

EDMILSON FERNANDES DOIRADO

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2020

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo lutas

Orientadora: Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque.






Doirado, Edmilson Fernandes
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: Uma abordagem metodológica de ensino do
conteúdo lutas / Edmilson Fernandes Doirado – 2020
143 f. + Produto/Material Didático: Sistematização das
práticas pedagógicas da Educação Física escolar.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede Nacional –
ProEF da Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho" – UNESP, Presidente Prudente, 2020.

Orientador: Profa. Dra. Denise Ivana de Paula
Albuquerque

1. Educação Física Escolar. 2. Abordagem Metodológica.
3. Lutas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo lutas

Orientadora: Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Unesp – Campus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo lutas

AUTOR: EDMILSON FERNANDES DOIRADO

ORIENTADORA: DENISE IVANA DE PAULA

ALBUQUERQUE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, área:
Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Aradunoff

Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE

Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. EDUARD BENDRATH

Educação Física - ProEF / UEM

Prof. Dr. JOSÉ RICARDO SILVA

Educação Física / Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Presidente Prudente, 30 de junho de 2020.






AGRADECIMENTOS

A DEUS pela maravilhosa dádiva da vida. Gratidão por os teus planos para a minha vida serem sempre maiores do que os meus sonhos.

À minha família, solo fértil de amor, fonte de felicidade e o maior bem que possuo. Meu amado pai, que mesmo ausente se fez presente em todos os momentos, através das mais doces lembranças e dos mais ricos ensinamentos. Minha mãe em especial, sinônimo de força e perseverança, que me deu sustento, educação e me ensinou tudo o que sei e o que sou. Meus irmãos, pelo apoio e companheirismo incondicional em todos os momentos. Minhas sobrinhas, razão da minha alegria e motivação frente aos meus projetos.

À minha estimada orientadora, Professora Denise, por ter compartilhado comigo uma gama de saberes e experiências que me tornaram, com toda certeza, um homem melhor. Saiba que, sempre ficará um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas, nas mãos que sabem ser generosas. À você, a minha admiração e eterna gratidão.

Aos mestres do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente. Por compartilharem comigo todo o conhecimento de vocês, contribuindo efetivamente para a minha formação. Muito obrigado.

À banca, aos professores Eduard e José Ricardo, que com total profissionalismo e comprometimento contribuíram para a minha formação acadêmica e também profissional. Vocês foram importantes nesse processo. Obrigado.

À toda equipe escolar. Em especial aos alunos protagonistas desse estudo. Obrigado por terem colaborado grandiosamente com meus estudos de campo. Grato.

Aos meus amigos do PROEF, primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física. O que seria de mim sem vocês? Sem aquela palavra amiga, sem aquele conselho, e principalmente, sem aquele apoio e encorajamento nos momentos de dúvidas e incertezas. Gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



Papa Francisco

RESUMO

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Abordagem Metodológica, Lutas.

ABSTRACT

Keywords: School Physical Education, Methodological Approach, Fights.






SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO	13
1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	19
1.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	19
1.2 PRINCIPAIS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL.....	22
1.3 SOBRE DILEMAS E PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	26
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO PAULISTA	33
2.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC E CURRÍCULO PAULISTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	34
2.2 DAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO (PCNS) PARA AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO (BNCC E CURRÍCULO PAULISTA).....	41
2.2.1 Aspectos da dimensão conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo.....	44
2.2.2 As dimensões do conhecimento segundo a Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista	47
2.3 CRÍTICAS E CONTESTAÇÕES SOBRE A ATUAL BNCC	51
3 LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS.....	56
3.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	57
3.2 PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO	66
4.1 NATUREZA DO ESTUDO.....	66
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	68
4.3 PARTICIPANTES E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	69
4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	70
4.5 ASPECTOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	72
4.5.1 Avaliação da aprendizagem no ensino das lutas.....	74

4.6 CAMINHO CONSTITUÍDO PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	76
5 RESULTADOS.....	79
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	91
6.1 CATEGORIA 1: Diferenças entre lutas e brigas	91
6.2 CATEGORIA 2: Aspectos sócio históricos e culturais das lutas.....	94
6.3 CATEGORIA 3: Percepção dos fundamentos técnicos das lutas	97
6.4 CATEGORIA 4: Construção de novos saberes a partir do fazer	100
6.5 CATEGORIA 5: A cooperação presente no ensino e aprendizagem das lutas	102
6.6 CATEGORIA 6: Atitudes de respeito e cuidado com o outro nas aulas de lutas.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – Solicitação de Pesquisa / Diretoria Regional de Ensino	121
APÊNDICE B – Autorização de Pesquisa / Diretoria Regional de Ensino	122
APÊNDICE C – Autorização de Pesquisa / Diretor da Unidade Escolar	123
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	124
APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	125
APÊNDICE F - Autoavaliação Semiestruturada	126
APÊNDICE G – Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico	128
APÊNDICE H – Resultados da Autoavaliação.....	145

APRESENTAÇÃO

No decorrer desses aproximados 10 anos de prática docente, atuando como professor de Educação Física na rede estadual e municipal de ensino, os desafios e reveses associados à prática de ensino e aos processos de ensino aprendizagem, despertaram em mim grande interesse e preocupação. Do mesmo modo, o posicionamento didático-pedagógico de alguns professores, também provocavam em mim, notável admiração e apreço.

Considerando minha trajetória na graduação, especialmente o meu percurso no curso de Licenciatura em Educação Física, gostaria de ressaltar o quão importante e significativo foi para mim, compreender, com base nos discursos dos docentes, os princípios pedagógicos que norteavam o curso, assim como os possíveis campos de atuação profissional, associados às escolas e aos contextos educacionais. Tal compreensão, quanto aos objetivos e finalidades da graduação, acabou aumentando o meu nível de interesse e minhas expectativas em relação à graduação, impulsionando ainda mais os meus estudos, no que se referiu as disciplinas propostas, os estágios curriculares, e, principalmente, o meu empenho e comprometimento com as pesquisas de campo.

Minha inserção, como aluno regular, neste Programa de Pós Graduação, deu-se após um longo processo de amadurecimento profissional e acadêmico, pois, antes de me inscrever no processo seletivo para acesso ao programa, me dediquei aos estudos buscando aprovação em concurso público na minha área de formação. Logo após ter concluído minha graduação em Educação Física, fui aprovado e assumi dois cargos públicos como professor de Educação Física, na rede estadual e municipal de ensino. Frente às perspectivas e demandas relacionadas à minha área de atuação profissional, busquei aperfeiçoar a minha prática docente e aprofundar os meus estudos concluindo minha segunda graduação em Pedagogia.

Posteriormente a todo esse processo, resolvi me dedicar e idealizar meu futuro ingresso como aluno no mestrado acadêmico. Todo esse percurso profissional e acadêmico, foi me preparando e gradativamente contribuindo para que eu pudesse conquistar minha tão sonhada aprovação e ingresso como aluno regular da primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) veio contribuir para a minha prática docente, propondo, a partir dos conteúdos previstos, estratégias para o enfrentamento das problemáticas e dos desafios que emergem do contexto de atuação do profissional de Educação Física escolar.

O PROEF tem como objetivo principal contribuir para a qualidade do ensino de Educação Física na educação básica, proporcionando aos discentes, professores da rede pública, uma formação continuada em serviço com base em uma prática transformadora, promovendo a valorização profissional do professor de Educação Física por meio do aprimoramento de sua formação.

Todas as atividades e vivências propostas por este mestrado profissional, constituíram um importante subsídio e referencial para a minha prática docente. As disciplinas cursadas, os temas abordados, os projetos didáticos-pedagógicos desenvolvidos, as oficinas e formações realizadas, os eventos científicos relacionadas à área de Educação Física, puderam contribuir de maneira significativa para a minha formação profissional e principalmente para as aulas de Educação Física que leciono na rede estadual de ensino.

Os diferentes momentos de aprendizagem neste programa, trouxeram valorosas contribuições ao meu “fazer” pedagógico, impactando o chão de quadra em que atuo, ou seja, o contexto escolar em que estou inserido, favorecendo situações no meu cotidiano escolar como: planejamento de aulas, seleção de conteúdos, metodologias de ensino aprendizagem, aspectos da educação inclusiva, avaliação, desenvolvimento de projetos, entre outras situações que constituem o fazer pedagógico, resignificando e contextualizando a minha prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Física no contexto escolar perpassou por mudanças teóricas e metodológicas de modo a se adequar às transformações sociais que emanam do contexto social. Dentre as principais discussões da área podemos citar a necessidade de uma organização didático-pedagógica e/ou sistematização dos conteúdos propostos pelo currículo, pois, nota-se que determinadas temáticas, como as *lutas*, por exemplo, vêm sendo desenvolvidas sem uma perspectiva formativa que as representem, apresentando-se muitas vezes, como um conteúdo de natureza procedimental, ou seja, relacionado essencialmente à princípios do “saber fazer”, levando os alunos muitas vezes a reproduzirem gestos estereotipados e desprovidos de significado (CARNEIRO, 2009; SENA, 2014; CAMPOS, 2014; RUFINO; DARIDO, 2015a).

O ensino das lutas nas aulas de Educação Física escolar, assim como os demais conteúdos específicos da disciplina, abrangem muitas vezes, na prática pedagógica, apenas os aspectos procedimentais do conteúdo, ou seja, o saber fazer, a prática. A concepção de uma educação integral, proposta pelas atuais diretrizes curriculares, aponta para um processo de ensino e aprendizagem que possa transcender esse “saber fazer”, compreendendo durante as aulas aspectos de outras dimensões do conteúdo, como os conceitos, as atitudes e os valores (RUFINO; DARIDO, 2015a).

Sena (2014, p. 16) compreende a sistematização das propostas de atividades de ensino “[...] como uma maneira de organizar os conteúdos, propondo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, adequando os conhecimentos da disciplina à realidade do ambiente, ao contexto escolar, ao nível escolar e às necessidades dos estudantes”.

De acordo com a BNCC, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo e obrigatório, em âmbito federal, recentemente elaborado e promulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que define qual o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem vivenciar ao longo das etapas da Educação Básica, com o objetivo de nortear a ação pedagógica dos professores bem como os currículos das escolas de todo o país, a Educação Física nos anos iniciais se encontra na área de linguagens, dividida em seis unidades temáticas, a saber: brincadeiras e jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e corpo, movimento e saúde.

A BNCC também apresenta em suas diretrizes, um compromisso com a educação integral, reconhecendo que, a Educação Básica deve pautar-se na formação e no

desenvolvimento global do indivíduo, assumindo “[...] uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem – [...] (BRASIL, 2017, p. 14)”.

O recente homologado CP, Currículo Paulista, por sua vez, configura-se como um desdobramento da BNCC, ou seja, dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela BNCC, com foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a educação integral, além de defender “[...] o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia (SÃO PAULO, 2019, p. 249)”.

Refletindo sobre os desafios postos aos professores de Educação Física, diante dessas novas diretrizes curriculares, no que se refere à organização e desenvolvimento do conteúdo *lutas*, de maneira efetiva e significativa, pressupõe-se que esse tema seja relevante, tornando-se, portanto, o objeto de conhecimento a ser aprofundado nesse estudo, considerando que, essa unidade temática, pode vir a contribuir para com o processo de ampliação do repertório da cultura corporal do movimento, bem como para uma educação integral junto aos educandos.

Coll et al. (1998), concebem os conteúdos de ensino sob uma perspectiva pedagógica, compreendendo que a atividade docente tem como objetivo a formação humana a partir de abordagens metodológicas e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de um ensino que contemple os conteúdos a partir das seguintes dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

Estas dimensões do conteúdo, ressaltadas por Coll et al. (1998), refletem princípios e conceitos que nos remetem aos quatro pilares do conhecimento apresentados por Delors et al. (1996), no relatório para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Os quatro pilares do conhecimento que tinham como objetivo principal, organizar a educação para o futuro, são: *aprender a conhecer*, que nos remete aos instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o contexto envolvente; *aprender a viver juntos*, com vista a participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e por fim, aprender a ser, via essencial que integra os três pilares, já citados.

Com o propósito de colaborar para o estabelecimento de um diálogo na relação entre teoria e prática, o presente estudo levantou o seguinte questionamento: Como deverão ser organizados os conteúdos *lutas* nas aulas de Educação Física, a fim de promover uma aprendizagem significativa junto ao aluno, buscando assim, atender as principais diretrizes

educacionais propostas pela BNCC e pelo CP, com vistas à construção de uma educação integral e de qualidade?

São muitas as inquietudes a respeito da BNCC e do CP, e suas implicações no contexto escolar, frente às novas configurações da sociedade contemporânea, portanto, é importante que se considere suas possibilidades para a construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise, problematização e das soluções criadas no ato pedagógico. Na tentativa de propiciar um ponto de partida para o desenvolvimento do estudo em questão, a presente pesquisa teve a pretensão de apresentar conceitos estruturantes para a aplicação dos conteúdos *lutas* em consonância com as orientações destas atuais diretrizes educacionais.

Para Lançanova (2006), as *lutas* se apresentam em nossas vidas de várias formas e em diferentes contextos, destacando-se entre estes espaços a Educação Física escolar, trazendo um conjunto de conhecimentos e saberes que podem contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Considerando o seu potencial pedagógico, a unidade temática *lutas* constitui-se um importante recurso por se tratar da ação corporal exclusiva, da sua natureza histórica e o rico acervo cultural trazido pelos seus povos de origem.

Nesse sentido, enfatizando a sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física, e, considerando, a compreensão e aplicação destes saberes pelos alunos em sua vida diária, os objetos de conhecimento das *lutas* neste estudo, foram abordados didaticamente a partir de três importantes dimensões: Dimensão conceitual – O que se deve saber? Dimensão procedimental – O que se deve saber fazer? Dimensão atitudinal – Como se deve ser? (COLL et al., 1998; DARIDO, 2005).

A dimensão conceitual do conteúdo, corresponde a fatos, objetos ou símbolos que possuem características comuns. O aluno que aprende um conteúdo conceitual é capaz de interpretar e compreender uma determinada situação, dando a esse contexto significado (POZO, 1998).

A dimensão procedimental do conteúdo, constitui conjuntos de ações organizadas que permitem desenvolver nos alunos sua capacidade de agir de maneira eficiente. Os conteúdos procedimentais envolvem ações e decisões externas ou internas, uma vez que podem estar presentes na ação corporal ou nas representações, respectivamente (COLL; WALLS, 1998).

A dimensão atitudinal do conteúdo, compreende valores, normas e atitudes que devem estar presentes também nas demais disciplinas, permitindo que o aluno utilize o conhecimento adquirido além das aulas, em seu cotidiano (SARABIA, 1998).

O processo de ensino aprendizagem sob a perspectiva das dimensões de conteúdo torna-se mais amplo, compreendendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, motoras, as relações interpessoais, respondendo dessa forma as demandas sociais. Portanto, estudar essas questões promovendo uma reflexão sobre a ação pedagógica contribui para um ensino com mais qualidade aos alunos (DUDECK e MOREIRA, 2011).

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi propor uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo *lutas*, sistematizado nas aulas de Educação Física, para alunos do 4º ano, a partir das dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, em consonância com as diretrizes educacionais propostas pela BNCC e CP.

Concebendo a Educação Física, como componente curricular obrigatório na Educação Básica, e, sendo constituído por uma diversidade de práticas advindas da cultura corporal do movimento, o presente estudo teve como proposta estabelecer um referencial metodológico, fundamentado teoricamente, para os professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental, que buscam no dia a dia escolar construir novas práticas educacionais que levem em conta as características e necessidades dos alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Quanto aos objetivos específicos a pesquisa buscou:

1. Elaborar, aplicar e avaliar um projeto de intervenção didático-pedagógico sobre a unidade temática *lutas* e seus respectivos objetos de conhecimento, norteado pelas atuais diretrizes curriculares;
2. Identificar a partir de uma perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal, a compreensão dos alunos a respeito do universo das *lutas*.
3. Desenvolver um material didático-pedagógico, como produto final da pesquisa, propondo uma abordagem metodológica de ensino das lutas, voltado aos professores de Educação Física que atuam na educação básica.

Considerando as constantes mudanças pelas quais a educação vem passando, as atuais diretrizes educacionais propostas a nível federal e estadual, e portanto, a real necessidade de uma contextualização das práticas pedagógicas, o presente estudo constitui-se um importante referencial teórico metodológico para os profissionais envolvidos com a prática de ensino da disciplina de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando assim contribuir para uma melhor atuação docente frente aos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano escolar, principalmente no que se refere a garantir uma educação integral e de qualidade.

O presente estudo desenvolveu-se a partir de três importantes etapas e/ou fases de execução:

1ª Fase - Identificação das características e necessidades do contexto: Em um primeiro momento, foi evidenciado, a partir de estudos bibliográficos com base em autores/pesquisadores na área, e também, nos principais documentos legais elaborados pelas políticas públicas em educação, a eminente necessidade de organização e sistematização do conteúdo *lutas* nas aulas de Educação Física nos mais diversos contextos escolares, pois, da maneira como este conteúdo vem sendo desenvolvido, muitas vezes, acaba por não atender as perspectivas de aprendizagem do educando.

2ª Fase - Desenvolvimento da proposta de sistematização do conteúdo *lutas*, por meio do Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico: Em seguida, pensando em uma maior organização e melhor sistematização do conteúdo *lutas* nas aulas de Educação Física, foi proposto um Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico, subsidiado por um Plano de Ensino sobre a unidade temática *lutas*. Cabe ressaltar que, este plano de aula foi construído, essencialmente, a partir das dimensões do conteúdo e dos princípios e diretrizes apontados, pela BNCC e CP.

3ª Fase - Análise e organização dos dados: Para a coleta de dados foram utilizados o Diário de Campo do pesquisador e a Autoavaliação semiestruturada aplicada aos alunos na finalização da intervenção. No Diário de Campo o pesquisador buscou descrever/anotar, com apoio de áudio e vídeo, os principais acontecimentos, vivências e reflexões dos alunos no decorrer das aulas e, na Autoavaliação, foram observados os comentários e reflexões descritos pelos alunos em resposta às questões abertas. Em suma, para a análise dos dados, foram considerados os registros escritos/transcritos na íntegra pelo pesquisador no Diário de Campo, e os registros escritos pelos alunos na Autoavaliação, organizados em categorias para uma melhor compreensão e discussão.

Cabe ressaltar que tal organização foi essencial para uma melhor compreensão das etapas do estudo. A seguir apresentamos o modo como o texto deste presente estudo foi estruturado:

No primeiro capítulo discorreremos sobre a disciplina de Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica, buscando compreender como se deu o percurso histórico que contribuiu para a construção de sua identidade curricular, apresentando os aspectos legais que influenciaram todo esse processo, as principais abordagens teóricas que perpassaram e ainda perpassam a disciplina e sua prática, além de apontar algumas problemáticas, presentes em seu contexto de atuação.

No capítulo 2 buscamos analisar a disciplina de Educação Física à luz dos pressupostos da BNCC e do CP, no que se refere as principais competências e habilidades previstas por tais documentos curriculares, assim como, apresentamos também algumas críticas e contestações sobre a atual BNCC.

O capítulo 3 vem tratar das *lutas* nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando os aspectos sócio históricos e as principais problemáticas no ensino desse conteúdo no contexto das aulas de Educação Física.

No capítulo 4 foi descrito todo o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando elementos como: natureza e contexto da pesquisa; os participantes e os aspectos éticos do estudo; os instrumentos e procedimentos para coleta de dados; o caminho constituído para análise e interpretação dos dados. Foi apresentado também, nesse capítulo aspectos estruturais e conceituais do Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico.

Apresentamos no capítulo 5, os resultados de todo o processo de análise e interpretação dos dados, que contribuiu para definição das categorias temáticas, possibilitando assim, uma melhor discussão dos resultados obtidos. Foram observadas 6 categorias temáticas com base nas dimensões do conteúdo. São estas: *Dimensão conceitual* – Categoria 1: Diferenças entre lutas e brigas; Categoria 2: Aspectos sócio históricos e culturais das *lutas*. *Dimensão procedimental* – Categoria 3: Percepção dos fundamentos técnicos das *lutas*; Categoria 4: Construção de novos saberes a partir do *fazer*. *Dimensão atitudinal* – Categoria 5: A cooperação presente no ensino e aprendizagem das *lutas*; Categoria 6: Atitudes de respeito e cuidado com o outro nas aulas de *lutas*.

Logo, no capítulo 6, com base nos resultados de pesquisa apresentados, foi empreendida uma discussão acerca das 6 categorias temáticas consideradas, pautando-se no referencial teórico que norteia o presente estudo.

1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo discorreremos especificamente sobre a história da Educação Física considerando as leis brasileiras que configuraram a função e os objetivos da Educação Física escolar no contexto brasileiro até os dias atuais. Iremos refletir sobre os impactos de cada lei proposta em relação à identidade e finalidade da Educação Física, que vem se ressignificando ao longo dos anos, sendo determinada por interesses e momentos históricos.

A Educação Física atualmente é componente curricular obrigatório da Educação Básica, mas nem sempre a disciplina teve essa condição. Para que possamos compreender sua situação, papel e função na escola hoje é preciso estudar como ela foi concebida ao longo do tempo pelas principais leis e diretrizes nacionais em educação.

Em 1961 foi promulgada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) brasileira, e, de acordo com o artigo 22 da Lei nº 4.024/1961, a prática da Educação Física era obrigatória nos cursos primários (Educação pré-primária e Ensino Primário) e médio (Ginásio e Colégio) aos alunos com idade até dezoito anos. Dez anos depois ocorreu uma reforma educacional, e, no que se refere à Educação Física, o artigo 7º da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, deixa de fazer referência ao limite de idade, tornando a disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino e facultativa ao aluno que estivesse em alguma das seguintes condições: trabalhasse mais de seis (6) horas por dia e estudasse à noite; tivesse mais de 30 anos de idade; prestasse serviço militar; fosse fisicamente incapacitado (CASTELHANI FILHO, 1998).

