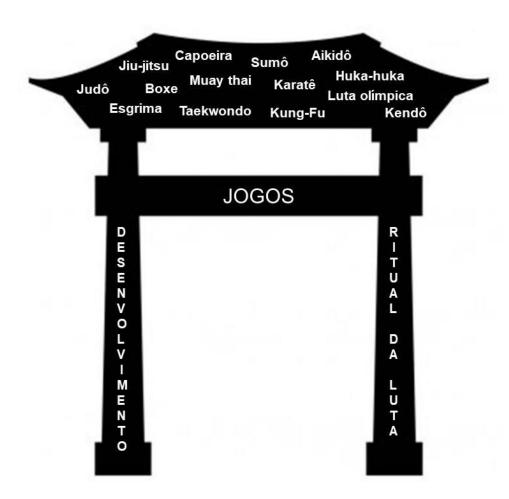


Figura 8. Tori para representação do modelo pedagógico.

7 CONCLUSÃO

Um dos princípios filosóficos do Judô é o bem-estar e benefícios mútuos, *Jita Kyoei*. Segundo ele, os ensinamentos não devem ser utilizados só para si, mas para trazer bem estar a todos a sua volta.

Foi seguindo esse princípio que busquei conduzir esta dissertação. O modelo pedagógico foi pensado como uma esperança de iniciar uma mudança curricular e pedagógica, necessária para o ensino da luta na educação física escolar, e ainda é. Porém, para sua construção, eu tinha a ideia de ter um grupo focal que fizesse contribuições aprofundadas acerca da realidade das escolas e de suas experiências com luta. Quando apresentei meu projeto de pesquisa, acreditava que o grupo discutiria comigo o que é luta na escola, a sua importância, suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos, e alternativas que pudessem ajudar outros professores na abordagem com o tema.

Eu busquei reunir no grupo professores com experiência na educação física escolar e em diferentes modalidades de luta apostando que dessa forma eu teria acesso a diferentes olhares frente ao uso da luta nas aulas. Minha primeira dificuldade na pesquisa foi com relação a participação dos primeiros convidados a fazerem parte do grupo. Os professores não tiveram disponibilidade para participar das reuniões e discutir o tema para construção do modelo pedagógico. Depois de superar essa frustração e aceitar um grupo com menos participantes, dei início aos encontros. Entretanto, esses momentos que deveriam ser produtivos e aprofundados, mostraram que mesmo tendo uma experiência em alguma modalidade, o uso da luta nas aulas de educação física depende da motivação do professor para estudar os objetos de conhecimento e planejar suas aulas. Mesmo reconhecendo na luta uma manifestação cultural e todo seu potencial para intervir na formação dos alunos, os professores do grupo não conseguiram construir comigo o modelo pedagógico.

Existem muitos fatores que podem ser identificados como causadores do quadro descrito acima, e com certeza, o que foi levantado com relação aos professores é apenas a "ponta do iceberg". Por trás dessa aparente desmotivação e falta de disponibilidade, está a valorização da profissão de professor, problemas nas condições de trabalho (incluso remuneração), cursos de formação inicial excessivamente teóricos, falta de uma política de formação continuada, entre outros fatores.

O grupo enalteceu limitações nos cursos de formação, na forma como o currículo do curso de educação física é oferecido e consequentemente na qualidade desta formação inicial dos professores. Além disso, evidenciou a dificuldade em planejar aulas que considerassem diferentes estratégias para motivar os alunos e ensinar o conteúdo previsto.

Essa limitação no momento de síntese na metodologia dialética, exigiu de mim um olhar mais aprofundado e crítico da revisão de literatura e da minha experiência com luta e educação física escolar, para construção do modelo pedagógico. Isto posto, concluo que o grupo focal foi essencial para eu perceber a real necessidade dos professores, entendendo que não adianta um modelo que ofereça diversos jogos e estratégias para se abordar o tema, mas sim elementos que sirvam de base para o professor planejar aulas, de acordo com seus alunos e o contexto em que estão inseridos. A aprendizagem demanda motivação, interesse, os professores que fizerem uso do modelo devem estudar os objetos de conhecimento envolvidos na luta, suas características e possibilidades, eles precisam querer fazer da luta um tema que incremente a formação de seus alunos.

Meu próximo desafio com o modelo pedagógico construído é colocá-lo em prática, avaliar sua eficácia. Optei por não colocar no modelo sugestões de atividades/jogos e planos de aula, porque meu desejo é que com os elementos críticos que construí, o professor consiga entender o que ele deve esperar da luta como conteúdo, o que ele deve considerar quando montar suas aulas, e como ele deve planejar essas aulas sobre luta e quais atividades selecionar. Acredito que oferecer ao aluno uma boa aula de educação física, depende de diferentes fatores, entre eles estão o conhecimento do professor, sua dedicação no estudo dos diferentes conteúdos, planejamento e respeito aos alunos e o contexto.

Essa minha crença resulta de minhas observações, reflexões, estudos, e da minha experiência como professora em escolas públicas, onde me vi em alguns momentos sem motivação e com vontade de me entregar a aulas ociosas e não produtivas. Porém, foi minha consciência e o sentimento de compromisso com minha profissão que me fizeram buscar alternativas que me ajudassem.

REFERÊNCIAS

AVELAR, B; FIGUEIREDO, A. La iniciación a los deportes de combate: interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**. v.04, n.03, p.44-57, 2009.

BANKS, A.; REED, J. Applying mass media to self-defense instruction in Physical Education. **Joperd.** v. 74, n. 02, p.41-52, 2003.

BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Lei Nº 9.394. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BUNKER, B.; THORPE, R. The curriculum model. In: THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching.** Loughborough: University of Technology, Loughborough.1986.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Petrópolis: Vozes, 2017.

CARPERSEN, C.; POWELL, K.; CHRISTENSON, G. Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public health reports.** v.100, n.02, p.126-131, mar/abr, 1985.

CARREIRO, E. Lutas. In: DARIDO, S.; RANGEL, I. **Educação Física na escola:** Implicações para a prática pedagógica. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CASEY, A. Models-based practice: great white hope or white elephant? **Physical education and Sport Pedagogy**. v.19, n.01, p.18-34, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 6.ed. Campinas: Papirus, 2001.

CORREIA, W; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Revista Motriz**. Rio Claro. v.16, n.01, p.01-09, jan./mar, 2010.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura.** 2ª edição. Campinas: Autores associados. 2007.

______. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista brasileira Ciência e movimento.** v.10, n.04, p.99-104, out, 2002

DARIDO, S.; RANGEL, I. Lutas. In:______. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, H. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**, n. 135, p. 36-44, nov, 2006.

FONSECA. J.: FRANCHINI. E.: VECCHIO. F. Conhecimento declarativo de docentes

FONSECA, J.; FRANCHINI, E.; VECCHIO, F. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, v. 16, n.02, p. 416-434, 2013.

FRANCHINI, E; VECCHIO, F. Princípios pedagógicos e metodológicos no ensino das lutas. In: ______. **Ensino de lutas:** reflexões e propostas de programas. São Paulo: Scortecci, 2012.

FRANCO, M. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber livro, 2005.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.; GOODWAY, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GOMES, M. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas:** contextos e possibilidades. 139f. Dissertação (Mestrado em educação Física). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2008.

GOMES, M.; MORATO, M.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento.** v.16, n.02, p.207-227, abr/jun, 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. Henri Wallon. Recife: Massangana, 2010. 134p.

HEGELE, B.; GONZALEZ, F.; BORGES, R. Possibilidades do ensino das lutas na escola: uma pesquisa-ação com professores de educação física. **Caderno de educação física e esporte.** v.16, n.01, p.99-107, 2018.

HELLISON, D. **Teaching Responsibility through Physical Activity**. 2.ed. Champaign, IL: Human Kinetics. 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2018. 243p.

KIRK, D. Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. **Educational Philosophy and Theory**. v.45, n.09, p.973-986, 2013.

KLIEBARD, H. Os princípios de Tyler. **Currículo sem fronteiras.** v.11, n.02, p.23-35, jul/dez, 2011.

- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 28ª ed. São Paulo: Summos, 2019.
- LIBANEO, J. Pedagogia e pedagogos, para quê? 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA JUNIOR; CHAVES JUNIOR. Possibilidades das lutas como conteúdo na educação física escolar: o confrontamento em uma abordagem pedagógica com alunos de 6ª série em um colégio estadual do município de Guarapuava/PR. **Cadernos de formação RBCE**. p. 69-80. 2011.
- LOPES, R.; KERR, T. O ensino das lutas na educação física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência.** v.27, n. 45, p.262-279, 2015.
- LUGUETTI, C.; OLIVER, K.; DANTAS, L.; KIRK, D. The life of crime does not pay; stop and think!': the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. **Physical education and Sport Pedagogy**. 2016. DOI: 10.1080/17408989.2016.1203887.
- MATOS, J. A.; HIRAMA, L.; GALATTI, L. R.; MONTAGNER, P. C. Presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde.** v.13, n.02, p.117-35, 2015.
- METZLER, M. W. **Instructional Models for Physical Education** (3rd ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Incorporated, 2011.
- NASCIMENTO, P.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. **Revista Movimento.** v.13, n.03, p. 91-110, 2007.
- OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PAES, R. Desenvolvimento das aulas de lutas: da compreensão teórica aos procedimentos práticos. In: BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A.; PAES, R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.
- RUFINO, L; DARIDO, S. A separação dos conteúdos das "lutas" dos "esportes" na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Revista Pensar a Prática**. v.14, n.03, p. 1-17, 2011.
- RUFFONI, R; ANJOS, R. Lutas na infância: da iniciação à reflexão competitiva. In. Vianna, J. (org). **Lutas.** Várzea paulista: Fontoura, 2015.
- SIEDENTOP, D. **Sport education**: quality physical education e throught positiv sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics. 1994.
- TANNEHILL, D; MARS, H.; MACPHAIL, A. **Building effective Physical Education Programs.** Massachusetts: Jones & Bartlett, 2014.

THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TORRES, J.; GOMES, M. Propostas pedagógicas para o ensino de lutas em escolas: uma visão sobre o universo do Kung Fu. **Revista Digital**. Buenos Aires. Año 15, n. 147, 2010. Disponível em: http://www.efdeportes.com/, acesso em: 15/03/2017.

TWEMLOW, S.; BIGGS, B.; NELSON, T.; VERNBERG, E.; FONAGY, P.; TWEMLOW, S. Effects of participation in a martial arts—based antibullying program in elementary schools. **Psychology in the Schools**. v.45, n.10, p.947-959, set./dez., 2008.

VERGARA MARIN, E. Las atividades luctatorias y la formación en valores. **Revista Educación Fisica y Deporte**. v.21, n.02, p.99-104, 2001.

VASCONCELLOS, C. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de educação AEC.** N.83. Brasília, 1992.

WINKLE, J.; OZMUN, J. Martial Arts: An Exciting Addition to the Physical Education Curriculum. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. v.74, n.04, p.29-35, 2003.