Em 1971, o Decreto nº 69.450/1971, atribuiu nova regulamentação específica à Educação Física, que passou a ser concebida como “[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BETTI, 1991, p. 104).

O termo atividade citado no texto legal, remete à ideia de uma Educação Física associada a um fazer especialmente prático, ou seja, que dispensa uma discussão ou reflexão teórica, configurando-se como um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, apenas uma experiência limitada em si mesma. Nesse momento histórico, Sousa e Vago (1997) apontam para a aptidão física como uma referência fundamental no planejamento das

aulas de Educação Física, demonstrando assim uma visão de ser humano reduzido à sua dimensão biológica.

Em 1977, por meio da Lei nº 6.503, mais duas alíneas foram incorporadas à lei vigente, facultando a prática das aulas de Educação Física ao aluno de pós-graduação e à mulher com prole. Na primeira situação, constata-se que pelo fato dos estudos da pós-graduação estarem ligados ao trabalho intelectual, não haveria, portanto, necessidade de capacitação física para o mercado de trabalho, sendo desnecessário frequentar as aulas. No segundo caso, fica claro como a sociedade encarava o papel da mulher, a qual cabia a criação dos filhos, já que o marido era o responsável pelo sustento da família (CASTELLANI FILHO, 1998).

No ano de 1996, a nova LDB foi promulgada, anulando o decreto anterior e, por meio da Lei nº 9.394/1996, vêm delegar a responsabilidade pela normatização do ensino da Educação Física ao Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Educação, aos sistemas de ensino e às próprias escolas. O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB nº 9394/1996 determina o seguinte: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

A partir deste documento legal, a Educação Física torna-se obrigatória no Ensino Básico que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; facultativa nos cursos noturnos, ficando a critério da escola oferecer ou não e dos alunos frequentarem ou não (por ser facultativo não fazia parte das 800 horas anuais obrigatórias de ensino); deixa de ser componente obrigatório no Ensino Superior, ficando facultativo às Faculdades oferecerem a disciplina. Para Silva e Venâncio (2005), essa alteração na lei ainda não trouxe as mudanças esperadas para a área, pois a redação genérica do artigo não exigia que os profissionais que ministrassem as aulas de Educação Física tivessem formação específica.

Em 2001, o texto do artigo 26 foi alterado, incluindo em seu parágrafo 3º o termo obrigatório a frente da expressão componente curricular, o que reforçou a exigência legal da Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta nova LDB proporciona à Educação Física a permanência no Ensino Fundamental e Médio e exclusão do Ensino Superior, além de manter a disciplina fora dos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos quais os alunos que já não frequentaram a escola regular e consequentemente as aulas de Educação Física continuam excluídos de seu ensino (SOUZA; VAGO, 1997).

A lei não apresenta conceitos, objetivos nem conteúdos para a disciplina, porém aponta três aspectos a serem considerados: integrar-se a proposta pedagógica da escola, ajustar-se as faixas etárias e às condições da população escolar. Aspectos como a carga horária anual, o número de aulas, a composição das turmas, duração da aula e espaço de ensino ficam sob decisão de cada escola. Cabe destacar que a atual LDB concede grande liberdade e autonomia para as escolas, especialmente por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual devem constar os objetivos da escola, suas prioridades e ações, tendo em vista suas próprias características (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Outra alteração ocorreu no texto da lei em 2003, visando reverter a situação pouco esclarecedora do texto do parágrafo 3º do artigo 26 da LDB de 1996, com definição mais específica da facultatividade nas aulas de Educação Física escolar:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.0441, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Esta Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, está em vigor atualmente, e, por meio dela, as aulas de Educação Física passam a ser facultativa não mais a todas as pessoas que estudam no período noturno, mas especificamente àquelas que se enquadram nas condições indicadas (trabalhadores, pessoas com mais de trinta anos, militares e mulheres com prole).

Diante desse contexto histórico de consolidação da disciplina no currículo escolar, ressaltamos a necessidade de uma organização política na área da Educação Física, afim de que os municípios e estados elaborem leis e ações que possam minimizar os problemas decorrentes da lei federal em vigor. Mais do que isso, compreendemos também, que existe uma preocupação acerca de uma possível revisão da Lei nº 10.793/2003, no sentido de suprimir os itens de facultatividade, considerando-se que os alunos têm muito que aprender nessa disciplina e isso não ocorrerá em outros momentos ou espaços.

A compreensão sobre a Educação Física Escolar e sua finalidade no contexto escolar, que vem servindo de referência para a elaboração dos documentos legais, que regem a Educação Básica em nosso país, aponta que, mesmo sendo estigmatizada, muitas vezes, como uma disciplina essencialmente prática, a Educação Física é capaz de oferecer oportunidades para a formação de um indivíduo consciente, crítico e sensível à realidade que o envolve.

No texto a seguir, apresentaremos as principais abordagens teóricas que nortearam e ainda norteiam a prática pedagógica na Educação Física escolar.

1.2 PRINCIPAIS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Neste item, discorreremos sobre as principais influências pedagógicas e movimentos ideológicos que configuraram a Educação Física como área do conhecimento humano, assim como serão elencados os diferentes momentos vivenciados pela disciplina em sua busca por uma identidade curricular.

No final do século XVIII e início do século XIX, a Educação Física no Brasil sofre grande influência do pensamento europeu. Nesse período, diferentes movimentos influenciaram as atividades dessa área como o ideário de higiene e saúde, a referência aos métodos ginásticos (ginástica sueca e francesa), caracterizando-se como uma Educação Física *higienista*.

[...] o trabalho físico, então, na Europa dos anos oitocentos, passa a merecer atenção das autoridades estatais, e liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo. E é nesses cuidados físicos com o corpo – os quais incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico (SOARES et al., 1992, p. 51).

Posteriormente, surge o *modelo militarista*, com o propósito de formar indivíduos fortes e sadios, aptos a defender a nação, no caso de combates com outros países. Nessa perspectiva, valorizavam-se as pessoas consideradas fisicamente aptas e excluía-se as consideradas incapacitadas. Este modelo predominou até meados dos anos 60, período no qual não existiam profissionais da área de Educação Física, visto que não existiam ainda cursos de licenciatura ou bacharelado nesta área. Por esta razão, “[...] as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia” (SOARES et al., 1992, p. 53).

Ainda durante a década de 1960, com o governo militar, instalou-se no país a concepção *esportivista*, transformando a Educação Física, basicamente, em sinônimo de esporte e rendimento. Nesse modelo, as aulas contemplavam exclusivamente o conteúdo relacionado ao esporte, com o objetivo da identificação de talentos esportivos e da melhora da aptidão física para uma possível representação de futuros atletas em competições a nível nacional e internacional. Dessa modo, as aulas privilegiavam uma minoria que apresentava

certa facilidade para aprendizagem de gestos e habilidades motoras específicos da prática esportiva, deixando em segundo plano aqueles que não possuíam tais características (SOARES et al., 1992; BARROSO et al., 2011).

A partir de 1980, o país vive um momento de grandes transformações políticas, com a abertura para uma política democrática. Nesse momento histórico, despontam-se novas correntes pedagógicas para a educação e especificamente para a Educação Física escolar, buscando ressignificar o seu papel no contexto escolar. Apresentaremos a seguir algumas destas novas tendências pedagógicas, lembrando que, essas concepções de ensino forma influenciadas por diferentes áreas do conhecimento humano.

De início, fazemos referência à *psicomotricidade*, proposta por Jean Le Bouch, que tinha como principal foco “mapear” o desenvolvimento e aquisição das habilidades básicas nas crianças, que segundo o autor se dava por meio do movimento (BARROSO et al., 2011).

A *abordagem desenvolvimentista*, por sua vez, considerava a “habilidade motora” como um dos conceitos mais importantes para a Educação Física. “O movimento é proposto como meio e fim da Educação Física escolar e tem uma grande preocupação em adequar os conteúdos à faixa etária dos alunos” (CARNEIRO, 2009, p, 66).

Merece reconhecimento também, a *abordagem construtivista*, cuja base teórica era pautada pelas ideias de Jean Piaget. Segundo Freire (1989), nessa perspectiva, o professor e a escola devem valorizar as experiências ou cultura que os alunos trazem como frutos de sua interação com o mundo.

A *abordagem sistêmica* (BETTI, 1991), também conhecida como abordagem sociológica, norteadas por pressupostos sociológicos e filosóficos, buscou compreender a Educação Física como um sistema aberto influenciado pela sociedade ao passo que também influencia a sociedade. Dentro desta perspectiva sistêmica, a especificidade das aulas girava em torno do corpo e do movimento, que se constituíam como meio e fim das aulas de Educação Física.

Outra corrente pedagógica que merece destaque é a *crítica-superadora*, que apresenta como base teórica o marxismo e o neomarxismo, discutindo a organização social através das lutas de poder. Essa perspectiva valoriza a contextualização histórica dos fatos e sugere que os conteúdos sejam desenvolvidos de maneira mais contextualizada e mais aprofundada ao longo dos anos (CARNEIRO, 2009, p. 66).

A *abordagem crítico-emancipatória*, entretanto, compreende uma visão crítica de mundo, de sociedade e de suas relações sem a pretensão de transformar esses elementos por meio da escola, pautando-se menos nas questões relacionadas à luta de classes. Propõe-se que

os conteúdos nessa perspectiva “[...] sejam ensinados por meio de uma sequência estratégica denominada “transcendência de limites” (encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento)” (CARNEIRO, 2009, p. 67).

Destacou-se também nesse contexto histórico a *Abordagem da Saúde Renovada*, propondo como principal objetivo da Educação Física escolar apresentar os conceitos básicos de atividade física, aptidão física e saúde na perspectiva de uma melhor qualidade de vida. Esse modelo buscou contribuir de maneira expressiva para a divulgação e conscientização da importância da atividade física no cotidiano das pessoas, e as aulas seriam o caminho para essa divulgação (CARNEIRO, 2009).

A abordagem *cidadã*, apresentada pelos PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e, elaborada por um grupo de pesquisadores e estudiosos mobilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto, tem como objetivo principal, desenvolver nas aulas de Educação Física, por meio das atividades físicas, a cidadania. Entende-se, a partir destes documentos – os PCNs -, que a Educação Física na escola é responsável pela formação dos alunos, com vistas a desenvolver no aluno, a partir das práticas corporais diversas, atitudes de respeito, dignidade e solidariedade.

Os PCNs prezam para que os alunos reconheçam a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho presentes nos diferentes grupos culturais; analisar criticamente esses padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir de forma autônoma em seu meio social, além de reivindicar locais adequados para práticas corporais de lazer. Essa abordagem compreende os seguintes conteúdos para as aulas de Educação Física: esporte, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997; 1998).

Como uma das mais recentes correntes pedagógicas dentro da área de Educação Física escolar, destacamos a *proposta curricular do Estado de São Paulo*, implantada no estado no início de 2008. Apesar de fazer referência aos PCNs, esta proposta não possuía uma única tendência de ensino, abrangendo aspectos de todas as correntes já citadas (psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada, abordagem cidadã), acarretando em uma crise de identidade na área (CARNEIRO, 2009).

Essa proposta compreende uma *perspectiva cultural*, dentro das aulas de Educação Física, proporcionando uma referência pedagógica aos professores nas escolas públicas do estado de São Paulo. Pretende-se, a partir desta perspectiva de ensino, que o aluno se aproprie da variada cultura do movimento humano em todas as suas dimensões, usufruindo de maneira

consciente e crítica de todas essas vivências ou possibilidades de ensino. Nesta Proposta Curricular, “[...] afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e as atividades rítmicas, as lutas e os esportes” (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p. 42).

Ainda hoje, a perspectiva da *cultura corporal de movimento* perpassa os currículos, os conteúdos e as práticas de ensino na Educação Física escolar. Diversos autores compartilham das ideias de Daólio (2004), destacando que a Educação Física passa a priorizar os conhecimentos culturais historicamente construídos em detrimento aos saberes exclusivamente biológicos. Segundo Daólio (2004, p. 02),

[...] cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Portanto, o que deve ser evidenciado, ao abordar o conceito de *cultura corporal de movimento*, “[...] são recortes dessa cultura humana, apresentando características específicas relacionadas ao corpo-movimento” (BARROSO et al., 2011, p. 25). A Educação Física, com base nessa concepção, deve propiciar ao educando o exercício da cidadania, almejando, durante a prática pedagógica, a formação de um sujeito crítico, direcionado para a conquista de sua autonomia, por meio do conhecimento, da reflexão e da transformação dessa cultura corporal de movimento.

Apresentamos, por fim, o referencial curricular mais atual em âmbito nacional, e, em implantação no país: a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, documento normativo direcionado exclusivamente à educação escolar, recentemente elaborada por especialistas das mais diversas áreas do conhecimento, constitui-se um documento contemporâneo com vistas a atender as necessidades dos estudantes da contemporaneidade, preparando-os para o futuro. A BNCC busca definir as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas e desenvolvidas ao longo do processo de escolarização dos estudantes brasileiros. A Educação Física, assim como os demais componentes do currículo escolar, devem comprometer-se com o desenvolvimento pleno dos educandos e, por meio de sua especificidade, promover o desenvolvimento das dez competências gerais previstas por tal documento: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 3. Comunicação; 4. Cultura digital; 5. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Afim de atingir esse objetivo, as aulas de Educação Física ganham novos contornos, competências e habilidades específicas que devem

orientar os currículos das redes de ensino e o planejamento de aulas dos professores. Este documento vêm estabelecer, pela primeira vez na história da Educação Física escolar, as aprendizagens consideradas obrigatórias para os ensinos fundamental e médio, assumindo como principal abordagem a *cultura corporal de movimento* (BRASIL, 2017).

O recém homologado, *Currículo Paulista*, desdobramento da BNCC, de âmbito estadual, surge como resultado do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente na Educação Física e nos diferentes componentes curriculares. Este documento contempla as competências gerais propostas pela BNCC, assim como os currículos e suas diretrizes curriculares para as redes de ensino públicas e privadas. O Currículo Paulista prevê, com base em suas orientações, nortear e orientar em cada escola estadual, a reelaboração de suas respectivas propostas pedagógicas, “[...] de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes (SÃO PAULO, 2019, p, 12)”.

Este presente estudo, considera a importância destas abordagens, propostas e documentos curriculares no processo de construção de uma identidade para a disciplina de Educação Física, assim como reconhece também a necessidade de uma “universalidade dos conteúdos”, desde que esses conceitos e materiais possam de fato balizar, nortear e auxiliar as ações pedagógicas docentes e não promover um “engessamento” da prática através do apagamento da diversidade, ou seja, desconsiderando e desrespeitando as diferentes manifestações culturais existentes nos mais diversos contextos sociais.

No próximo texto, falaremos sobre as principais problemáticas, presentes no contexto da prática de ensino em Educação Física escolar, nos dias atuais, refletindo antigos dilemas da área.

1.3 SOBRE DILEMAS E PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996), tem se tornado objeto de debates e discussões entre estudiosos da área, no que diz respeito à sua desvalorização no contexto escolar. O profissional de Educação Física, muitas vezes encontra-se à margem do contexto escolar, e, sua função na escola não é

reconhecida e/ou valorizada pela equipe escolar, sendo assim considerada, uma “disciplina complementar”, menos importante do que Matemática, História ou Língua Portuguesa.

A inclusão ou exclusão de determinados objetos de conhecimento no currículo pode refletir as relações de poder existentes entre a comunidade escolar e sociedade, “[...] não sendo simplesmente seleções neutras que objetivem destacar e organizar conhecimentos entendidos como de maior valor para a sociedade. Uma seleção subentende o privilégio de algumas concepções e o apagamento de outras (SANTOS, 2014, p. 79)”.

Sobre currículo e educação, é possível ressaltar os conflitos entre as diferentes formas de pensar sobre o que deve ser ensinado no contexto escolar. Empresários defendem a ideia do ethos econômico do mercado e da produção como a razão principal dos currículos; religiosos tentam impor sua concepção dogmática; cientistas consideram a sua perspectiva “mais verdadeira” que outras; grupos editoriais buscam interferir no currículo visando um aumento na produção editorial; outros grupos sociais organizados disputam espaço nesta arena para fazer valer a sua própria maneira de conceber e pensar o mundo. Em contrapartida os professores – aqueles que darão vida ao currículo a partir de suas práticas – atualmente estão entre os indivíduos menos consultados quanto ao que ser ensinado nas escolas, constituindo-se muitas vezes em meros agentes burocráticos incumbidos de aplicar pacotes de instrução (BRAGHINI, 2015).

Goodson (1995; 1997) aponta, com base em um percurso histórico, para uma constante mudança das disciplinas, ao passo que saem de uma posição inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário, tornando-se por fim disciplina, constituída por um conjunto determinado e sistematizado de conhecimentos. O autor apresenta o conceito de comunidade disciplinar, representadas por sujeitos que constituem e mobilizam uma determinada disciplina, constituindo-se um movimento social de profissionais (professores e pesquisadores), ligados às disciplinas científicas, acadêmicas e escolares, parecido com o que acontece com outras profissões.

Nesse sentido, a carga horária reservada a cada disciplina na grade escolar, reflete claramente, o que é mais ou menos valorizado na escola, sendo que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, cerca de 60% a 70% de todo o ensino formal é dedicado ao ensino da leitura e escrita e à matemática. Isso significa que, [...] apesar do currículo desse nível de ensino contemplar vários outros conteúdos, eles recebem pouca importância real no planejamento e na prática docente. Quanto tempo é dedicado à Música, às Artes, à Educação Física?” (SOUZA, 2008, p. 30).

Segundo Oliveira et al. (2010), muitos profissionais, no ambiente escolar, concebem a Educação Física como uma “disciplina de improvisos”, ou seja, com a finalidade de oferecer momentos de recreação, desenvolver o esporte, fabricar corpos esbeltos, assim como, apenas compensar a rotina escolar. Nesse sentido, o professor de Educação Física, também é visto como um técnico desportivo ou um mero recreacionista, pois, acredita-se que sua função se reduza ao domínio de habilidades das modalidades esportivas, ou ainda, aquele que em suas aulas realizam o “jogar bola” e nada mais. “O conhecimento equivocado sobre a disciplina por parte de alguns setores da escola e da sociedade a conduz a um tratamento de disciplina “menos importante” e que está presente na matriz curricular somente para “tapar buracos” na escola” (FONSECA, 2012, p. 9).

A Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, em vigor atualmente, trouxe algumas mudanças e alterações no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB nº 9394/1996, quanto à questão da facultatividade nas aulas de Educação Física, indicando um retrocesso na área, pois, os critérios adotados para garantia da facultatividade se apoiam em uma concepção de Educação Física como atividade eminentemente prática e que provoca o cansaço físico do aluno, por isso, quem trabalha, se exercita nas atividades militares, tem mais de trinta anos e mulheres com filhos não precisam participar destas aulas (pois os alunos amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que se, por exemplo, possuem uma doença infecto contagiosa não podem frequentar nenhuma aula). Com isso, uma parcela da população escolar acaba sendo privada das aulas de Educação Física (IMPOLCETTO, et al., 2014).

Outro aspecto a ser considerado neste cenário de desvalorização da disciplina de Educação Física, refere-se a cultura de dispensas nas aulas, corroborada por alguns fatores, como: aulas fora do período das outras disciplinas; critérios e controle para a triagem das dispensas muito frágeis; inexistência de notas bimestrais para os alunos dispensados; a propagação de uma cultura que era repassada entre os alunos de que as dispensas eram comuns nas aulas de Educação Física do Ensino Médio (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2009).

Silva e Venâncio (2005), consideram o elevado número de dispensas solicitadas e, muitas vezes atendidas, nas aulas de Educação Física, uma problemática da área, visto que, os critérios adotados para tais dispensas, incorporados à LDB pela Lei nº 10.793/2003 representam um retrocesso de mais de trinta anos, ao retomar a concepção biologicista de Educação Física, prevista no artigo 7º da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Os autores atentam ainda para as possíveis interpretações equivocadas desta lei ou mecanismo usado para burlá-la, que consiste na aceitação por parte das escolas de atestados médicos para a dispensa das aulas de Educação Física.

Um questionamento frequente na esfera da Educação Física, diz respeito ao que se aprende nas aulas, pois apesar de seus conteúdos estarem vinculados à cultura de movimento, o esporte, que tem se configurado como prática hegemônica é apenas um dos diversos conteúdos propostos. Na maioria das vezes, a ação de ensiná-lo sustenta-se unicamente no acesso aos seus elementos técnicos, e a sua aprendizagem limita-se à linearidade do movimento que compõe cada modalidade esportiva. As aprendizagens decorrentes das práticas pedagógicas da Educação Física devem ampliar a compreensão dos alunos em relação às práticas corporais e à sua própria cultura de movimento, pois, segundo Melo (2006, p. 189), “[...] nem o futebol e a queimada, duas práticas recorrentes na Educação Física escolar são ensinadas, pois os alunos já chegam à escola com esses conteúdos aprendidos”.

Sendo assim, compete aos professores de Educação Física, envolver-se numa rotina escolar que permita situar claramente seus conteúdos de ensino e sua organização nos diferentes ciclos de escolarização, diferente da linearidade de conteúdo que se repete de forma hegemônica em todos os níveis escolares, bem como dissipar a ideia, muitas vezes cristalizada na escola, de que a Educação Física é um suplemento curricular, caracterizada principalmente pela organização de atividades complementares, e não pela função precípua de tratar pedagogicamente o acervo da cultura de movimento como o conhecimento pedagógico de que os alunos devem se apropriar e ressignificar no seu convívio social (MELO, 2006).

Outra questão a ser considerada neste contexto, é o baixo nível de expectativa e reconhecimento atribuídos ao profissional, que vem contribuir para que o professor de Educação Física seja reconhecido socialmente apenas como um agente de instrução física. Diante destas questões, torna-se relevante uma revalorização e ressignificação da imagem do professor de Educação Física com vistas à sua prática de ensino, revelando o quanto a Educação Física é capaz de contribuir com a dinâmica escolar, tornando o espaço escolar mais atraente, transformando e valorizando a disciplina. Para tirar a Educação Física da “[...] marginalidade à qual tem sido condenada, [...] é preciso transformá-la do que é para o que deve ser. Desse modo, não se trata de valorizar a Educação Física, mas sim valorá-la, a partir de ações próprias e locais, influenciando no geral” (MACEDO; ANTUNES, 1999, p. 15).

Atualmente, não existe um certo consenso entre os professores de Educação Física acerca do papel deste componente curricular na escola, visto que, quando questionado sobre estas questões, as respostas apresentadas são sempre de naturezas distintas: alguns têm claro o que a Educação Física ensina, outros nem tanto e, mesmo para aqueles que têm clareza, as respostas nem sempre são iguais, ou seja, revela-se pouca valorização da disciplina na escola por parte dos próprios professores. O mesmo ocorre com os alunos, cujos relatos sobre o que

a Educação Física ensinam desde aprender algum esporte a desprender da monotonia das aulas regradas (BOEIRA, 2017).

O histórico da Educação Física no Brasil nos ajuda a refletir sobre essas problemáticas. Desde os anos 1980, estudiosos têm se envolvido em discussões que possibilitaram reflexões importantes sobre o papel da Educação Física na escola. Dessas discussões surgiram as diferentes abordagens da Educação Física, cada uma com um enfoque próprio que, por um lado, provocaram mudanças em modelos anteriormente praticados que não atendiam mais às necessidades da educação escolar, mas, por outro lado, não levaram a um consenso sobre pontos importantes, como por exemplo: qual o objeto de estudo da Educação Física na escola e como os conhecimentos devem ser sistematizados (ANTUNES, 2006; DARIDO, 2011).

Um tema em comum que perpassa por todas as abordagens da Educação Física é o movimentar-se do ser humano. Independente da abordagem ou perspectiva de ensino, o movimento é um aspecto presente nas aulas. A questão é que o movimentar-se, objeto de estudo da Educação Física, não é de natureza igual ao objeto dos demais componentes curriculares, diferenciando assim a Educação Física dos demais componentes do currículo escolar. Betti e Silva (2018), dizem que o nosso objeto de estudo é de caráter híbrido, e por ser de natureza diferente, muitas vezes causa desconhecimento e estranheza por parte dos outros componentes.

Justamente por ser diferente, a Educação Física encontra certas dificuldades na escola visto que, a escola em sua maioria possui um caráter normativo, o que implica dizer que o movimentar-se é visto como caos e desordem por parte dos outros professores e da equipe gestora. Alunos que correm no corredor, aulas de Educação Física que fazem barulho, crianças que chegam “agitadas” na sala após a aula de Educação Física, o recreio que muitas vezes é visto como caótico. Nesse sentido, busca-se manter os já conhecidos padrões de ensino, no qual a “[...] uniformização dos movimentos e o adestramento do corpo parecem constituir, muitas vezes, a preocupação metodológica mais frequente”, indo na contramão de um desenvolvimento integral dos alunos” (GALLARDO, 1998, p.34).

Outro aspecto a ser destacado nesse contexto, é o fato das pessoas veem no movimento algo simples e sem importância. Quando as pessoas veem crianças movimentando-se numa quadra, elas apresentam certa resistência e dificuldade em compreender que o movimentar-se é algo complexo, que mesmo os movimentos mais simples exigem percepção do ambiente, julgamento, tomada de decisões, planejamento, execução e avaliação. Segundo Sayão (2002), a criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para

interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade nas suas experiências de movimento.

O desconhecimento sobre a complexidade do movimentar-se e a sua simplificação leva, às vezes, a uma atitude preconceituosa, pois o mover-se livremente ou numa aula de Educação Física teria pouco valor formativo e pedagógico no que diz respeito ao conhecimento. A escola se vê como o lugar do pensamento e do raciocínio, e tem dificuldade de reconhecer o mover-se como uma parte que a integra. Em outras palavras, o mover-se é do corpo e o pensar, raciocinar, é da escola.

Lovisoló (1996), através de seus estudos, reconhece um certo comodismo por parte do profissional de Educação Física, no que diz respeito à falta de atualização e de consciência profissional, uma vez que são poucos os profissionais que reconhecem a grandiosidade dos temas, assuntos e conteúdos ministrados para a vida dos alunos. Tudo isso tende a influenciar diretamente no status e prestígio deste profissional perante a escola e a sociedade.

Teixeira (1993) e Resende (1995), entretanto, consideram que a responsabilidade acerca destas questões não pode recair apenas sobre os profissionais de Educação Física, mas também, sobre as instituições de ensino superior que visam preparar este profissional para atuarem no âmbito educacional, pois, o meio acadêmico pouco acrescenta à ação pedagógica do professor, ressaltando, uma dissociação entre produção acadêmica e as necessidades do cotidiano profissional.

Mesmo a LDB, apresentando em seu texto orientações sobre a Educação Física escolar, com vistas a garantir o seu papel como componente curricular obrigatório. É sabido que, historicamente no espaço escolar, a função que a Educação Física vêm assumindo historicamente, contribuiu para a construção de um estereótipo da disciplina que faz com que os alunos, professores e a comunidade escolar, bem como a sociedade de maneira geral, tenham dificuldade de reconhecer a importância da disciplina no processo educativo, assim como valorizar o professor de Educação Física e suas aulas como parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola. Ainda hoje em muitas escolas, a Educação Física é considerada como atividade extracurricular voltada para objetivos diversos como o treinamento, a saúde e o lazer (DARIDO, 2004; IMPOLCETTO et al. 2014).

Em suma, a Educação Física escolar vêm, dia após dia, tentando superar os estereótipos e estigmas que a definem como um componente curricular “menos importante” no âmbito educacional, buscando assim, sua legitimidade neste processo hierárquico de saberes, constituindo-se como parte integrante de uma estrutura curricular geral, em que cada disciplina seja uma parte imprescindível na formação de um todo.

Tendo em vista as problemáticas ressaltadas neste texto, podemos compreender que os inúmeros problemas, impasses e adversidades presentes na Educação Física escolar nos dias de hoje são resultados de um longo constructo histórico social que a constituiu como disciplina e principalmente decorrente de imensas disputas em busca de espaço e legitimidade dentro do currículo brasileiro.

No capítulo a seguir, iremos discorrer sobre as principais diretrizes curriculares propostas pela BNCC e pelo CP para a Educação Física escolar.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO PAULISTA

A BNCC foi elaborada, a partir de amplos debates e encontros com educadores de todo o país, visando garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e seu desenvolvimento integral em sociedade. O documento é pautado por princípios éticos, políticos e estéticos que contribuem para a formação humana e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Considerada um importante referencial nacional, a BNCC vem nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, além de integrar a política nacional da Educação Básica e contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Assim, acredita-se que a BNCC venha ajudar a superar a fragmentação evidenciada nas políticas educacionais, fortalecendo a política de colaboração entre as três esferas de governo, o que reflete na qualidade da educação. Portanto, “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 09).

O CP, elaborado com base nas orientações gerais da BNCC, considera a Educação Integral como aspecto principal no processo de formação dos estudantes do Estado. Dessa modo, vêm reafirmar o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em “[...] suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

A seguir, iremos compreender a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base nas diretrizes da BNCC e do CP, como um componente curricular que busca tematizar as práticas corporais em uma perspectiva cultural. Discorreremos no próximo capítulo sobre as competências gerais propostas pela BNCC, as competências e habilidades específicas previstas para o ensino da Educação Física, as unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento apontados pelos documentos, além da distribuição destes princípios ao longo da primeira etapa do ensino fundamental.

2.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC E CURRÍCULO PAULISTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

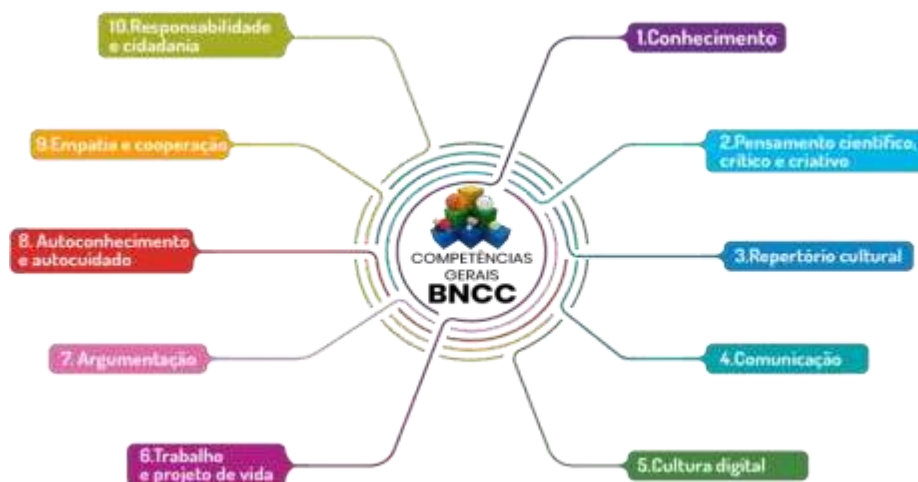
A Educação Física no currículo escolar atual, precisa ser pensada a partir das premissas gerais destes documentos – BNCC e CP. Sendo assim, os professores de Educação Física precisam considerar em suas aulas o desenvolvimento integral dos educandos, ou seja, os alunos precisam ter oportunidades de desenvolver os aspectos físicos, corporais, cognitivos, afetivos, sociais e culturais associados às práticas corporais (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

O currículo e as aulas de Educação Física precisam ser pensados, inicialmente, a partir de suas possíveis contribuições para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC. Nessa concepção, as aulas de Educação Física devem mobilizar aprendizagens que integram fazer, sentir e pensar as práticas corporais. Um currículo de Educação Física comprometido com o desenvolvimento de competências propõe momentos de reflexão e construção de conceitos, valores e atitudes integrados nas atividades práticas.

A BNCC define como competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08).

Segue, uma breve apresentação, das 10 competências gerais previstas pela BNCC e reiteradas pelo CP. Apresentamos também, algumas reflexões e comentários visando uma maior compreensão sobre como desenvolver estas competências gerais, alterando o que tradicionalmente tem sido trabalhado nas aulas de Educação Física:

Figura 1 – Competências Gerais da BNCC



1. Conhecimento - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Nessa perspectiva, o professor de Educação Física deve desenvolver os conhecimentos historicamente construídos sobre as práticas corporais, seus sentidos e seu enquadramento nos valores democráticos. Os estudantes, por sua vez, precisam ter oportunidades para relacionar os processos históricos de grupos culturais diversos ao desenvolvimento das práticas corporais. Por exemplo, compreender a origem do racismo tendo em vista a origem histórica da Capoeira e do Futebol no Brasil (DAÓLIO, 2004).

2. Pensamento científico, crítico e criativo - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

O tratamento das práticas corporais, na tentativa de atender essa competência, deve, a partir de ações por parte dos docentes, incorporar na prática pedagógica, processos de investigação, reflexão e solução de problemas e não mais a mera reprodução de técnicas e táticas de algumas modalidades esportivas coletivas (DARIDO, 2011).

3. Repertório cultural - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico – cultural (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Nessa concepção, as aulas de Educação Física passam a contemplar uma maior diversidade de práticas corporais locais e mundiais, ampliando o repertório cultural dos educandos (DAÓLIO, 2004).

4. Comunicação - Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

As aulas de Educação Física, nesse enfoque, busca compreender as diferentes possibilidades de utilização da linguagem corporal, valorizando a dimensão intrínseca do fazer corporal na formação dos estudantes.

5. Cultura digital - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

As crianças e adolescentes, cada vez mais, acessam e produzem conhecimentos sobre as práticas corporais por meio de tecnologias digitais, aplicativos, jogos, vídeos tutoriais, textos e imagens. As aulas de Educação Física podem contribuir com o desenvolvimento de competências para usar as tecnologias digitais a favor de modos de vida mais ativos, questionar o crescimento do sedentarismo e da obesidade pelo excesso de tempo dedicado ao uso de tecnologias digitais, bem como o uso da linguagem digital para a ampliação de conhecimentos sobre as práticas corporais (DARIDO, 2011).

6. Trabalho e projeto de vida - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

O contato com diferentes práticas corporais nas aulas de Educação Física proporciona aos estudantes escolherem formas de participação nessas práticas ao longo da vida, adotando valores de uma sociedade democrática e de um estilo de vida ativa.

7. Argumentação - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Nesse sentido, o trato com as diversas práticas corporais nas aulas de Educação Física deve envolver olhares de diferentes pontos de vista, culturas, grupos, questões éticas, ambientais e o respeito a diferentes culturas e seus modos próprios de criar e vivenciar práticas corporais (DAÓLIO, 2004; DARIDO, 2011).

8. Autoconhecimento e autocuidado - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Refere-se a olhar para si mesmo, compreendendo o próprio corpo e seu envolvimento em práticas corporais, bem como os sentimentos decorrentes das práticas deve ser objeto das aulas de Educação Física.

9. Empatia e cooperação - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Trata-se de promover valores, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação em práticas corporais, bem como discutir e analisar criticamente junto aos alunos a presença de preconceitos nas práticas corporais, desde que, durante as atividades o professor de educação física promova diálogos construtivos sobre os sentidos atribuídos às práticas (DARIDO, 2011).

10. Responsabilidade e cidadania - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 09; SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Nesse âmbito, preza-se por compreender todo o trabalho com valores nas práticas corporais, o que é facilitado quando o professor promove atividades de colaboração e reflexão crítica a partir das diferentes vivências e atividades de ensino (DARIDO, 2011).

A BNCC e o CP (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019) buscam a partir dessas competências gerais, afirmar um compromisso com a educação integral, que vai além do domínio de conteúdos, preocupando-se em desenvolver competências socioemocionais que possam preparar o aluno para viver em sociedade no século XXI.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, a BNCC e o CP vêm abranger não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, cabendo assim aos educadores nortearem seus trabalhos e adaptarem suas práticas pedagógicas buscando o desenvolvimento integral dos

alunos, auxiliando-os a ir além do domínio de conteúdos. Desse modo, é preciso incorporar e/ou vincular essas habilidades socioemocionais nas disciplinas e atividades escolares de maneira transversal. Para tal, “[...] supõe processos intencionais vivenciados nas interações, em que essas habilidades são mobilizadas simultaneamente aos processos cognitivos” (BRASIL, 2019, p. 31).

Estão previstas também na BNCC e respectivamente no CP, as 10 competências específicas para o componente curricular Educação Física, que seguem elencadas abaixo:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais;
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas;
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes;
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos;
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2017, p. 223; SÃO PAULO, 2019, p. 253).

Todas essas competências vão se materializando no desenvolvimento das habilidades previstas para o Ensino Fundamental. Analisando este conjunto de competências específicas da Educação Física, notamos a necessidade por parte dos professores, de criar condições para que os alunos tenham oportunidade de vivenciar os conteúdos previstos (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura), com o objetivo de incentivá-los a compreender suas origens culturais, os modos de aprender e ensinar essas práticas, a presença de valores, condutas sociais, emoções, modos de viver e perceber o mundo, padrões de beleza, relações entre cultura corporal, mídia e consumo, a presença e

questionamento de preconceitos e estereótipos nas práticas, bem como as marcas de identidade presentes em cada prática.

A ideia é que os alunos construam autonomia para usufruir, criar e recriar essas práticas com posturas éticas e responsáveis para eles e para os demais (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

A BNCC define as habilidades a serem compreendidas na Educação Física em blocos (primeiro e segundo anos, terceiro ao quinto anos, sexto e sétimo anos e oitavo e nono anos), oferecendo assim maior flexibilidade no processo de elaboração dos currículos.

Nas unidades temáticas de brincadeiras e jogos, danças e lutas a progressão se dá como objetos de conhecimento conforme essas práticas corporais ocorrem socialmente (das esferas sociais mais familiares - localidade e região - às menos familiares - esferas nacional e mundial). Entretanto, na unidade temática das ginásticas trabalha-se a ginástica geral e na unidade de esportes a progressão acontece conforme a classificação dos esportes adotada na BNCC; esportes de marca e precisão no primeiro e segundo anos e esportes de rede/parede, campo/taco e de invasão no terceiro, quarto e quinto anos. Toda esta organização acerca dos conteúdos e das habilidades e competências a serem desenvolvidas neste componente curricular, vão de encontro às diretrizes propostas pela BNCC, que compreende a Educação Física como,

[...] o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

A concepção da linguagem corporal no âmbito da cultura significa dar uma nova visão às práticas corporais, acrescentando ao percurso formativo das aulas de Educação Física a experimentação junto com a reflexão e produção de novos sentidos para as práticas. Essa visão se difere das que visam exclusivamente o desenvolvimento motor ou psicomotor ou que entendem a Educação Física apenas como forma de descanso e ou gasto de energia dos alunos. A visão cultural permite unir as práticas corporais e o trabalho com valores, atitudes, autoconhecimento, reflexão crítica e não o fazer por fazer, sendo importante ressaltar que, nos anos iniciais todas essas práticas são ajustadas ao contexto escolar e vivenciadas de forma lúdica (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Cabe a rede de ensino e ao professor decidir quais habilidades do ciclo, serão trabalhadas em cada ano e que objetos de conhecimento serão foco no desenvolver das aulas. Para exemplificar as aprendizagens nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, vamos observar a seguir, os possíveis objetos de conhecimento para a unidade temática de *lutas* no quarto ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Exemplo de unidade temática e objetos de conhecimento.

Ano	Unidade Temática	Objetos de Conhecimento
4º	<i>Lutas</i>	1. Principais diferenças entre <i>lutas</i> e brigas. 2. Jogos corporais de oposição (conquista de objetos conquista de território, equilibrar/desequilibrar). 3. <i>Lutas</i> do contexto comunitário e regional. 4. <i>Lutas</i> de matriz indígena e africana.

Fonte: <https://impulsiona.org.br/>

As Unidades Temáticas previstas no Currículo Paulista, em consonância com a BNCC, nos anos iniciais são: Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes e Corpo, Movimento e Saúde (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Vejamos a seguir, um exemplo sobre as habilidades previstas do terceiro ao quinto ano na unidade temática de *lutas* segundo a BNCC e Currículo Paulista:

Quadro 2 – Competências e habilidades previstas para a unidade temática *lutas* do terceiro ao quinto ano.

Habilidades do Bloco	Terceiro Ano	Quarto Ano	Quinto Ano
(EF35EF13) (EF04EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.	Experimentar e fruir jogos de lutas do contexto comunitário; Pesquisar lutas que são praticadas na comunidade.	Experimentar e fruir lutas de matriz indígena.	Experimentar e fruir a Capoeira.
(EF35EF14) (EF04EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de	Aprender movimentos básicos de ataque e defesa dos jogos de lutas comunitários; Reconhecer a diversidade de gestos que caracterizam a lutas presentes nas práticas da comunidade.	Aprender as modalidades de lutas indígenas, suas regras e gestuais, e praticá-las com respeito aos colegas.	Aprender gestos e formas de expressão rítmica da capoeira; Conhecer e respeitar a origem histórica da Capoeira; Praticar os movimentos da Capoeira respeitando os

segurança.			colegas.
(EF35EF15) (EF04EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.	Descrever as regras dos jogos de lutas, diferenciando-os das situações de briga.	Compreender o sentido das lutas indígenas para os povos que as criaram. Praticar lutas indígenas respeitando os colegas.	Compreender as relações entre Capoeira e as questões raciais.

Fonte: [BNCC \(BRASIL, 2017\)](#); [Currículo Paulista \(SÃO PAULO, 2019\)](#); Site: <https://impulsiona.org.br/>

No texto seguinte, pautando-nos nas perspectivas de ensino e aprendizagem: conceitual, procedimental e atitudinal, buscamos refletir sobre as oito dimensões do conhecimento propostas pela BNCC e Currículo Paulista e como incorporá-las às aulas de Educação Física.

2.2 DAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO (PCNS) PARA AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO (BNCC E CURRÍCULO PAULISTA)

Antes de iniciar a discussão sobre as dimensões do conhecimento proposta pela BNCC e Currículo Paulista, faz-se importante um maior aprofundamento sobre as dimensões do conteúdo já proposta nos PCNs (BRASIL, 1997) para a Educação Física escolar. Afim de alcançar os objetivos educacionais, Darido e Rangel (2005), com base nos estudos de Coll et al. (2000), consideram as seguintes dimensões do conteúdo: dimensão conceitual (o que se deve saber?); dimensão procedimental (o que se deve saber fazer?); e dimensão atitudinal (como se deve ser?).

Por estarmos tratando de conteúdos na Educação Física escolar, é preciso esclarecer o conceito de conteúdo, uma vez que, este termo é tão utilizado e muitas vezes mal compreendido. Libâneo (1994), do mesmo modo que Coll et al. (1998) e Zabala (1998), compreendem os conteúdos de ensino como um conjunto de saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos em sua vida nos mais diversos espaços sociais.

É importante ressaltar que, ao longo da história da educação, certos tipos de conteúdos, inclusive aqueles relativos a fatos e conceitos, ocuparam e ainda ocupam um espaço

desproporcional nas propostas curriculares. O termo conteúdo foi, e ainda é utilizado para expressar o que se deve aprender, em uma relação quase que exclusiva aos saberes, referente a nomes, conceitos e princípios. É bastante comum observarmos, no contexto escolar, os alunos afirmando que tal disciplina tem “muito conteúdo”, apontando para o excesso de informações conceituais (ZABALA, 1998; COLL et al., 2000).

Nos dias atuais, revelam-se na escola ações que visam ampliar o conceito de conteúdo, passando a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não se reduza apenas às capacidades cognitivas, incluindo assim os demais campos do conhecimento. Nesse sentido, poderá ser incluso, de forma explícita nos programas de ensino, o que antes estava apenas no currículo oculto. Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino (ZABALA, 1998).

Na Educação Física escolar, devido sua especificidade, é evidente a falta de tradição no trato com os conteúdos em uma dimensão conceitual, prevalecendo na prática aspectos da dimensão procedimental do conteúdo. Estudos desenvolvidos anteriormente por Darido (2003) revelam que grande parte dos professores de Educação Física não trabalham com conteúdos acadêmicos em suas aulas. Existe, em muitas realidades educacionais, uma falta de respaldo aos docentes por parte da equipe escolar, na questão do trabalho com esta dimensão conceitual, além de uma forte resistência por parte dos alunos em possibilitar uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal nas suas aulas. Tudo isso, em razão de uma cultura bastante disseminada na escola de que a Educação Física se resume ao fazer, ao brincar, ao se divertir e não à compreensão de sentidos e significados.

Quanto aos processos de ensino e aprendizagem, considera-se importante que o conhecimento científico seja construído pelo educando a partir das relações dialógicas que ocorrem em sala de aula, minimizando assim, a perspectiva mecânica de ensino e aprendizagem que ainda se faz presente no contexto escolar atual, na qual o estudante apenas memoriza conceitos e fórmulas, sem, de fato, compreender o seu significado. Segundo Freire (2016), a abordagem de ensino dialógica, poderá desenvolver no aluno autonomia para que se torne protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Para que isso venha de fato ocorrer, é necessário romper com a visão simplista de que ensinar se resume simplesmente à memorização dos conteúdos.

Para Zabala (1998), o rompimento deste modelo de ensino transmissivo possui relação com uma aprendizagem norteada por conceitos, procedimentos e atitudes. É importante considerar que o conteúdo escolar não envolve apenas conceitos, mas também procedimentos e

atitudes que devem ser inseridos nos processos de ensino e aprendizagem de maneira inter-relacionados (COLL et al., 1992).

Darido (2005) vêm considerar que para alcançar um ensino de qualidade, além de diversificar os conteúdos na escola é preciso aprofundar os saberes, ou seja, desenvolve-los a partir dos diferentes aspectos que compõem as suas significações.

Buscando ampliar os modos de compreensão acerca dos conteúdos escolares, expandindo, assim, o papel da educação no que diz respeito ao desenvolvimento integral do aluno, Coll et al. (1998) classificam os conteúdos em três dimensões, cada uma respondendo a um questionamento: Dimensão conceitual (O que se deve saber?); Dimensão procedimental (O que se deve fazer?); e Dimensão atitudinal (Como se deve ser?).

Nas palavras de Zabala (2001), a distribuição dos conteúdos em três dimensões, constitui elemento chave para determinar as ideias implícitas a qualquer intervenção pedagógica considerando a importância que esta atribui a cada um dos diferentes tipos de conteúdos, além de contribuir para avaliar o sua potencialidade educativa.

Com base nos pressupostos apresentados, este estudo considera que a unidade temática *lutas*, a partir de sua inserção na esfera da cultura corporal, também deve ser explorada pelos professores no que diz respeito a seu tratamento pedagógico dentro do contexto escolar. “Não só compreendendo os aspectos da dimensão procedimental, mas também tudo aquilo que esteja relacionado às dimensões conceitual e atitudinal” (RUFINO; DARIDO, 2015a, p. 30).

Portanto, ao se apropriar dessa concepção de dimensões dos conteúdos na prática pedagógica, o professor necessita contemplar em suas aulas o saber fazer da dimensão procedimental, bem como as questões conceituais que integram a dimensão conceitual e, também, ressaltar as aprendizagens relacionadas à atitudes, valores e normas que integram a dimensão atitudinal.

É importante ressaltar, que na prática docente, não é possível dividir os conteúdos de maneira exata e processual por dimensão, seja conceitual, procedimental ou atitudinal, embora se reconheça que uma dimensão poderá se revelar mais que outra em determinado momento da aula, prevalecendo, de modo geral, o entrelaçamento destas dimensões do conteúdo, e não uma divisão sistematizada destas no decorrer da aula. Podemos citar como exemplo, o aquecimento orientado pelo professor no início de uma aula. Enquanto os alunos executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor ressalta a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos, entre outras informações. Portanto, tanto a dimensão procedimental, como a

conceitual são envolvidas na atividade. Pode-se também, com base no mesmo exemplo, aprofundar reflexões acerca do respeito ao próprio limite e ao do colega, sugerindo aos alunos que realizem exercícios em duplas. Desse modo, estamos tratando da dimensão atitudinal (DARIDO, 2003).

No que se refere ao conteúdo das lutas, existe uma infinidade de possibilidades para relacionar, de maneira efetiva e integrada, as dimensões dos conteúdos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Exige-se do professor, conhecimentos sobre o conteúdo proposto, noções de didática, visando ir além de uma concepção apenas instrumental, fundamentando suas ações, ampliando e enriquecendo sua prática pedagógica.

1. Aspectos da dimensão conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo

Na perspectiva conceitual, os conteúdos propostos pelo professor devem estar associados ao mundo real das ideias, com o propósito de ser utilizado para a interpretação de situações corriqueiras (ZABALA, 1998). Na aprendizagem de conceitos, as pesquisas defendem a ideia de que o estudante não é uma tábula rasa. Conforme a autora, “é importante que o professor, ao iniciar uma nova sequência didática, leve em consideração o que os alunos já sabem e construa os novos saberes” (CARVALHO, 2012, p. 32).

Zabala (2001) concebe os conteúdos conceituais como termos abstratos e dificilmente podem ser circunscritos a uma definição fechada, pois esses conceitos e princípios apresentam um caráter de nunca acabado, e sempre em constante nível de desenvolvimento. Tudo isso requer de professores diferentes estratégias de ensino, que venha contribuir para ampliação e potencialização dessa dimensão.

O conhecimento em qualquer área de estudo, seja ela de natureza científica ou da vida cotidiana, demanda informações, que consiste em dados ou fatos. Para que os dados e os fatos adquiram significado no processo de ensino e aprendizagem, os alunos devem dispor de conceitos que lhes permitam interpretá-los. Esses conceitos, enquanto objetos de conhecimento, apresentam certas características e especificidades quanto à natureza de sua aprendizagem, do seu ensino e da sua avaliação (POZO, 1998, p. 21).

Para que haja uma compreensão desses dados, é preciso estabelecer relações significativas entre eles, sendo necessário dispor de conceitos que deem significado a esses dados. “Os dados são necessários, mas devem ser interpretados em função dos próprios marcos conceituais” (POZO, 1998, p. 21).

Os conceitos podem estar associados a vida cotidiana, nos permitindo organizar a realidade e prevê-la, ou seja, se não dispuséssemos de categorias e conceitos qualquer objeto (a caneta com a qual eu escrevo, a cadeira na qual me sento) seria uma realidade nova diferente e imprevisível. Nessa perspectiva, os conceitos e categorias, permitem-nos reconhecer classes de objetos aos quais podemos atribuir características semelhantes além de evidenciar possíveis alterações entre um objeto e outro (POZO, 1998).

O autor também classifica os conceitos como sendo de natureza científica, não como um elemento isolado, mas que faz parte de uma hierarquia ou rede de conceitos. Tomamos como exemplo o cachorro, que não é simplesmente um objeto com determinadas características, mas um animal mamífero, vertebrado, quadrúpede, etc. “Uma característica fundamental dos conceitos científicos é que estão relacionados a outros conceitos, de forma que o seu significado provém, em grande parte, da sua relação com esses outros conceitos” (POZO, 1998, p. 22).

Para que de fato ocorra uma aprendizagem significativa de um determinado conceito ou objeto de conhecimento, é fundamental que se estabeleça relações significativas com outros conceitos. Portanto, a aprendizagem de fatos e conceitos não podem ser isoladas do restante dos conteúdos do currículo, pois, quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que um sujeito possui sobre um determinado assunto, melhor será sua compreensão sobre os fatos e mais significativa será sua aprendizagem.

A dimensão conceitual dos conteúdos não é apenas um “complemento” que pode ou não ser abordado durante as aulas de Educação Física, devendo ser considerada como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Rufino e Darido (2015a), reconhecem a partir de seus estudos a dificuldade em selecionar aquilo que é realmente relevante a ser estudado acerca da dimensão conceitual para o ensino dos conteúdos da Educação Física na escola, sobretudo o ensino das lutas.

Os autores apontam possíveis objetos de conhecimento a fim de abranger a dimensão conceitual no ensino da lutas na Educação Física escolar como: as diferentes modalidades de lutas; formas de classificação das modalidades; diferentes origens para as diversas práticas; principais regras de determinadas modalidades; análise das modalidades consideradas olímpicas; pesquisas de práticas desconhecidas; conceitos biomecânicos e fisiológicos; a melhor forma de execução de alguns golpes; a melhor forma de se treinar cada modalidade, entre outras inúmeras possibilidades de ressaltar a dimensão conceitual na prática pedagógica das lutas (RUFINO; DARIDO, 2015a).

Segue um exemplo do conteúdo *lutas* norteado pela dimensão conceitual (o que se deve saber?): Conhecer as mudanças pelas quais passaram as *lutas*. Por exemplo: Como outras civilizações e povos distantes influenciaram no repertório das *lutas* em nossa região e em nosso país (Capoeira – Matriz Africana); Quais as principais diferenças entre *lutas* e brigas?

No que compete à perspectiva procedimental dos conteúdos, o educando é convidado a visualizar o caminho a ser percorrido para a construção dos saberes, tornando-se um dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem. Esta dimensão compreende as habilidades e estratégias utilizadas na aprendizagem constituindo o saber necessário na resolução de problemas (ZABALA, 1998).

Rufino e Darido (2015a) apontam alguns possíveis exemplos da dimensão procedimental nas aulas de Educação Física a partir da unidade temática *lutas* como: vivências relacionadas à questão de oposição (jogos corporais de oposição), ganho ou perda de espaço (conquista de território), quedas, atividades individuais (simulação de técnicas de chutes e socos), atividades em dupla, em grupos (como o tradicional cabo de força), brincadeiras e jogos pré-desportivos sobre a temática das *lutas*, dentre outras inúmeras possibilidades.

Segue um exemplo do conteúdo *lutas* norteado pela dimensão procedimental (o que se deve saber fazer?): Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos das *lutas*. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira.

Por fim, a dimensão atitudinal do conteúdo, compreende os conceitos pautados pela moral, valores e normas sociais. Conforme Carvalho (2012, p. 33), nesta perspectiva deve-se propor “atividades que levem os alunos à tomada de decisões fundamentadas e críticas sobre o desenvolvimento social”. Echeverría e Pozo (1994) vêm ressaltar a importância de incentivar no aluno uma atitude crítica e o hábito de questionar frente aos desafios, buscando assim respostas à suas próprias indagações e não receber de forma passiva conceitos já elaborados pelo outro.

Rufino e Darido (2015a), através de seus estudos sobre o ensino das *lutas*, exemplificam algumas possibilidades de abrangência da dimensão atitudinal do conteúdo *lutas* nas aulas de Educação Física. As atitudes e os valores devem ser ensinados a partir dessa unidade temática, assim como as condutas éticas, os princípios orientadores das práticas (respeito mútuo, solidariedade, cooperação, empatia, dentre outros). Os autores não excluem a possibilidade de serem abordadas ainda outras questões como: diferenciação entre *lutas* e brigas, discussão de termos como: porrada, bater, brigar, discussões acerca do processo hierárquico das modalidades das *lutas*, questões relativas ao respeito quanto aos limites do

próprio corpo, a ética necessária afim de não utilizar os saberes aprendidos com outras pessoas em outros contextos, a relação de gênero entre meninos e meninas nas lutas, entre outras relevantes questões.

Segue um exemplo do conteúdo *lutas*, norteado pela dimensão atitudinal (como se deve ser?): Valorizar o patrimônio das *lutas* do seu contexto e também de matriz indígena e africana; Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência; Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo; Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

2. As dimensões do conhecimento segundo a Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista

A BNCC e o CP, no que se refere à organização das aprendizagens que compõem o componente curricular Educação Física, compreende a construção das habilidades a partir de oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Acerca destas dimensões do conhecimento, o documento da BNCC vêm destacar que,

[...] não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas. Considerando as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta” (BRASIL, 2017, p. 222).

O Currículo Paulista optou por agrupar essas oito dimensões do conhecimento, em três categorias: *aprender sobre*; *aprender a fazer*; *aprender a ser e conviver*¹. Descreveremos portanto, cada uma destas dimensões classificadas em suas respectivas categorias, buscando revelar as possíveis implicações destas dimensões ao professor e sua prática pedagógica.

“*Aprender sobre*” (perspectiva conceitual) compreende as dimensões:

¹ O presente estudo busca relacionar as categorias “aprender sobre, aprender a fazer; aprender a ser e conviver” respectivamente com as três dimensões do conteúdo “conceitual, procedimental e atitudinal”. Embora não exista no texto da BNCC e do CP qualquer menção acerca dessa possível relação, ainda assim Rufino e Neto (2016), assinalam que os princípios que constituem as oito dimensões do conhecimento propostas recentemente pelas atuais diretrizes curriculares, apresentam semelhança com as “dimensões dos conteúdos” (conceitual, procedimental e atitudinal), a qual outros documentos anteriores são baseados.

Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização (BRASIL, 2017, p. 221; SÃO PAULO, 2019, p. 251).

Trabalhar com esta dimensão, consiste em criar situações nas quais os estudantes possam analisar os próprios gestos e dos colegas. Por que, por exemplo, um time está obtendo mais sucesso em um jogo de queimada? Que sistema de organização está utilizando? Como está organizando o ataque e a defesa e porque essa forma de jogar está sendo mais eficiente?

Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (aprender sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros (BRASIL, 2017, p. 221; SÃO PAULO, 2019, p. 251).

Essa dimensão envolve o trabalho com os esquemas táticos, utilizados nas práticas esportivas, os conceitos de espaço e tempo de práticas da dança por exemplo, os conhecimentos fisiológicos e biomecânicos que explicam porque determinadas técnicas corporais acabam sendo mais eficientes do que outras. É uma dimensão mais conceitual, do saber sobre as práticas.

Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres (BRASIL, 2017, p. 221-222; SÃO PAULO, 2019, p. 251).

Uma das características dessa dimensão diz respeito aos questionamentos e reflexões acerca de como as práticas corporais são disseminadas na mídia. Porque algumas têm mais destaque do que outras? Porque, geralmente os esportes femininos têm menos espaços nos noticiários? Que relações isso tem com os papéis historicamente construídos das mulheres na

sociedade? Que movimentos têm acontecido para mudar essa realidade? Como nos posicionamos frente a essa questão?

“*Aprender a fazer*” (perspectiva procedimental) compreende as dimensões:

Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si (BRASIL, 2017, p. 220; SÃO PAULO, 2019, p. 251-252).

Ao se orientar por essa dimensão, o professor tende a se preocupar em proporcionar experiências adequadas às possibilidades e interesses dos educandos, cuidando para que todos sejam incluídos e aprendam por meio da experimentação ativa, construindo movimentos de forma autoral e não apenas reproduzindo técnicas. Por exemplo, se o professor está tematizando as danças de salão deverá criar vivências nas quais os estudantes possam vivenciar o ritmo, as diferentes formas de passos, buscando, em diálogo com as técnicas da dança, um modo próprio de se expressarem.

Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência⁴³ necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas (BRASIL, 2017, p. 220; SÃO PAULO, 2019, p. 252).

Essa dimensão considera o trabalho com as múltiplas formas de ajustamento das vivências corporais a espaços, tempos e materiais. Por exemplo, se o(a) professor(a) está tematizando o futebol, deverá abordar saberes que permitem saber jogar de diferentes formas e não apenas com as regras oficiais do esporte.

Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais próprias ou de outras pessoas e de práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Refere-se à apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciá-la quando realizada por outros (BRASIL, 2017, p. 220-221; SÃO PAULO, 2019, p. 252).

Abranger essa dimensão, implica em chamar a atenção dos alunos acerca dos sentimentos gerados a partir das práticas corporais, observar a estética dos próprios movimentos apreciando e fruindo, por exemplo, a estética de jogadas do basquetebol como a badeja, as fintas, as enterradas, entre outras vivências.

“Aprender a ser e conviver” (perspectiva atitudinal) compreende as dimensões:

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais (BRASIL, 2017, p. 221; SÃO PAULO, 2019, p. 252).

Ao trabalhar com essa dimensão, o professor deve se preocupar em apoiar os educandos a refletir e agir de forma ética durante as vivências corporais. Em uma brincadeira de pega-pega, por exemplo: o grupo está respeitando as regras? Elas podem ser modificadas para que todos se sintam incluídos? Conseguimos tocar o colega para pegá-lo de forma cuidadosa, sem machucar? Quando ganhamos um jogo, respeitamos a equipe contrária?

Protagonismo comunitário: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo (BRASIL, 2017, p. 222; SÃO PAULO, 2019, p. 252).

O trabalho com essa dimensão envolve conhecimentos sobre os direitos de acesso às práticas corporais, os mecanismos e instâncias de decisão sobre políticas de esporte e lazer, a organização de melhorias nos espaços da comunidade, os movimentos de reivindicação de melhores condições de esporte e lazer para a comunidade.

Com base nas diretrizes educacionais, propostas pela BNCC e corroboradas pelo CP, podemos inferir que uma das premissas básicas do trabalho por competências proposto na

BNCC é a valorização do saber fazer, considerando o fato de que anteriormente, a finalidade das aulas era apenas voltada ao ensino de conteúdos (transmissão e reprodução do saber). A BNCC, considera que os conteúdos ou, no caso, as aprendizagens, são meios para se desenvolver as competências e habilidades previstas no componente curricular. Nessa perspectiva, o envolvimento dos alunos com o conhecimento deixa de ser passivo e o protagonismo é valorizado, desde que as estratégias propostas pelos professores contribua para que os alunos se tornem participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Com base em estudos de renomados pesquisadores da área educacional, no próximo texto, iremos propor uma breve discussão acerca das principais críticas e contestações referentes a recém homologada BNCC e suas respectivas propostas para a educação básica.

2.3 CRÍTICAS E CONTESTAÇÕES SOBRE A ATUAL BNCC

A atual BNCC (BRASIL, 2017), em trâmite no contexto educacional brasileiro, tem sua origem prevista em termos legais na Constituição Federal (BRASIL, 1988), mais especificamente em seu art. 210, que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 1996, vem definir em seu art. 26 que,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em meados de 2014 pela Lei 13.005, também prevê a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, pois das 20 metas a serem alcançadas em um período de 10 anos, quatro tratam da construção da BNCC. Estas metas buscam garantir ao indivíduo o direito à uma educação básica de qualidade, quanto ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Vejamos a seguir algumas destas metas que corroboraram para a construção da atual BNCC:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Ainda assim, repercutem nos mais diversos âmbitos sociais, algumas indagações sobre a real finalidade e objetivos da BNCC, com vista à uma maior compreensão acerca de sua implantação no atual contexto educacional e sua lógica de organização e estruturação (ARROYO, 2016; RODRIGUES, 2016; RUFINO, NETO, 2016; BETTI, 2018; NEIRA, 2018).

Os processos de elaboração, implementação e principalmente de implantação da BNCC acabam por trazer impactos às áreas de conhecimento, à organização das disciplinas, às concepções de ensino e aprendizagem e ao trabalho do coletivo docente. Nas palavras de Arroyo (2016, p. 16), “[...] mexer no currículo é mexer na espinha dorsal do sistema escolar: o trabalho docente, as autorias docentes com os direitos dos educandos e dos docentes-educadores/as”.

Arroyo (2016) vem apontar para o caráter impositivo, unificador e controlador da BNCC, representando um certo retrocesso, nos avanços que vinham acontecendo com relação as lutas pelo direito à educação, à cultura e ao conhecimento, defendidos pelos diferentes movimentos sociais na tentativa de garantir os direitos humanos mais básicos dos brasileiros, respaldados pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996.

Neira (2018, p. 222) vem corroborar as ideias apresentadas, apontando para a ausência de criticidade no documento curricular em discussão, atestando que o documento em implantação está voltado para uma conformação e aceitação de um cenário social injusto, em um momento histórico, no qual os professores deveriam ser apoiados na construção de currículos de caráter democrático e democratizante. Para o autor, “[...] o fortalecimento da dimensão técnica, somado à ausência da crítica leva à conclusão que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores”.

Nessa perspectiva, professores e alunos são vistos “[...] como destinatários passivos dos ditames que vem do alto”, não sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Essas

políticas outorgadas do alto, expressam tipos de poder, reforçando o exercício de poder sobre os direitos dos educando e educadores. Nesse sentido, a BNCC e seus documentos se justificam em uma visão negativa e desqualificada do professor, a medida que lhes oferece “[...] o cardápio intelectual pronto [...]” reduzindo “[...] sua função a requeantar a marmita” (ARROYO, 2016, p. 16).

Outro aspecto considerado pelo autor no que tange a BNCC e suas principais orientações, refere-se à garantia do conceito de cultura corporal trazida pela Educação Física escolar como uma rica contribuição ao currículo escolar. Arroyo (2016) defende que não é qualquer didática que dá conta de desenvolver processos tão ricos e complexos como a formação cultural e, sobretudo reconhecer cada aluno como sujeitos de culturas corpóreas. O atual documento se esqueceu deste importante aspecto a ser compreendido no currículo (cultura corporal), ao limitar-se na transmissão de conteúdos, competências, habilidades que sejam avaliáveis e quantificáveis.

Rodrigues (2016), em seus estudos, aponta para uma BNCC que vai além dos interesses ligados simplesmente à construção de um referencial de ensino comum e de saberes escolares visando a melhoria da qualidade da educação brasileira. A autora destaca a existência de diferentes interesses por detrás do documento curricular, sendo interesses de caráter público e privado, políticos e econômicos.

Estudos realizados pela autora denotam que a maioria dessas políticas de reforma curricular, são marcadas pela descontinuidade, ou seja, a cada mudança de partido ou rupo político no poder, vem acarretar em uma nova reforma curricular, geralmente, a cada quatro anos, sem que haja uma avaliação e análise dessas experiências precedentes, o que tem determinado uma sucessão de erros e também à utilização ineficaz de recursos humanos e materiais (RODRIGUES, 2016).

Outra questão pautada por Rodrigues (2016), é a notável quantidade de conteúdos e objetivos propostos para o componente curricular de Educação Física, considerando o tempo pedagógico, que em geral, essa disciplina dispõe na grade curricular, sendo em média duas aulas semanais e, em alguns casos, no Ensino Médio são limitadas apenas uma aula semanal.

Rufino e Neto (2016) destacam em seus estudos alguns equívocos quanto a implementação da BNCC. Dentre os principais dilemas, os autores ressaltam a visão “aplicacionista” presentes nesse contexto (TARDIF, 2012; ZEICHNER, 2013), na qual os educadores são concebidos como “aplicadores” de conceitos, teorias, normas, regulamentações e orientações didático-pedagógicas elaboradas por especialistas socialmente reconhecidos na área, desvalorizando assim a prática profissional docente, a medida que o professor não é

compreendido como locus produtor de saberes. “Essa perspectiva desconsidera o trabalho docente como núcleo gerador de sentidos e significados da profissão [...]” (RUFINO; NETO, 2016, p. 45).

Os autores evidenciam uma preocupação na questão da formação de professores de Educação Física, tendo em vista as formas de seleção e desenvolvimento dos conteúdos propostos pela BNCC, assim como a maneira que estes conhecimentos serão contemplados durante a prática pedagógica nos mais diversos e adversos contextos educacionais brasileiros. “Ao se implementar uma política pública educativa, é muito frequente que, em algum momento, parte das soluções e também parte dos problemas sejam alocados para a formação de professores” (RUFINO; NETO, 2016, p. 54).

A BNCC, conforme ressalta Rufino e Neto (2016), não evidencia em suas orientações legais como devem se articular as dimensões políticas e formativas, indicando uma lacuna entre o que é proposto e sua implementação na prática. Nesse sentido, para que uma determinada proposta curricular venha ter um impacto positivo na prática docente, é preciso compreender criticamente os processos formativos, pois do contrário, corre-se o risco de que as propostas e orientações curriculares fiquem apenas no âmbito institucionalizado.

Frente essas questões, Rufino e Neto (2016) defendem a ideia de uma BNCC que se atente também à profissionalização do ensino, buscando uma relação entre a formação docente inicial e a formação contínua, pois, de outro modo, se o documento curricular apresentado for compreendido apenas como uma ação legal e normativa, distantes da prática, sua efetividade consequentemente será menor, proporcionando menos impacto no desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física.

Betti (2018) analisando a BNCC e suas propostas, declara que sua finalidade última é assegurar resultados satisfatórios para as avaliações de larga escala do rendimento escolar, com vista à favorecer o processo de terceirização das escolas públicas, fomentar o volumoso mercado das publicações didáticas e impulsionar as assessorias pedagógicas para os estados e municípios. Tudo isso regido pela iniciativa privada e, bancado na maioria das vezes, direta ou indiretamente, com recursos públicos.

O fato é que não podemos negar a existência de pontos importantes ressaltados pela BNCC que podem vir a contribuir com a organização do trabalho educativo, especialmente no campo da Educação Física. Porém, é de total importância compreender a prática de ensino como espaço de produção de saberes, perspectiva que vai além de deliberações, normas e subsídios curriculares, associados de maneira implícita às práticas corporais.

No próximo capítulo, iremos analisar todo o percurso sócio histórico das *lutas*, que a evidencia como uma das unidades temáticas do componente curricular de Educação Física e, também refletir, sobre as principais problemáticas e desafios que se revelam no ensino deste conteúdo na prática pedagógica.

3 LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS

Ao longo dos últimos anos, o Brasil passou por diferentes reformas e propostas educacionais no intuito de repensar a prática educativa e buscar soluções para os problemas apresentados pelo atual sistema educacional brasileiro. Portanto, faz-se importante aos profissionais da educação, olhar para a história da educação no Brasil, voltar-se para o passado, rever as experiências que foram ou não bem-sucedidas, e aprender com os possíveis erros e acertos.

A promulgação da BNCC, em 2017, foi um marco importante na história da Educação do Brasil. Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade equitativa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017).

De acordo com as orientações da BNCC, as *lutas* compõe o repertório de práticas corporais a serem abordadas ao longo das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2017, p. 216).

“As *lutas* esportivas também são tratadas na unidade temática “Esporte”, especificamente no objeto de conhecimento denominado como categoria de esportes de combate (BRASIL, 2017, p. 216)”.

No CP, recém homologado no estado de São Paulo, quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Física, segue as mesmas propostas e orientações da BNCC, e no que se refere a organização das aprendizagens, o currículo compreende “[...] oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário”. Estas oito dimensões do

conhecimento, já previstas pela BNCC, são reafirmadas no CP, e passam a ser agrupadas em três categorias: 1. Aprender sobre; 2. Aprender a fazer; e 3. Aprender a ser e conviver, que remete, segundo este estudo, às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal percorridas e evidenciadas em documentos curriculares anteriores (SÃO PAULO, 2019, p. 250).

Segundo o mesmo currículo, as *lutas* são contempladas a partir do 3º ano. O início do trabalho com esta unidade temática, deve explorar o contexto comunitário e regional, incluindo as matrizes indígena e africana. Nessa etapa da Educação Básica, através de práticas corporais contextualizadas no ensino das lutas, os alunos poderão identificar os conceitos e os elementos comuns das lutas; os tipos de lutas presentes na sua região e em outras, além das de matriz indígena e africana (SÃO PAULO, 2019).

No texto a seguir, iremos analisar e refletir acerca da construção histórica da unidade temática lutas na Educação Física escolar, desde os PCNs até os atuais documentos curriculares (BNCC e CP).

3.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As *lutas* tem sua origem nas formas primitivas de defesa, e vem evoluindo historicamente com a sociedade humana, representando em sua diversidade uma das manifestações do movimento humano mais expressivas, em que são estudados de forma indissociável o corpo e a mente, ligados a uma filosofia de vida, privilegiando o respeito ao outro e o auto aperfeiçoamento, tendo a autodefesa como meta. Nesse sentido, é importante que o educador busque possibilitar ao aluno, o contato e vivências significativas com esse conteúdo, favorecendo assim uma reflexão crítica sobre essas práticas e sobre o mundo em que vivem (LANÇANOVA, 2006; RUFINO; DARIDO, 2015a).

Um dos primeiros documentos curriculares a considerar as *lutas* como conteúdo na Educação Física Escolar foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que almejaram contribuir, a partir das vivências nesta prática corporal, para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, compreendendo os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais classificam as *lutas* como,

[...] disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e deslealdade. Podem ser citados exemplos de luta as brincadeiras de cabo de guerra e braço de ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do Caratê (BRASIL, 1998, p. 70).

Em seus estudos, Parlebas (1990) caracteriza as *lutas* como uma atividade esportiva com oposição presente, imediata, que se constitui objeto da ação, ocorrendo assim, uma situação de enfrentamento codificado com o corpo do oponente. Desta forma, a Educação Física deve ensinar os alunos a lutar com o outro e não contra o outro, promovendo uma aprendizagem significativa através da problematização dos conteúdos e da própria curiosidade demonstrada pelos alunos.

Diante dos questionamentos de educadores e até mesmo dos pais de alunos sobre a inserção do conteúdo *lutas* na escola em meio a um contexto social já tão violento, Olivier (2000), propõe uma metodologia de ensino que possibilita transformar as “brigas” em “jogos de luta com regras”, argumentando que a violência/agressão é um modo de expressão e comunicação dos alunos em reação a certas interações sociais, em relação ao meio, ao estresse, à frustração, não pode ser totalmente eliminada ou subjugada pelos educadores. Sendo assim, o autor ressalta a importância de estratégias pedagógicas que oportunizem aos alunos uma reflexão a fim de encontrarem respostas às consequências geradas pela violência, o perigo que ela pode representar para si próprio e para o outro.

Nesse sentido, a prática dos “jogos pré-desportivos de *luta*”, compreenderá regras e situações seguras para liberação e transformação de agressividade. Nos jogos de *luta* a derrota nunca será considerada algo maléfico e negativo a ponto de causar danos, ou seja, as situações de derrota e vitória serão relativizadas, discutidas ou ressignificadas (OLIVIER, 2000).

A atual história da Educação Física escolar no Brasil tem sido determinada por movimentos de organização e sistematização da disciplina. “Para este fim, órgãos governamentais ligados à educação têm se dedicado a elaborar e implementar documentos que seguem essa tendência” (PASQUALOTO et al., 2018, p. 12).

A seguir serão apresentados os resultados de um breve levantamento histórico do conteúdo *lutas* na disciplina de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base nas propostas estabelecidas pelas políticas públicas em um período aproximado de vinte anos:

Quadro 3 - Histórico do conteúdos *Lutas* nas Políticas Públicas

HISTÓRICO DO CONTEÚDO LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR			
DOCUMENTO CURRICULAR	DATA DE PUBLICAÇÃO/ ETAPA ESCOLAR ANOS/SÉRIES	OBJETIVOS	PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	1997 EF (2º ao 5º)	O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.	- Concebe a disciplina como produção cultural; - Os conteúdos estão organizados em blocos inter-relacionados e não como atividades isoladas; - 3 blocos de conteúdos: 1. Esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2. Atividades rítmicas e expressivas; e 3. Conhecimentos sobre o corpo. - Os conteúdos serão abordados com base nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.
Orientações Curriculares- Educação Física Anos Iniciais	2013 4º ano EF (1º e 4º bimestre) 5º ano EF (1º, 2º e 4º bimestre)	Traz um conjunto de proposições que podem servir de referências ou pontos de partida para que o professor possa desenvolver um plano de ensino que considere as características sociais, culturais, políticas, étnicas e religiosas da população a que se destina.	- Busca uma aproximação do trabalho realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental com aquele que é realizado nos anos finais e no Ensino Médio; - A Educação Física como elemento mobilizador de produção cultural; - Conteúdos: o esporte, o jogo, a ginástica, a dança e a luta; - A aula de EFE deve propiciar o acesso à cultura de movimento com base na dimensões conceituais procedimentais e atitudinais do conteúdo; - 4º ano: jogos de equilíbrio, lutas indígenas e capoeira; - 5º ano: jogos de equilíbrio, lutas não conhecidas e lutas individuais;
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017 EF (3º ao 9º ano)	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.	- Organizadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano); - Unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; e práticas corporais de aventura (6º ano). - 3º ao 5º ano (Lutas do contexto comunitário e regional/Lutas de matriz indígena e africana); - O movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura (cultura corporal de movimento); - Compreende oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso

			e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.
Currículo Paulista (CP)	2019 EF (3º ao 9º ano)	O Currículo Paulista dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a Educação Integral).	- Considera o conceito de “cultura corporal de movimento”; - Soma mais 1 conteúdo: Corpo, movimento e saúde (desde o 1º ano); - Compreende oito dimensões de conhecimento agrupadas em 3 categorias: 1. Aprender sobre (reflexão sobre a ação, análise e compreensão); 2. Aprender a fazer (experimentação, uso e apropriação e fruição); 3. Aprender a ser e conviver (construção de valores e protagonismo comunitário); - A Unidade Temática Lutas é contemplada a partir do 3º ano. O início do trabalho deve explorar o contexto comunitário e regional, incluindo as matrizes indígena e africana.

Fonte: Documentos curriculares – PCNs (1997); Orientações curriculares anos iniciais (2013); BNCC (2017) e CP (2019).

Os documentos supracitados refletem as mudanças ocorridas na Educação Física escolar ao longo dos anos, sob a influência de diferentes abordagens pedagógicas. Para Darido e Sanches Neto (2005), tais mudanças têm influenciado a formação e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

A concepção de uma Educação Física pautada em uma perspectiva cultural perpassa todos os documentos apresentados, desde os PCNs até o recém homologado CP, visto que, o conceito de “Cultura do Movimento” ou “Cultura Corporal de Movimento” compreendem as unidades temáticas: brincadeiras e os jogos; esportes; danças; ginásticas; lutas; corpo, movimento e saúde; e práticas corporais de aventura (BRASIL, 1997; SÃO PAULO, 2019).

A cultura corporal, segundo Ayoub (2005, p. 157), pode ser compreendida como “as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais”.

Para os professores que vivenciaram e ainda vivenciam esse processo, dentre as mudanças mais significativas, podemos ressaltar: a diversificação, sistematização e organização do conteúdo ensinado.

No que diz respeito à diversificação dos conteúdos propostos, a atual BNCC vem somar aos saberes e práticas já conhecidas, a temática “Práticas corporais de aventura”, com

início a partir do 6º ano, e o CP traz o tema “Corpo, movimento e saúde”, com início desde o 1º ano (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Quanto à sistematização e organização dos conteúdos, podemos inferir com base nos documentos curriculares supracitados, que ocorreram mudanças significativas neste aspecto, como por exemplo, os PCNs apontam os conteúdos a serem desenvolvidos porém não os organiza de forma sistematizada por ano e bimestre, enquanto que, os documentos posteriores já apresentam uma maior organização e sistematização deste saberes. As Orientações Curriculares para a Educação Física nos Anos Iniciais disponibilizam ao docente um quadro de conteúdos por série/ano, especificando quais assuntos devem ser desenvolvidos em cada bimestre letivo, e o CP, por sua vez, apresenta uma organização ainda mais ampla desses conteúdos, pois, o documento define as unidades temáticas por ano escolar (conteúdo principal), os objetos de conhecimento (temáticas associadas ao conteúdo principal), além das habilidades previstas a partir da unidade temática. Vejamos o seguinte exemplo: Unidade temática (Lutas); Ano (4º); Objeto de conhecimento (Lutas do contexto regional - matriz indígena e africana); Habilidades (Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto regional, incluindo as de matrizes indígena e africana) (BRASIL, 1997; BRASIL, 2013; SÃO PAULO, 2019).

O conteúdo *lutas*, antes dessas propostas curriculares serem instituídas, era desenvolvido apenas por especialistas. Entretanto, com a adoção destes documentos que trouxeram a proposta de ensinar lutas nas aulas de Educação Física, os professores dessa disciplina tiveram que atender a essa demanda, buscando recursos e conhecimentos em diferentes fontes, além dos próprios documentos (PASQUALOTO et al., 2018).

Outra mudança, que pode ser considerada um avanço nas políticas públicas em educação, é o fato de professores e profissionais da área fazerem parte da elaboração e construção destes documentos curriculares. Os recentes currículos, por exemplo, contaram com a participação de docentes representantes das diversas áreas de estudo por meio de conferências regionais, nas quais puderam avaliar as ideias encaminhadas e sugerir novas propostas aos documentos públicos em processo de finalização e legitimação.

Considera-se que o conteúdo *lutas* é assegurado por vários documentos propostos pelas políticas públicas em educação a nível federal e estadual. “Assim, como parte integrante da cultura corporal, as lutas, fazem parte da gama de práticas corporais que devem ser ministradas nas aulas da Educação Física na educação básica” (METZNER, 2018, p. 27).

Entretanto, as ações didáticas para o trato das lutas não são esmiuçadas nesses documentos, apenas são apresentadas algumas possibilidades de intervenção pedagógica. Ao

mesmo tempo em que esta situação possa trazer uma certa insegurança em relação ao ensino desse conteúdo para as diferentes faixas etárias, por outro lado, garante ao professor de Educação Física uma quantidade maior de alternativas de abordagem deste conteúdo no contexto escolar.

A seguir, serão ressaltadas algumas problemáticas presentes no contexto de ensino aprendizagem do conteúdo *lutas* na Educação Física escolar.

3.2 PROBLEMÁTICAS NO ENSINO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando o fato de que muitos professores de Educação Física do atual contexto educacional, tiveram uma limitada experiência enquanto alunos no que se refere à conteúdos e vivências, ou ainda, não foram apresentados, durante os cursos de graduação, à diversidade de conteúdos propostos nos documentos curriculares oficiais (seja por motivo de tempo, capacitação docente insuficiente, entre outras questões), podemos inferir que estes docentes poderão encontrar dificuldades no trato com estes conteúdos em sua prática cotidiana. Provavelmente, as lutas representam um destes conteúdos, constituindo um desafio a ser superado no ensino da Educação Física escolar (PASQUALOTO et al., 2018).

Raramente evidenciada nas aulas de Educação Física antes do surgimento dos currículos oficiais, e também, por apresentar uma grande variedade de conteúdos advindos das práticas corporais, necessitando muitas vezes de espaços e materiais específicos, “[...] o conhecimento e o ensino das lutas na escola esteve, por muito tempo, restrito a especialistas/entusiastas” (PASQUALOTO et al., 2018, p. 12).

Barros e Gabriel (2011) apontam alguns motivos pelos quais os professores de Educação Física muitas vezes não abordam o conteúdo das lutas em suas aulas, partindo da errada associação dessa temática com princípios de violência, a falta de materiais, roupas e espaços adequados. No entanto, os autores acreditam que a maior dificuldade encontra-se na insegurança no tratamento deste tema, visto que os professores consideram de maneira equivocada que é necessário ser ou ter sido um praticante de alguma modalidade de luta para assim poder desenvolvê-la no contexto escolar.

Nessa perspectiva, acaba por ocorrer um desenvolvimento das lutas, assim como outros conteúdos (dança, ginástica, entre outros), segundo regulamentos e regras específicas elaborados por mestres e instrutores, qualificados com as competências e habilidades

necessárias no ensino dessas práticas, sem que haja uma graduação profissional em cursos superiores de ensino da Educação Física (CAMPOS, 2014).

A relação estabelecida entre o conteúdo *lutas* e situações de violência, é uma associação quase que inevitável presente no contexto de ensino das lutas. Olivier (2000, p. 11), entretanto, refuta essa concepção, apoiando-se na seguinte ideia:

Pensamos que essa violência é inerente às relações sociais e que seria inútil e perigoso negá-la. É preferível considerá-la como resultado de múltiplas interações, manifestando-se em circunstâncias precisas: como reação à violência do outro, do meio ambiente, como resposta a um estresse ou a uma frustração, como desejo de impor-se. Portanto, não se trata de procurar suprimi-la, mas de considerá-la como modo de expressão e de comunicação, para que a criança seja progressivamente capaz de situá-la em suas relações com os outros, trazendo, assim, respostas às interrogações que a violência provoca.

Campos (2014, p. 22) compreende que no contexto de ensino das lutas, além da presença de valores morais e éticos, o adversário em um jogo de oposição deverá ser respeitado e para tal é necessário que as regras que determinam os movimentos e gestos físicos, assim como a conduta dos oponentes, sejam obedecidas e seguidas. Nesse sentido, “[...] a luta não gera violência, ela proporciona a medida exata para o controle da violência”.

Rufino e Darido (2015b, p. 509-510), a partir de pesquisas realizadas com docentes universitários especialistas na temática “lutas”, também destacam alguns fatores restritivos para o ensino das lutas na escola, como: formação precária e deficiente no que corresponde ao ensino das lutas na escola, sendo necessário “[...] repensar a forma como o processo de ensino e aprendizagem das lutas vem sendo abordado no âmbito do ensino superior no Brasil [...]”; insegurança do professor no ensino das lutas relacionado com defasagens na formação; infraestrutura escolar deficiente e falta de materiais adequados, situação na qual estudiosos na área “[...] reconhecem ser possível superar [...] por meio de adaptações de espaços e materiais que permitam intervenções seguras e em conformidade com a escola”; e carga horária da disciplina insuficiente.

Não podemos desconsiderar nesse contexto, o aspecto histórico tradicionalmente associado à prática da Educação Física escolar, fortemente influenciada pela abordagem esportivista/tecnicista, que se baseiam apenas em algumas modalidades esportivas como os únicos conteúdos a serem ensinados. Segundo os PCNs, a Educação Física escolar, de maneira geral, apresenta uma forte inclinação ao trabalho com os esportes, não contemplando outras manifestações da cultura corporal durante as aulas (BRASIL, 1998).

Kunz (1994) compreende que o esporte, como conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, impede o trato com outros elementos da cultura corporal, constituindo-se um entrave no ensino das lutas na escola.

Além dessas problemáticas, presentes no contexto do ensino das lutas na escola, Correia e Franchini (2010) atentam para a escassez no número de trabalhos científicos na área como um importante fator a ser considerado neste contexto. Os autores evidenciaram em seus estudos, um baixo número de publicação de artigos voltados a lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate, destacando somente duas modalidades bastante tradicionais no Brasil como as mais estudadas: o judô e a capoeira.

Diante desses dados, os autores ressaltam para a necessidade de se investir em mais pesquisas, principalmente nas áreas com menor número de produção científica, como é o caso da pedagogia do movimento humano, relacionada à Educação Física escolar, e que, tais pesquisas apresentem procedimentos metodológicos especializados atingindo uma parcela maior de professores em exercício, podendo intervir qualitativamente na prática pedagógica (CORREIA; FRANCHINI, 2010).

Para Campos (2014, p. 14), os conhecimentos relacionados às lutas no ambiente escolar ou até mesmo em outros espaços pedagógicos de atuação do profissional de Educação Física, deverão ser desenvolvidos considerando os aspectos lúdicos da aprendizagem, buscando assim, uma ressignificação constante destes saberes. Segundo o autor, “[...] sejam as lutas esportes de combate ou uma arte marcial, devem ser abordadas no ensino de forma lúdica e transformadas didaticamente para que sejam ensinadas nas aulas”.

Frente estes dilemas apontados pelos autores, surge a necessidade de utilização de materiais didáticos que possam auxiliar e subsidiar a prática pedagógica. Especialistas enfatizam o uso destes materiais como forma de nortear o ensino das lutas, contribuindo para o professor, desde que utilizados de maneira apropriada. Em relação à falta de formação inicial sobre a temática “lutas”, especialistas apontam para a realização de formação continuada “[...] como encontros, debates, cursos, capacitações, dentre outros, desde que estas ações levem em consideração o trabalho que os professores realizam cotidianamente, bem como seus saberes e contextos sociais relacionados (RUFINO; DARIDO, 2015b, p. 514)”.

Considerando as diversas realidades e desafios que permeiam o contexto de ensino das lutas, é importante reconhecer que o papel da escola vai além da simples transmissão de saberes relacionados à apropriação ou execução de golpes, movimentos e gestos técnicos realizados com perfeição e desprovidos de sentidos para os alunos. O ensino das lutas é muito mais que ensinar os alunos a imobilizar, reter ou desequilibrar seu companheiro por meio de

golpes ou movimentos de oposição; ensinar as lutas transcende tudo isso. Ensinar essas práticas corporais e culturais é ampliar a concepção sobre elas, possibilitando novos olhares acerca dessa temática e promovendo uma ampliação dos conteúdos a serem ensinados na escola.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos as informações sobre o percurso metodológico empreendido neste estudo. Essas informações compreendem os encaminhamentos referentes à natureza do estudo, contexto da pesquisa e seus participantes, aspectos éticos, instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados, considerando o Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico aplicado pelo pesquisador, junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante as aulas de Educação Física.

4.1 NATUREZA DO ESTUDO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a pesquisa qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos, que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes em um determinado estudo. Os autores destacam ainda, cinco importantes características evidenciadas na pesquisa qualitativa:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, e, o pesquisador é o principal agente na recolha desses mesmos dados. A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de um município de pequeno porte do interior paulista. O presente estudo, compreendeu a disciplina de Educação Física, visando às práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas.

2. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo. O estudo desenvolveu-se através da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005), e os dados foram coletados com base em dois importantes instrumentos: o Diário de Campo (FALKENBACH, 1987), elaborado pelo pesquisador através da observação participante, e também, a Autoavaliação semiestruturada, aplicada aos alunos na finalização da sequência didática referente à intervenção. Segundo Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de investigação os dados coletados são analisados considerando sua riqueza de detalhes, respeitando a forma como foram registrados e transcritos.

3. Os pesquisadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados. A intervenção norteou todos os encaminhamentos do estudo, e, o processo de coleta de dados foi fundamental é de extrema relevância para a construção de conceitos e atitudes sobre a temática abordada.

4. A análise dos dados é feita de forma indutiva, ou seja, a análise dos registros tem o propósito de averiguar os conceitos que possam colaborar com o contexto pesquisado. Para Bogdan e Biklen (1994), o investigador qualitativo, objetiva utilizar parte do estudo, para compreender quais são as questões mais importantes a serem aprofundadas.

5. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Ao propor um estudo vinculado ao exercício da função, em serviço e em exercício, um dos objetivos da pesquisa foi compreender como o processo de intervenção pode revelar novos significados e conhecimentos, que emergem das experiências desenvolvidas no contexto das atividades pedagógicas.

O caminho percorrido na construção deste estudo foi ancorado nos preceitos da pesquisa-ação, identificada por Tripp (2005, p. 445-446) como investigação-ação. O autor interpreta:

[...] a investigação-ação como um termo genérico para [...] qualquer processo que siga um ciclo de qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados para o desenvolvimento deste estudo, Thiollent (1986), concebe a pesquisa-ação a partir de uma base empírica, realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse sentido, entende-se que o processo de agir e investigar, a partir do contexto de atuação do pesquisador, é relevante para definir estratégias que possam transformar o contexto analisado. Para Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação por meio de suas técnicas de pesquisa, busca orientar as ações que se decide tomar para melhoria de um contexto de ensino. Nesse sentido, embora este tipo de pesquisa tenda a ser pragmática, por outro lado ela se distingue da prática e, “[...] embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa ação ao mesmo tempo que altera o que está sendo pesquisado é limitada pelo contexto e pela ética da prática”.

Por ocorrer em contextos sociais não modificados e não manipulados, a pesquisa-ação não segue os princípios de variáveis controladas comuns à pesquisa científica, sendo

chamada mais geralmente de intervencionista do que mais estritamente experimental (TRIPP, 2005).

Quanto ao conhecimento alcançado por meio da pesquisa-ação, tende a ser compartilhado com outros profissionais da mesma área ou organização, sendo disseminado, principalmente, por meio de redes de ensino e não de publicações em periódicos como acontece com a pesquisa científica. Nesse sentido, este estudo considera a pesquisa-ação de cunho educacional, constituindo-se em uma possível estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aperfeiçoar seu ensino, assim como, o aprendizado de seus alunos.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo iniciou-se a partir de uma solicitação de pesquisa (APÊNDICE A), enviada pelo pesquisador, à Diretoria Regional de Ensino de um município de pequeno porte do interior paulista, na qual constou os objetivos propostos pela pesquisa, buscando autorização para a realização de pesquisa-ação em uma das escolas estaduais de Ensino Fundamental I pertencentes a tal diretoria, na qual o pesquisador atua como professor de Educação Física.

Tão logo deferida, a autorização para pesquisa (APÊNDICE B) pela diretoria de ensino, o objetivo deste estudo foi esclarecido à diretora da unidade escolar, a fim de que, com a sua anuência (APÊNDICE C), pudéssemos organizar o desenvolvimento da pesquisa-ação na dependências de tal unidade escolar, contexto de atuação do pesquisador, seguindo as orientações de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

Atualmente, a unidade escolar, pertencente à esfera pública estadual, atende alunos do Ensino Fundamental I, do 2º ao 5º ano, com aproximadamente 300 alunos matriculados nos períodos matutino e vespertino. Recebe alunos de todas as regiões da cidade devido sua localização estratégica - centro da cidade - e qualidade do ensino oferecido. Possui também em suas dependências uma sala de recursos para deficientes visuais, que atende alunos de outras cidades jurisdicionada à mesma Diretoria de Ensino. Parte do prédio é cedido para a Prefeitura Municipal, onde funcionam diversas Secretarias e inclusive um espaço para atender crianças da Pré-escola. O mesmo prédio ainda abriga a Rede do Saber, órgão da Secretaria de Estado da Educação, onde ocorrem momentos de formação para docente e profissionais das demais escolas pertencentes a tal Diretoria de Ensino. Quanto aos espaços de uso didático-pedagógico, visando a disciplina de Educação Física podemos elencar: 08 salas de aula (incluindo a sala de

recursos); 01 sala de vídeo com projetos multimídia e acesso a computadores; 01 quadra poliesportiva coberta com adaptações e acessos à deficientes; 01 sala utilizada para biblioteca; 01 sala reservada para os materiais de Educação Física; Pátio amplo com palco para apresentações e jardins com bancos fixos para atividades de estudo.

4.3 PARTICIPANTES E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Fizeram parte deste estudo, 29 alunos do 4º ano A, período da manhã, regularmente matriculados no corrente ano de 2020, na unidade escolar, contexto de realização da pesquisa, do gênero masculino e feminino, com idade entre 09 e 10 anos.

As lutas são previstas no currículo de Educação Física, pela BNCC e o CP, já a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, entretanto, a pesquisa se deu com alunos de 4º ano, considerando a possibilidade de um maior aprofundamento deste conteúdo neste nível de escolaridade, visto que no 3º ano os alunos são inicialmente introduzidos no universo das lutas, com grande perspectiva de uma ampliação gradativa destes saberes no próximo ano escolar, além também, de considerar a sistematização do conteúdo lutas que foi elaborada e organizada pelo pesquisador, levando em conta o perfil dos alunos de 4º ano, no que diz respeito à uma maior autonomia destes frente aos processos de ensino aprendizagem.

Considerando que na unidade escolar existem três classes de 4º ano, sendo 4ºA (manhã), 4ºB e 4ºC (tarde), o motivo que corroborou para a escolha do 4ºA para realização da pesquisa, foi o fator participação dos alunos nas aulas, tendo em vista que os alunos desta classe do período da manhã, apresentaram um menor percentual de faltas quando comparados aos alunos das outras classes de 4º anos do período da tarde. Portanto, a turma que compôs este estudo foi selecionada a partir de dados escolares que a classificaram como a menos faltosa e, com maiores chances de apresentar um índice maior de participação nas aulas durante o desenvolvimento do projeto de intervenção.

Os nomes dos protagonistas, ao longo do texto, foram preservados, assim como a identidade da escola também. Foram encaminhados aos pais e/ou responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D), afim de obter autorização para participação de seus respectivos filhos (as) neste estudo. Em seguida, os alunos autorizados a participarem da pesquisa pelos seus pais e/ou responsáveis, preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE E), declarando ciência de todos os procedimentos da pesquisa. Vale ressaltar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e também, o Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), foram devidamente encaminhados, avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / UNESP, Campus de Presidente Prudente, sob o processo nº 19933119.3.0000.5402.

4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Utilizamos neste estudo, como recurso técnico para a coleta de dados, o Diário de Campo organizado pelo pesquisador a partir da observação participante, e a Autoavaliação semiestruturada (APÊNDICE F), aplicada aos alunos na finalização da sequência didática referente à intervenção.

O Diário de Campo consiste num instrumento de anotações e registros, um caderno com espaço suficiente para comentários e reflexões, de uso individual do pesquisador. Nele são anotadas todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do pesquisador, suas reflexões e comentários, além de facilitar o hábito de escrever, observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (FALKENBACH, 1987).

Os acontecimentos ocorridos durante as aulas precisam ser registrados no Diário de Campo, de preferência à mão, pois se constitui local de registro das metas de investigação, onde devem constar além dos dados de identificação dos alunos, o local e data das atividades, descrição de atividades, fotos, reflexões, crítica e comentários, bem como as investigações da pesquisa. Acerca das características e finalidades de um Diário de Campo, o autor entende que,

[...] os fatos devem ser registrados no Diário de Campo o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados, caso contrário, a memória vai introduzir elementos que se deram; e a interpretação reflexiva, não se separa de fato concreto, virá frequentemente a deturpá-lo (FALKENBACH, 1987, p. 19 e 24).

Para Weber (2009), o Diário de Campo é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia no decorrer de todo o seu percurso investigativo. Constitui-se numa técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos de um determinado grupo social, ou seja, é uma investigação singular, na qual o pesquisador-observador se faz presente por um longo período de tempo, convivendo com os indivíduos que ele estuda. Por esta razão, o autor também denomina este método de Observação-Participante.

O Diário de Campo foi preenchido, mediante observação das aulas teóricas e práticas, no qual foram registrados: os objetos de conhecimento pensados para cada aula a partir da

temática *lutas*, os objetivos e expectativas de aprendizagem, estratégias de ensino, adaptações necessárias e possíveis resultados que pudessem atender os objetivos elencados nesta investigação. Para auxiliar no processo de construção do Diário de Campo, a sequência de aulas foi gravada em vídeo e áudio, visando um relato mais fidedigno das experiências e vivências dos alunos durante à intervenção, principalmente no que se refere aos comentários e falas dos educandos nos momentos de reflexão e discussão sobre a temática proposta. Segundo Minayo (1992, p. 64), “quanto mais ricas forem as anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e análise do objeto estudado”.

Vale ressaltar que o Diário de Campo, neste estudo, foi norteado por um Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico (APÊNDICE G), abordando a unidade temática *lutas*. Tanto o Projeto de Intervenção como o Diário de Campo, foram estruturados em três etapas com base nas dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal.

Zabala (2001) afirma que as proposições de Coll et al. (2000), acerca das dimensões do conteúdo, apresenta uma grande potencialidade explicativa sobre os processos educativos. O autor aponta também, que a organização e distribuição dos conteúdos em três tipos, constitui um instrumento chave para determinar, em primeiro lugar, as ideias implícitas a qualquer projeto de intervenção a partir da importância que essa atribui a cada um dos diferentes tipos de conteúdos e, em segundo lugar, para avaliar sua potencialidade educativa.

A proposta de autoavaliação semiestruturada aplicada aos alunos no encerramento da sequência didática, também constituiu importante recurso para a coleta de dados, sobretudo no que se refere aos diferentes registros realizados pelos alunos neste documento de caráter avaliativo.

Perrenoud (1999) associa o conceito de autoavaliação com auto regulação, afirmando que não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem. Segundo o autor, regulação é o conjunto das operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio. O conceito de regulação é um importante ponto de partida para descrever o processo de interação social envolvido nos processos de avaliação.

O documento foi composto por questões fechadas (com opções de respostas direcionadas) e questões abertas (com opção de resposta livre e pessoal). Os alunos preencheram esta ficha de autoavaliação individual, ao final da sequência didática proposta como intervenção, buscando evidenciar suas principais sensações acerca das vivências sobre a unidade temática *lutas* e seus respectivos objetos de conhecimento. A abertura para o diálogo

na avaliação, por meio das questões abertas, visando respostas discursivas, foi uma medida considerada importante pelo professor e pesquisador, tanto para o estudante tomar consciência de seu percurso de aprendizagem como para ajudar o docente a planejar intervenções futuras em sua prática de ensino.

4.5 ASPECTOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A intervenção proposta por este estudo, foi norteada por um Projeto Didático-Pedagógico intitulado “*Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro*”, que abordou a unidade temática *lutas* e seus respectivos objetos de conhecimento, o que resultou na elaboração de um material didático com a finalidade de estabelecer um referencial metodológico de ensino, fundamentado teoricamente, para professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental I, e que buscam no cotidiano escolar, construir novas práticas educacionais que levem em conta as características e necessidades dos alunos, possibilitando a todos estes sujeitos uma aprendizagem significativa. O projeto em questão, foi desenvolvido junto à uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, norteado pelas atuais diretrizes curriculares: BNCC e CP (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

O material didático, fruto da intervenção, requisito para conclusão do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), foi produzido com o intuito de contribuir para as reflexões relacionadas à prática docente em Educação Física escolar, por meio de sugestões de aulas que foram organizadas e elaboradas a partir de uma experiência docente e de ideias de um profissional advindo e atuante do tradicional “chão de quadra” de uma escola pública brasileira.

Foram organizadas pelo pesquisador, 07 sequências didáticas, com previsão de 02 aulas para o desenvolvimento de cada sequência, com duração de 50 minutos cada, totalizando 14 aulas de Educação Física.

Destacamos neste plano didático os principais objetos de conhecimento propostos a partir da unidade temática *lutas*. Dentre os principais temas, destacam-se os jogos corporais de oposição (conquista de objetos, conquista de território e equilíbrio/desequilíbrio), que têm como referência o modelo de classificação e organização das lutas proposto por Olivier (2000), que utiliza em seus estudos a expressão “jogos de oposição” para descrever as atividades de luta para crianças. Foram apresentadas também, outras propostas temáticas como: lutas do contexto comunitário, lutas de matriz indígena e africana e as principais

diferenças entre as lutas e brigas, são apontadas pela BNCC e pelo CP (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

É importante ressaltar que, as lutas foram concebidas durante a intervenção como “*lutas da escola*”, com base nas discussões realizadas por Vago (1996) a partir da obra de Bracht (1992), que apontavam diferenças entre o “*esporte na escola*” e o “*esporte da escola*”. Ao defender a ideia de “*lutas da escola*”, nos referimos à possibilidade da escola poder produzir uma cultura escolar sobre as lutas na qual os alunos sejam protagonistas desse processo, buscando ressignificar tais práticas, ao invés de apenas reproduzirem as práticas hegemônicas das lutas presente na sociedade e no ambiente escolar.

As aulas do plano didático, referente ao Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico, foram estruturadas e organizadas em três diferentes momentos:

- ✓ Parte introdutória: compreendendo principalmente a dimensão conceitual - O que se deve saber? (Contextualização e apresentação do objeto de conhecimento a ser desenvolvido);
- ✓ Parte intermediária: compreendendo principalmente a dimensão procedimental - O que se deve fazer? (Sequência de atividade práticas e vivências);
- ✓ Parte final: compreendendo principalmente a dimensão atitudinal - Como se deve ser? (Atividades de volta à calma, rodas de conversa e registros reflexivos) (COLL et al., 2000).

Apesar do pesquisador ter organizado e estruturado o Projeto de Intervenção em três etapas de desenvolvimento, com base nas três dimensões do conteúdo propostas por Coll et al. (2000), não elimina a ideia de que essas dimensões podem ser evidenciadas em todas as etapas e não apenas em uma das etapas organizacionais do plano de ensino proposta pelo pesquisador. Entretanto, consideramos também, a possibilidade de que essas dimensões sejam mais evidenciadas em uma etapa do que em outra, justificando a maneira pela qual o pesquisador buscou organizar o Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico.

Quadro 4 – Cronograma e informações gerais sobre o Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico

Sequência Didática/Nº Aulas	Objeto de Conhecimento	Data	Local	Nº de Alunos Presentes
Sequência 1 (02 aulas)	Jogos corporais de oposição (conquista de objetos/equilíbrio e desequilíbrio)	10/02/2020	Sala de aula/Quadra poliesportiva	26
Sequência 2 (02 aulas)	Jogos corporais de oposição (conquista de território)	17/02/2020	Sala de aula/Pátio escolar	27
Sequência 3 (02 aulas)	Lutas do contexto comunitário e lutas de matriz indígena	02/03/2020	Sala de vídeo/Quadra poliesportiva/Pátio	29

			escolar	
Sequência 4 (02 aulas)	Lutas de matriz africana	09/03/2020	Sala de aula/Sala de vídeo/Quadra poliesportiva	27
Sequência 5 (02 aulas)	Atividade de registro – Cartazes temáticos	16/03/2020	Jardim da escola/Sala de informática/Sala de aula	29
Sequência 6 (02 aulas)	Oficina Pedagógica Temática	18/03/2020	Pátio escolar/Quadra poliesportiva	29
Sequência 7 (02 aulas)	Autoavaliação	20/03/2020	Sala de aula	27

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

4.5.1 Avaliação da aprendizagem no ensino das lutas

Muito além de notas e classificações, a avaliação da aprendizagem faz parte da prática pedagógica e precisa ser considerada como uma importante ferramenta didática vindo a contribuir com as aprendizagens e a apropriação cultural por parte do aluno de forma singular. Nesse sentido, a avaliação permeia todo o processo educativo norteando as ações pedagógicas do professor, além de ser encarada como uma forma de diagnosticar o andamento dos processos de ensino e aprendizagem (RUFINO; DARIDO, 2015a; FONSECA; SANTOS, 2020).

Rufino e Darido (2015a), concebem a avaliação como algo complexo e aponta para uma possível ampliação quanto as formas de avaliar, principalmente ao se pautar em uma prática pedagógica norteada pelas dimensões do conteúdo. Para os autores, o ato de avaliar deve ser sempre processual e contínuo, possibilitando ao professor a viabilização de subsídios que possam melhorar sua própria prática, favorecendo assim a aprendizagem dos alunos.

A avaliação pode ser caracterizada segundo Hadji (2001), a partir de três diferentes momentos, como sendo: diagnóstica (aquela que antecede a ação do professor), formativa (dá-se no centro da ação educativa regulando as situações de ensino aprendizagem) e cumulativa (ocorre no final da proposta pedagógica com função de verificar se a aprendizagem foi alcançada), cabendo portanto ao professor adotar formas distintas de avaliar que possam auxiliar no diagnóstico, no prognóstico e na resignificação da sua prática pedagógica.

Considerando tais modelos de avaliação e também o modo como o Projeto de Intervenção foi organizado e desenvolvido pelo professor, apresentamos alguns instrumentos avaliativos utilizados que evidenciaram diversas possibilidades e momentos de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Em uma perspectiva diagnóstica podemos mencionar o uso do mapa conceitual (ver Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico/Apêndice G), roda de conversa e discussões em grupo no início da sequência didático-pedagógica sobre a temática das lutas. Quanto à dimensão formativa, apontamos a observação participante do professor/pesquisador, as anotações e registros no diário de campo, os registros dos alunos individuais no caderno de classe, os debates promovidos a partir dos grupos de trabalho, as tarefas (pesquisas) para casa, as rodas de conversa e a participação dos alunos dos alunos, principalmente, no que diz respeito à resolução de problemas e desafios presentes nos mais diversos momentos da aula. Atendendo, sobretudo, as demandas institucionais, destaco também os instrumentos que se associaram à um modelo de avaliação de caráter somativo e/ou cumulativo, como os grupos de trabalho para confecção de cartazes temáticos e as oficinas pedagógicas temáticas sobre as lutas (registros e/ou produtos finais como culminância do projeto didático).

Outro importante instrumento avaliativo utilizado, foi a Autoavaliação aplicada aos alunos no final da intervenção. Norteado por princípios de uma avaliação formativa, o documento foi estruturado e composto por questões fechadas (com opções de respostas direcionadas) e uma questão aberta (com opção de resposta livre e pessoal). Assim, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação individual, buscando demonstrar suas principais sensações (emoções e sentimentos) acerca de suas vivências com o conteúdo lutas.

A partir dessas fichas de autoavaliação os alunos puderam demonstrar o que sentiram ao participar dos diversos momentos das aulas sobre a unidade temática *lutas* e seus principais objetos de conhecimento. O professor/pesquisador questionou os educandos sobre como se sentiram durante as aulas de Educação Física nos diversos momentos: vivenciando o conteúdo lutas, na relação com o amigo, na relação com o professor, na realização das atividades “jogos de oposição”, durante a aprendizagem das lutas de matriz indígena e africana e como se sentiram com o que aprenderam durante essas aulas. Como opção de respostas haviam seis opções a serem assinaladas acompanhadas de um smile e/ou emoticons (figuras que representam estado de espírito e/ou expressões faciais) e a partir da alternativa escolhida o aluno deveria justificar sua resposta por meio de pequenos registros escritos.

Considerando os registros escritos nas fichas de autoavaliação, foi possível evidenciar com base nas aprendizagens desses alunos princípios associados aos saberes de natureza conceitual, procedimental e atitudinal como já foram apresentados e discutidos nas demais categorias de análise dos resultados. Com relação às sensações experimentadas e vivenciadas pelos alunos sobre o conteúdo, as respostas assinaladas revelaram que um percentual de aproximadamente 85% dos alunos se sentiram “feliz” e “muito feliz” durante os

diversos momentos de ensino aprendizagem proporcionados, como nos revela o quadro de resultados da Autoavaliação (APÊNDICE H).

As atividades de avaliação devem ser compreendidas pelo docente como uma continuidade das atividades de aprendizagem que os alunos realizam, estando intimamente vinculadas à essas demais atividades. Os diferentes meios de avaliação utilizados durante a intervenção, revelaram informações diferentes acerca do modo como os alunos adquiriram saberes e conhecimentos. Isso tudo nos leva a acreditar que a avaliação mais completa é aquela que utiliza diversos critérios e instrumentos avaliativos, nos mais diversos momentos da prática pedagógica. Portanto, é importante que o aluno perceba que as atividades de avaliação constituem também um exercício de aprendizagem a mais devendo haver uma continuidade entre um processo avaliativo e outro.

Podemos notar também, considerando os dados apresentados no texto, a importância em iniciar um processo avaliativo com um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos dando continuidade por todo o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao pesquisador também, pautar-se em instrumentos que avaliem o aluno em uma perspectiva formativa, ou seja, uma avaliação contínua e processual, pois, muitos profissionais ainda almejam em seus modos de avaliar, mensurar níveis finais de rendimento do aluno, qualificando-o e exercendo um certo controle sobre estes por meio de notas e prazos.

Em suma, podemos inferir que os diversos instrumentos avaliativos utilizados pelo professor durante todo o percurso das aulas, revelaram elementos de uma avaliação formativa, evidenciando os saberes dos alunos no âmbito das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, vindo a contribuir para uma aprendizagem significativa com vista à garantir uma educação integral como prevê os atuais documentos curriculares (BNCC e CP).

4.6 CAMINHO CONSTITUÍDO PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para análise e interpretação dos dados gerados foram considerados os registros produzidos a partir do Diário de Campo, e também, os registros escritos pelos alunos em resposta às questões abertas na Autoavaliação aplicada na finalização da intervenção. Vale ressaltar que, os registros no Diário de Campo, sobretudo as falas e comentários dos alunos em momentos de reflexão e discussão sobre a unidade temática proposta, foram transcritos na íntegra com base nos registros de áudio e vídeo realizados no decorrer das aulas. Os dados gerados a partir do Diário de Campo e da Autoavaliação buscaram evidenciar, especialmente,

durante a intervenção, aspectos das dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal.

Por conseguinte, foi realizada uma análise de conteúdo qualitativa, considerando os dados gerados a partir dos registros do Diário de Campo e da Autoavaliação. A análise de conteúdo constitui um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, sendo que, na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 2016).

A análise de conteúdo, em sua dimensão qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, na análise de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados e, conforme apontam Olabuenaga e Ispizúa (1989):

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo, constitui uma compreensão pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa compreensão. Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto no qual a pesquisa se desenvolve (KRIPPENDORF, 1990, p.30).

Dessa forma, foi empreendida a técnica de análise de conteúdo categorial temática (GOMES, 2009), que consiste em revelar o “sentido” que o autor/pesquisador deseja atribuir a uma determinada mensagem ou enunciado. A análise de conteúdo temática, aponta para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. “As respostas a perguntas abertas em um questionário, as entrevistas, reuniões de grupo etc. frequentemente são analisadas em base temática” (RICHARDSON, 2017, p. 266).

Na análise temática, como o próprio nome revela, o conceito central é o *tema*, que pode ser evidenciado por meio de uma palavra, uma frase ou até mesmo um resumo. “O tema é

a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105).

No percurso metodológico percorrido, os registros transcritos na íntegra no Diário de Campo e os registros dos alunos na Autoavaliação, foram submetidos à uma organização sistemática, na qual foram definidas categorias afim de contribuir para uma melhor análise e compreensão dos resultados.

Em um primeiro momento, foi empreendida uma pré-análise dos dados, ou seja, uma organização prévia de todo o material a ser considerado para análise. Nessa fase, buscamos selecionar e organizar os documentos a serem analisados, além de, iniciar uma leitura superficial desse material, possibilitando um contato inicial e uma primeira impressão acerca das principais mensagens e ideias presentes nos documentos.

Em seguida, procedemos à análise propriamente dita, na qual realizamos uma leitura compreensiva e aprofundada de todo o material selecionado. Também, nesse momento, de maneira cuidadosa, as informações e/ou registros foram submetidos respectivamente a dois importantes processos: codificação e categorização.

Na codificação, buscamos classificar o material selecionado em unidades de contexto, que consiste em partes de uma frase, um segmento, que faz sentido por si só. Destas unidades de contexto, foi possível extrairmos as unidades de registro, que por sua vez, constituem elementos de sentido/significação. Quando isolamos unidades de registro a partir das unidades de contexto, estamos a codificar, isto é, estamos a atribuir categorias, isolando informações para posterior análise (BARDIN, 1979).

Dando continuidade à esse processo, cabe ressaltar que, após apreendermos as particularidades do material considerado para análise (unidades de contexto e unidades de registros), passamos a definir as formas de categorizações deste conteúdo à luz dos pressupostos teóricos e dos objetivos de pesquisa que nortearam este estudo. Nesse sentido, todas as etapas da análise de conteúdo, principalmente a fase de classificação do material em unidades de contexto, pautou-se nos pressupostos teóricos das dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal.

No capítulo seguinte, iremos apresentar os resultados da pesquisa, organizados em um quadro para melhor compreensão acerca de todo o processo e etapas da análise de conteúdo empreendida nesse estudo.

5 RESULTADOS

Apresentamos nesse capítulo, um quadro, ressaltando todo o processo de análise e interpretação dos dados, que contribuiu para definição das categorias temáticas e desse modo possibilitar uma melhor discussão dos resultados obtidos.

Foram observadas ao final desse minucioso processo de análise dos dados, sete categorias temáticas com base nas dimensões do conteúdo. São estas:

- *Dimensão conceitual* – Categoria 1: Diferenças entre lutas e brigas; Categoria 2: Aspectos sócio históricos e culturais das *lutas*.
- *Dimensão procedimental* – Categoria 3: Percepção dos fundamentos técnicos das *lutas*; Categoria 4: Construção de novos saberes a partir do *fazer*.
- *Dimensão atitudinal* – Categoria 5: A cooperação presente no ensino e aprendizagem das *lutas*; Categoria 6: Atitudes de respeito e cuidado com o outro nas aulas de *lutas*.

Segue o quadro, ilustrando as etapas da análise de conteúdo que foram realizadas, o processo de codificação, no qual foram delimitadas as unidades de contexto e unidades de registro, e por fim, a categorização temática dos dados gerados:

Quadro 5 – Etapas da análise de conteúdo: codificação e categorização.

DIMENSÃO		UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTROS (TEMA)	CATEGORIZAÇÃO
CONCEITUAL	Instrumento - Diário de Campo		- lutas não podem ser confundidas com brigas; - lutas são diferentes de brigas; - lutas não podem ser comparadas às brigas;	Categoria 1 – Diferenças entre lutas e brigas.
	Questão norteadora: Por que as lutas não podem ser confundidas com brigas?			
	A7: As brigas tem relação com a violência e as lutas tem relação com exercícios físicos e saúde.			
	A10: Porque brigas matam e lutas não matam.			
	A11: Porque nas lutas tem respeito e nas brigas não.			
	Instrumento - Autoavaliação			
	A8: Eu aprendi que lutas são diferentes de brigas.			
	A9: Aprendemos que as lutas são esportes. O professor ensinou um pouco de Capoeira e que as lutas não machucam. Eu aprendi lutas que eu não conhecia.			
	A19: As lutas não podem ser comparadas às brigas.			
C O	Instrumento – Diário de Campo		- A minha vó era filha de índios professor, ela	
	Questão norteadora: Vocês sabiam que o cabo de força é uma luta de matriz indígena?			
	A3: Eu já sabia sim. A minha vó era filha de índios professor, ela comentava comigo sobre as atividades que os índios praticavam nas aldeias.			

<i>N</i> <i>C</i> <i>E</i> <i>I</i> <i>T</i> <i>U</i> <i>A</i> <i>L</i>	A2: Eu já sabia também professor, pois você já tinha comentado no ano passado sobre algumas atividades indígenas. Questão norteadora: Qual a importância em estudar as lutas de contextos e regiões diferentes? A4: Porque ajuda a gente praticar e entender melhor os costumes dos índios. A7: Eu gostei professor, pois eu entendi que não é só os índios que podem praticar as lutas indígenas, a gente também consegue praticar. A3: É importante pois a gente conhece as lutas do mundo professor, de outros locais distantes. <i>Instrumento - Autoavaliação</i> A8: Eu gostei de participar das atividades, pois eu aprendi sobre as lutas indígenas e africanas. A6: Me senti muito feliz durante as aulas, porque aprendemos outros tipos de lutas: lutas de matriz africana, lutas indígenas. Cada uma dessas lutas com uma origem diferente. A3: Achei as aulas muito divertidas, as lutas indígenas me fizeram lembrar minha bisavó.	comentava comigo sobre as atividades que os índios praticavam nas aldeias; - ajuda a gente praticar e entender melhor os costumes dos índios, - a gente conhece as lutas do mundo professor, de outros locais distantes; - eu aprendi sobre as lutas indígenas e africanas; - cada uma dessas lutas com uma origem diferente;	Categoria 2 – Aspectos sócio históricos e culturais das <i>lutas</i>.
<i>P</i> <i>R</i> <i>O</i>	<i>Instrumento – Diário de Campo</i> Questão norteadora: O que vocês acharam das atividades propostas na aula de hoje? Gostaram? Não gostaram? Por quê? A2: Eu gostei, pois nós tivemos muito contato com as lutas nas atividades. Teve o desvio e o ataque, movimentos das lutas. Questão norteadora: Vocês reconheceram algum movimento das lutas ao vivenciarem as atividades	- teve o desvio e o ataque,	

C	propostas? Quais?	movimentos das lutas;	Categoria 3 – Percepção dos fundamentos técnicos das <i>lutas</i> .
E	A2: Sim professor. Os desvios e ataques.	- os desvios e ataques;	
D	Questão norteadora: O que vocês acharam das lutas africanas que foram pesquisadas e vivenciadas?	- gingas da capoeira;	
I	A7: Eu gostei bastante da parte que em duplas a gente realizava as gingas da capoeira.	- movimentos da capoeira;	
M	A5: Eu usei a tática de apoiar a mão no tatame quando eu era empurrada.	- técnicas de ataque, defesa e	
E	A2: O meu primo tem 09 anos e já conhece bastante os movimentos da capoeira.	desvios;	
N	<i>Instrumento - Autoavaliação</i>		
T	A2: Me senti muito feliz durante as aulas, pois os jogos de oposição e as lutas indígenas e africanas		Categoria 4 – Construção de novos saberes a partir do
A	me ensinaram técnicas de ataque, defesa e desvios.		
L	A3: Com essas aulas eu posso me defender e isso é muito útil.		
	<i>Instrumento – Diário de Campo</i>		
	Questão norteadora: Vocês tiveram dificuldades em realizar as atividades propostas? Quais?	- foi tudo novo o que aprendemos.	
P	A7: Eu achei difícil o desafio em duplas e a briga de galo. Ter que levantar com a ajuda do outro. Mas eu consegui depois de algumas tentativas.	- aprendi sobre as lutas indígenas, eu ainda não havia feito e experimentado esta aula;	
R	Questão norteadora: O que vocês acharam das lutas indígenas apresentadas?		
O	A2: Muito interessante. Quando eu vi nos vídeos eu até achei que fossem difíceis de serem realizadas, mas depois eu vi aqui na quadra que são fáceis.	- aprendi a me equilibrar e também que lutas são	
C	Questão norteadora: Vocês reconheceram algum movimento das lutas ao vivenciarem as atividades		
E			

D	propostas? Quais?	diferentes das brigas;	<i>fazer.</i>
I	A9: Eu aprendi movimentos novos. Eu nunca tinha feito uma aula de capoeira professor.	- a gente “uniu coisas” que a gente sabia com “coisas” que a gente não sabia.	
M	<i>Instrumento – Autoavaliação</i>		
E	A13: Me senti muito feliz durante as atividades, pois foi tudo novo o que aprendemos. Aprendi sobre as lutas indígenas, eu ainda não havia feito e experimentado esta aula.		
N			
T	A4: Eu aprendi a me equilibrar e também que as lutas são diferentes das brigas.		
A	A1: Durante as aulas a gente “uniu coisas” que a gente sabia com “coisas” que a gente não sabia.		
L	A12: Me senti muito feliz durante as aulas, porque aprendemos muitas coisas sobre as lutas. A gente pôde aprender brincadeiras como o rouba lenço e briga de galo e lutas como a Capoeira e o Laamb.		
	<i>Instrumento – Diário de Campo</i>		
A	Questão norteadora: O que vocês acharam das atividades propostas na aula de hoje? Gostaram? Não gostaram? Por quê?	- ajudamos um ao outro durante as atividades;	
T	A1: Eu gostei, pois ajudamos um ao outro durante as atividades.	- houve cooperação de um para com o outro ao realizar as atividades;	
I	A3: Eu gostei, pois houve cooperação de um para com o outro ao realizar as atividades.		
T	A4: Eu gostei, porque a gente ajudou um ao outro.	- teve muita união entre todos;	
U			Categoria 5 – A cooperação presente

D	A5: Eu achei que nas brincadeiras que fizemos teve muita união entre todos.	- trabalho em equipe;	no ensino e
I	Questão norteadora: Vocês tiveram dificuldades em realizar as atividades propostas? Quais?	- eu achei bastante	aprendizagem das
N	A2: Professor, este desafio precisava de trabalho em equipe.	cooperativa as aulas;	<i>lutas.</i>
A	Questão norteadora: Como foi o contato com o colega durante as atividades? Houve respeito e zelo	- a gente trabalhou em	
L	com o amigo (adversário)?	duplas e ajudamos um ao	
	A8: A gente aceitou as diferenças professor. Houve cooperação.	outro;	
	Questão norteadora: O que vocês acharam das lutas africanas que foram pesquisadas e vivenciadas?	- trabalho cooperativo;	
	A8: Eu achei bastante cooperativa a aula professor, pois tinha gente que não sabia muito fazer e o outro ajudava e ensinava.		
	<i>Instrumento - Autoavaliação</i>		
	A17: Me senti muito feliz durante as aulas de Educação Física vivenciando o conteúdo lutas, pois a gente trabalhou em duplas e ajudamos um ao outro.		
	A7: Me senti muito feliz, porque com o trabalho em equipe a gente pode ajudar um ao outro e se divertir.		
	A5: Me senti muito feliz, porque a gente fez um trabalho cooperativo.		
	A18: Me senti muito feliz, pois eu descobri que temos que ajudar um ao outro para conseguir terminar a atividade.		
	<i>Instrumento – Diário de Campo</i>		

	Questão norteadora: Como resolver conflitos sem recorrer às brigas? A3: Respeitar o outro.		
A	Questão norteadora: Houve respeito e cuidado com o outro ao vivenciarem as lutas indígenas?	- respeitar o outro;	
T	A2: Houve respeito professor pois a gente não atacou tão forte como nas brigas. A gente teve cuidado com o amigo. Porque nas lutas tem que haver respeito. As lutas tem regras que devem ser respeitadas.	- houve respeito;	
I		- a gente teve cuidado com o amigo;	
T	Questão norteadora: Promover uma reflexão com os alunos a partir da frase seguinte: “Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro”.	- a gente não teve intenção de machucar o outro;	
U	A2: Quer dizer que a gente lutou com uma pessoa e não contra uma pessoa. A gente não teve intenção de machucar o outro.		
D			
I	A4: Por que contra, é quando o aluno quer que o outro caia e se machuque sabe. Ele quer machucar o outro e não brincar.		
N			
A	A13: Se fosse contra o outro a gente iria machucar o nosso colega professor. Mas como a gente lutou com o outro então isso não aconteceu.		
L	A2: Se fosse contra o outro a gente iria machucar o nosso amigo e não ia ter aquele cuidado que tivemos um com o outro durante as atividades.		

Categoria 6 –
Atitudes de respeito
e cuidado com o
outro nas aulas de
lutas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Com base nos resultados de pesquisa apresentados, foi empreendida no capítulo seguinte, uma discussão acerca das 6 categorias temáticas consideradas, pautando-se no referencial teórico que norteia o presente estudo.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscamos nesse capítulo, empreender uma discussão acerca dos resultados de pesquisa, considerando a análise de conteúdo empreendida com base nos registros escritos/transcritos na íntegra pelo pesquisador no Diário de Campo, e nos registros escritos pelos alunos na Autoavaliação, sendo estes organizados em categorias para uma melhor compreensão.

6.1 CATEGORIA 1: **Diferenças entre lutas e brigas**

Nessa categoria, em uma perspectiva conceitual do conteúdo, os dados evidenciaram a compreensão dos alunos acerca das principais diferenças entre lutas e brigas. Foram revelados, a partir das falas e registros dos alunos, enunciados que evidenciaram um possível entendimento sobre tal assunto, que por sua vez, constitui-se um dos objetos de conhecimento da unidade temática *lutas* nas aulas de Educação Física nos anos iniciais, como previsto pela BNCC e CP (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Segue alguns excertos com base nos dados gerados (resultados) que elucidam os sentidos sobre lutas e brigas na visão de alguns alunos, representativos da classe:

A2²: As lutas tem regras que devem ser respeitadas.

A7: As brigas tem relação com a violência e as lutas tem relação com exercícios físicos e saúde.

A10: Porque brigas matam e lutas não matam.

A11: Porque nas lutas tem respeito e nas brigas não.

A9: Aprendemos que as lutas são esportes, [...] e que as lutas não machucam.

Vale ressaltar que ao serem apresentados ao conteúdo, parte dos alunos não tinham claro a diferença entre lutas e brigas. Assim demonstrou o mapa conceitual, construído de maneira colaborativa pela classe e mediado pelo professor, com o intuito de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as lutas, que teve como objetivo apontar os sentidos atribuídos pelos alunos acerca das lutas e seus objetos de conhecimento. Com base nas falas dos alunos, foram elencados os principais estilos de luta: Capoeira, Judô, Boxe, Karatê, Muay thai, Artes Marciais Mista (MMA), Taekwondo, Kung-fu, assim como os principais locais para a prática dessas lutas: academia, escola, praças e projetos sociais. Foi apontado pelos discentes, os principais movimentos (golpes) das lutas: desviar (esquiva), puxar, derrubar,

² Os nomes verdadeiros dos alunos foram mantidos no anonimato durante o desenvolvimento do presente estudo, sendo substituídos por abreviações. Exemplo: Jonas = Aluno 1 = A1.

empurrar, socar, chutar e cair, assim como, foram expressas também, palavras que se aproximavam do significado de brigas como: bater, machucar e morder, denotando nesse primeiro momento da intervenção que alguns alunos concebiam lutas e brigas a partir de um mesmo olhar. Assim, tal momento, foi considerado oportuno pelo professor para realização de uma breve discussão acerca das principais diferenças entre lutas e brigas.

Distinguir os aspectos constituintes das lutas e das brigas configura-se como um ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem das lutas, visto que esse conteúdo se caracteriza como uma disputa esportiva de muito contato físico, na qual os indivíduos se enfrentam, corpo a corpo, com ou sem a utilização de implementos, com o propósito de dominar o adversário dentro de regras preestabelecidas (GONZÁLEZ; DARIDO e OLIVEIRA, 2014).

Existe em determinados contextos e currículos um relativo preconceito e resistência à inserção das lutas nas aulas de Educação Física nos anos iniciais, e, uma das razões que corroboram tal realidade é a confusão que as vezes se estabelece ao confundir a prática das lutas com brigas, associando esse conteúdo à questões de violência. Segundo Rufino e Darido (2015, p. 57), “[...] isso se deve principalmente à falta de conhecimento das potencialidades educativas dessas práticas corporais na escola”.

Esse tipo de concepção sobre o ensino das lutas, como se tal prática pudesse estimular aspectos da agressividade no indivíduo, ou formar adolescentes que venham a brigar na rua, na escola ou em outros contextos, vai na contramão de uma postura crítica e reflexiva em relação ao ensino das lutas.

Na medida em que, o professor de Educação Física busca incorporar em suas aulas uma perspectiva das lutas como manifestações da cultura corporal e a visão de um conteúdo que seja de grande importância no que se refere ao desenvolvimento integral da criança, deverá o mesmo, se apropriar de formas de ressignificação desses preconceitos que permeiam as aulas de Educação Física nos mais diversos “chão de quadra” (RUFINO; DARIDO, 2015).

Os autores ressaltam ainda, sobre a necessidade do professor em buscar argumentos que possam enfatizar a relevância das lutas como conteúdo de ensino no currículo escolar, visto que, tais preconceitos acerca do ensino dessa modalidade, podem vir dos próprios alunos, da direção da escola e em grande parte dos pais. Essa realidade exigirá do professor “[...] argumentos consistentes e diálogos que visem explicar as potencialidades educativas das lutas da escola” (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 57).

Por se tratarem de práticas muito importantes do ponto de vista histórico cultural, é fundamental que as lutas façam parte do conjunto de conteúdos a serem ensinados nos mais

diversos contextos de ensino, sendo mais importante ainda ensiná-las de maneira contextualizada, por meio de debates, discussões, de modo que ultrapasse os limites dos fundamentos técnicos e táticos, afim de que os alunos compreendam a grande importância que representa o conhecimento dessas práticas (GONZÁLEZ; DARIDO e OLIVEIRA, 2014).

No que se refere ao objetivo principal desta pesquisa, que busca propor uma abordagem metodológica de ensino das *lutas* em consonância com as atuais diretrizes curriculares, convém destacar que a BNCC e o CP propõem a aprendizagem sobre “diferenças entre lutas e brigas” dentro da gama de habilidades e/ competências a serem desenvolvidas a partir do currículo da Educação Física nos anos iniciais. São essas:

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo *as diferenças entre lutas e brigas* e entre lutas e as demais práticas corporais (BRASIL, 2017, p. 229) (grifo nosso).

(EF03EF15) Identificar as características das lutas dos contextos comunitário, incluído as de matrizes indígena e africana, reconhecendo *as diferenças entre lutas e brigas* (SÃO PAULO, 2019, p. 270) (grifo nosso).

Confrontando os resultados da pesquisa com as habilidades previstas pela BNCC e CP, podemos inferir que, a partir das aprendizagens mobilizadas sobre o objeto de conhecimento “diferenças entre lutas e brigas”, a intervenção realizada buscou atender às expectativas de aprendizagens para os anos iniciais no que diz respeito ao ensino das lutas nas aulas de Educação Física.

À vista dos resultados gerados, foram trazidas à reflexão as principais diferenças entre lutas e brigas, assim como alguns princípios específicos que as diferenciam. Revelou-se, principalmente nas primeiras aulas, a partir do mapa conceitual, uma compreensão por parte dos alunos de que lutas e brigas são termos sinônimos.

Torna-se portanto, imprescindível ao professor, assim como orienta a BNCC e o CP, conduzir e mediar discussões e reflexões de modo que os alunos possam de fato perceber que as lutas se diferenciam das brigas em diversos aspectos fundamentais, como por exemplo: na luta, o oponente é também um parceiro de atividade, devendo portanto haver respeito entre ambos, ao passo que em uma briga, o adversário é tido como alguém a ser agredido (ao menos naquele momento), entre outras diferenças a serem consideradas no ensino das *lutas* na escola.

6.2 CATEGORIA 2: Aspectos sócio históricos e culturais das lutas

No trato com a unidade temática *lutas*, professores de Educação Física devem buscar uma atualização constante em seus estudos, com base em novas leituras sobre o que mudou e o que se mantém, principalmente no que diz respeito às questões históricas que permeiam esse conteúdo. Ensinar conceitos durante a prática pedagógica das lutas é ir além do ensino de técnicas, fundamentos e golpes, é ampliar e ressignificar a visão de mundo dos alunos acerca desses objetos de conhecimento, apresentando conceitos, aspectos históricos, aspectos normativos e informações gerais acerca desta prática.

Nessa categoria, foi evidenciada, através dos registros e falas dos alunos, uma concepção sobre lutas que abrange os aspectos sócio históricos e culturais, dessa prática corporal. Os resultados revelaram que as práticas das lutas representam uma tradição transmitida de geração para geração, além de, demonstrarem também, no decorrer das aprendizagens mobilizadas, a percepção dos alunos acerca dos costumes relacionados às lutas advindos de outros povos e etnias como os de matriz indígena e africana. Segue trechos das falas e registros dos alunos no sentido de consolidar tal categoria e discussões:

A3: A minha vó era filha de índios professor, ela comentava comigo sobre as atividades que os índios praticavam nas aldeias.

A4: [...] ajuda a gente praticar e entender melhor os costumes dos índios.

A7: [...] eu entendi que não é só os índios que podem praticar as lutas indígenas, a gente também consegue praticar.

A3: [...] a gente conhece as lutas do mundo professor, de outros locais distantes.

A8: [...] eu aprendi sobre as lutas indígenas e africanas.

A6: [...] aprendemos outros tipos de lutas: lutas de matriz africana, lutas indígenas. Cada uma dessas lutas com uma origem diferente.

A3: [...] as lutas indígenas me fizeram lembrar minha bisavó.

A temática em discussão, se faz presente nos princípios norteadores das 10 competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental, previstas na BNCC e CP, como podemos observar: Competência 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual; Competência 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes; Competência 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam; 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural de povos e grupos (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

A BNCC e o CP, também indica para os anos iniciais, objetos de conhecimento contemplando os aspectos sócio históricos e culturais das lutas: 3º ano – Lutas do contexto comunitário e de matriz indígena e africana; 4º ano – Lutas do contexto regional e de matriz indígena e africana; e 5º ano – Lutas do contexto comunitário, regional e de matriz indígena e africana. Quanto às habilidades a serem desenvolvidas no ensino das lutas, tais documentos curriculares também compreendem os princípios sócio histórico e culturais em discussão nessa categoria de resultados. Do 3º ao 5º anos, considerando os critérios de progressão, destacam-se as seguintes habilidades: experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes nos contextos comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana; e, identificar as características (semelhanças e diferenças) das lutas dos contextos comunitário e regional, incluído as de matrizes indígena e africana. “A inserção das matrizes indígena e africana no currículo contempla o compromisso de promover a discussão, valorização e apropriação de culturas que foram historicamente silenciadas nas construções curriculares” (SÃO PAULO, 2019, p. 257).

Tais documentos curriculares, buscam ainda, orientar o modo como o professor deve mobilizar esses referidos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades, no decorrer do ensino das lutas nos anos iniciais. Como orientam a BNCC e o CP, no início do processo de ensino e aprendizagem das lutas, deve ser explorado o contexto comunitário e regional, incluindo as matrizes indígena e africana. Nessa etapa, “[...] por meio de jogos contextualizados de lutas, os estudantes poderão identificar os conceitos e os elementos comuns das lutas; os tipos de lutas presentes na sua região e em outras, além das de matriz indígena e africana” (SÃO PAULO, 2019).

Para Breda et al. (2010), no ensino das lutas no contexto escolar, o conhecimento histórico possui grande relevância, pois somente ao conhecer a origem e todo o percurso histórico das lutas, é possível compreender de maneira ampla, sua inserção atual nos diferentes espaços socioculturais, como o brasileiro por exemplo. A Educação Física “[...] não pode centrar seus objetivos no domínio das técnicas de execução das diferentes atividades corporais sem promover a leitura das visões de mundo transmitidas socialmente por elas” (ESCOBAR, 1997, p. 149).

Entretanto, nas palavras de Darido e Rangel (2005), a Educação Física escolar, historicamente, em contrapartida à outras disciplinas do currículo básico, têm priorizado em suas aulas saberes referentes à dimensão procedimental, ou seja, o saber fazer corporal e não o saber sobre a cultura corporal de movimento, ou então, em como se relacionar com diferentes

manifestações dessa cultura, e até mesmo, evidenciar os valores e as atitudes presentes nestas situações de aprendizagem.

Sobre os aspectos históricos e culturais das lutas, destaca-se a fala de um aluno que relembra de sua avó indígena, das atividades que eram praticadas na aldeia dentro dos costumes indígenas. Segue a fala do A3 quando questionado sobre as lutas de matriz indígena: “Eu já sabia sim. A minha vó era filha de índios professor, ela comentava comigo sobre as atividades que os índios praticavam nas aldeias”.

Sobre esses conceitos transmitidos socialmente, vale ressaltar que, a origem dessas concepções não se encontra dentro do aluno, mas emana do seu meio social, pois, a partir de suas vivências os alunos vão se impregnando de tais ideias e conceitos.

Para Thompson (2009, p. 173) “[...] a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”. Assim, ao conceber cultura como um conjunto de crenças e costumes partilhado por determinados grupos sociais, a escola, por meio de suas práticas pedagógicas, vêm constituir-se um importante meio de transmissão cultural, contribuindo para que haja uma aprendizagem significativa destes conceitos culturais por parte dos alunos.

Os alunos relataram diversos tipos e/ou modalidades de lutas, vivenciados durante as aulas, indo além de práticas que eles já conheciam, como as lutas de matriz indígena e africana. Os povos indígenas e africanos influenciaram na formação histórica do Brasil resultando em um legado que pode ser identificado nos mais diversos campos culturais, da culinária à música e ao artesanato, passando pelas brincadeiras, jogos e até mesmo pelas práticas de lutas. Apesar de apresentar algumas variações de acordo com a região em que são identificadas, é possível evidenciar aspectos da cultura indígena e africana em muitas das atividades populares praticadas por crianças, jovens e adultos (LEOPOLDINO, 2018).

À vista destas discussões, podemos compreender, a importância em abranger, a partir da dimensão conceitual do conteúdo, aspectos sócio históricos e culturais das lutas, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, o que requer por parte de profissionais da educação, sobretudo professores de Educação Física, uma valorização desta dimensão.

Em um contexto tão rico de significados simbólicos como é a escola, deixar de abranger esta dimensão é não permitir que o aluno tenha acesso a conhecimentos que seriam de grande importância e aplicabilidade para sua vida além dos espaços escolares, contribuindo para o seu desenvolvimento.

6.3 CATEGORIA 3: Percepção dos fundamentos técnicos das lutas

Considerando os princípios e concepções que norteiam a dimensão procedimental do conteúdo, buscou-se ressaltar na segunda parte das aulas (parte intermediária), durante a intervenção, os conteúdos referentes aos procedimentos propondo aos alunos diferentes atividades e vivências práticas com ênfase nos objetos de conhecimento das lutas. Dentre as atividades propostas destacamos: o aquecimento (realizado por meio de jogos de perseguição variados); as atividades de quebra-gelo; os alongamentos; os desafios e circuito de força (duplas/grupos); os jogos corporais de oposição; as vivências das lutas de matriz indígena e africana; entre outras atividades práticas. Toda essa mobilização e organização didático-pedagógica, com foco na aprendizagem dos alunos, acabou por revelar, com base nos resultados levantados na análise dos dados, uma terceira categoria temática denominada “Percepção dos Fundamentos técnicos das lutas”.

Nessa categoria, os resultados da pesquisa revelaram a percepção dos alunos quanto aos fundamentos técnicos e movimentos próprios das práticas que compreendem o ensino das lutas. Segue alguns excertos e frases enunciados pelos alunos em resposta às questões norteadoras lançadas pelo professor no decorrer da aula sobre lutas, trazendo indícios sobre “O que se deve saber fazer?”, ou seja, os fundamentos e/ou movimentos principais observados no ensino deste conteúdo, conforme orientam as atuais diretrizes curriculares nos anos iniciais:

A2: [...] nós tivemos muito contato com as lutas nas atividades. Teve o *desvio* e o *ataque*, movimentos das lutas; [...]os jogos de oposição e as lutas indígenas e africanas me ensinaram técnicas de *ataque*, *defesa* e *desvios*.

A7: [...] em duplas a gente realizava as *gingas* da capoeira.

A partir das falas desses alunos, representativos da classe, podemos observar os principais fundamentos presentes no ensino das lutas nos anos iniciais. Foram citados os movimentos básicos de ataque e defesa, os “desvios” que se refere ao movimento denominado “esquiva” e também foi comentado sobre as *gingas*, movimentos próprios da capoeira (luta de matriz africana). “A *ginga* é a principal ação motora da capoeira, a primeira a ser ensinada, pois é dela que vão se originar todos os outros fundamentos” (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 79).

As ações motoras de ataque e defesa, segundo os autores, podem ser classificadas como ações ofensivas e defensivas. No ensino das lutas, de modo geral, essas ações são realizadas simultaneamente, ou seja, ocorrem ao mesmo tempo, sem muita delimitação, fato

que remete às particularidades das lutas. O aluno, por exemplo, pode realizar uma ação ofensiva e acabar se expondo ao seu adversário que pode realizar com sucesso uma ação defensiva e já emendar uma reação de contra-ataque ao oponente, partindo de sua reação ofensiva inicial. Nesse sentido, independentemente do estilo de luta, “[...] é preciso que se compreenda que as lutas exigem de seus praticantes habilidades, conhecimentos e saberes em diferentes processos ofensivos e defensivos para obtenham sucesso em seus processos de tomada de decisão” (RUFINO; DARIDO, 2015, p. 65).

De acordo com a BNCC e o CP, as lutas também podem ser classificadas como esportes de combate, 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 (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Essa categoria de discussão dos resultados, evidenciaram a partir da dimensão procedimental dos conteúdos, onde são englobados conteúdos sob a denominação de “destreza”, “técnicas” ou “estratégias”, visto que todos esses termos fazem menção às características que buscam definir e determinar um procedimento.

Coll e Valls (1998) classificam os procedimentos com base em dois aspectos principais: destrezas motoras (componente motriz) e habilidades/estratégias cognitivas (componente cognitivo). As destrezas motoras podem ser demonstradas através de uma execução clara (externa), com ação corporal observável de forma direta, enquanto que as habilidades cognitivas não são tão evidentes, as quais apresentam um decurso de suas ações de ordem interna. Os autores enfatizam que, em qualquer atividade humana, a ação externa e a ação interna se complementam como as duas faces da mesma moeda, ou seja, não se trata de duas categorias de procedimentos que se excluam uma a outra.

Zabala (2001) compreende a dimensão procedimental como o conjunto de ações sistematizadas destinadas à obtenção de uma meta, sendo que essas ações apresentam certa dinamicidade, diferente do caráter estático dos conteúdos conceituais. Portanto, “[a] aprendizagem de procedimentos implica, então, a aprendizagem de ações, e isso comporta atividades que se fundamentem em sua realização” (RUFINO; DARIDO, 2015a, p. 31).

Nas palavras de Rufino e Darido (2015a), a aprendizagem dos procedimentos refere-se à aprendizagem de fazeres práticos, bastante evidentes nas aulas de Educação Física escolar. O “saber fazer” da dimensão procedimental não deve se resumir apenas na realização de movimentos, mas sim em compreender os motivos que levaram os alunos a realizar tais

movimentos, seja durante um aquecimento, alongamento, atividades práticas e até mesmo no volta à calma.

Nesse sentido, as técnicas assim como as demais ações que compreendem a dimensão procedimental precisam ser contextualizadas afim de possibilitar aprendizagens significativas aos alunos. Para Rodrigues e Darido (2008, p. 149), as técnicas devem ser compreendidas como um “[...] patrimônio a ser transmitido aos alunos, pois são movimentos construídos historicamente, são produtos de uma dinâmica cultural que podem ser preservados”. Isso não significa que devemos se prender a questão da técnica no que se refere à execução correta dos movimentos, muito menos valorizar essa dimensão a ponto de conceber o ensino somente a partir de uma perspectiva procedimental.

A Educação Física escolar, durante muito tempo e em inúmeros contextos buscou privilegiar a dimensão procedimental em suas aulas, caracterizando-se como uma disciplina essencialmente prática, o que resultou em estigmas e rótulos por grande parte da comunidade escolar, que a considerou e ainda a considera uma disciplina sem muito prestígio (importância) que enfatiza em suas aulas o “fazer por fazer” sem que haja de fato uma contextualização teórica e conceitual sobre os conteúdos propostos, assim como reflexões sobre a prática e vivências realizadas.

Sabemos que o conhecimento é bastante complexo, que apresenta muitas dimensões, e que pouco se aprende quando concentramos esforços em apenas uma única dimensão ou perspectiva de ensino. Aprender de maneira significativa e profunda no contexto escolar requer que abrangemos durante as aulas não somente os conhecimentos de perspectiva conceitual, mas também os saberes relacionados à outras dimensões do conteúdo, como a procedimental.

Historicamente e culturalmente no âmbito educacional, o saber e o fazer, ou seja, a teoria e a prática, são vistos como situações opostas, justificando-se que alguns saberes possuem maior relevância que outros no currículo escolar. Portanto, na perspectiva da dimensão dos conteúdos, a relação entre o saber e o fazer, entre o conhecimento e a aplicação, é vista a partir de uma intencionalidade pedagógica, visando um entrelaçamento e uma complementação entre estas dimensões com vistas a garantir um processo de ensino e aprendizagem significativo, que tenha sentido aos alunos e aprendentes.

Sobre os fundamentos técnicos a serem ensinados nas aulas de Educação Física, é preciso atentar-se a não reproduzir durante as aulas incessantes repetições destituídas de significados, pois desta maneira a aprendizagem de tal saber não traria sentido ao aluno. Entretanto, se esses fundamentos foram ensinados considerando às subjetividades e

singularidades de cada aluno, ou seja, os sentidos e significados que cada criança atribui aos seus movimentos, poderão de fato contribuir para o processo de emancipação do educando.

Os benefícios proporcionados com a aprendizagem dos procedimentos e ações básicas das lutas são inúmeros, como a possibilidade de melhoria no comportamento e na disciplina dos alunos, considerando as relações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-comunidade escolar, por meio do respeito às regras presentes no ensino das lutas. Tais benefícios podem contribuir para a consolidação de valores éticos e morais que complementam a educação tanto no aspecto físico como na questão intelectual. “Lutar” consiste, entre outras coisas, saber controlar impulsos e ações que podem vir a comprometer todo o processo educativo. Priorizar nas aulas as relações interpessoais, sociais e culturais, é essencial para a garantia de um ensino integral que favoreça o exercício da cidadania do aluno no seu contexto social.

6.4 CATEGORIA 4: Construção de novos saberes a partir do *fazer*

Nessa categoria trazemos à reflexão questões referentes ao processo de construção de novos saberes pelos alunos a partir do saber *fazer*, ou seja, a mobilização de novas aprendizagens dentro da dimensão procedimental do conteúdo. Ao abranger a dimensão procedimental do conteúdo durante as aulas estamos fazendo referência à termos como: hábitos, habilidades, técnicas, estratégias, métodos, rotinas, etc. “Trabalhar os procedimentos significa, então, revelar a capacidade de saber fazer, de saber agir de maneira eficaz” (COLL; VALLS, 1998, p. 77).

Nesse sentido, compreendemos que a dimensão procedimental no ensino das lutas nas aulas de Educação Física relaciona-se ao “saber fazer”, ou seja, aos procedimentos, aos movimentos e aos gestos técnicos pertencentes às diversas modalidades de lutas, sejam práticas individuais, em duplas e/ou grupo, de contexto comunitário ou regional e/ou de matriz indígena e africana (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Apreendemos que os alunos puderam construir novos saberes e aprendizagens no ensino das lutas partindo do saber *fazer*, através de suas falas, expressas durante as rodas de conversas e momentos de discussão acerca do conteúdo lutas e seus respectivos objetos de conhecimentos, além dos registros realizados na Autoavaliação. Apresentamos alguns excertos dessas falas que corroboram as reflexões suscitadas nessa categoria de resultados:

A9: Eu aprendi movimentos novos. Eu nunca tinha feito uma aula de capoeira professor.

A13: [...] foi tudo novo o que aprendemos. Aprendi sobre as lutas indígenas, eu ainda não havia feito e experimentado esta aula.

A12: [...] aprendemos muitas coisas sobre as lutas. A gente pôde aprender brincadeiras como o rouba lenço e briga de galo e lutas como a Capoeira e o Laamb.

Ao citar o termo “experimentado” do verbo experimentar, o aluno ressalta uma das mais importantes dimensões do conhecimento apontadas pela BNCC e CP para a Educação Física no que se refere ao “aprender a fazer”. O termo experimentação, de acordo com os documentos curriculares atuais, refere-se a uma valorização dos conhecimentos a serem acessados por meio da vivência da linguagem corporal (BRASIL, 2017, SÃO PAULO, 2019).

O “experimentar” também constitui umas das competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental: Competência 10 – “Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, 2017, p. 222; SÃO PAULO, 2019, p. 254).

No trato dessa dimensão do conhecimento o professor deve proporcionar experiências adequadas às possibilidades e interesses dos alunos, cuidando para que todos sejam incluídos e aprendam por meio da experimentação ativa, construindo movimentos de forma autoral e não apenas reproduzindo técnicas. Tudo isso requer estratégias mais abertas de solução de problemas corporais, valorizando os processos subjetivos dos meninos e meninas. Por exemplo, se o professor está tematizando as lutas de matriz indígena e/ou africana, deverá criar condições nas quais os alunos possam vivenciar tais lutas, as diferentes formas de praticar, buscando, em diálogo com as técnicas e fundamentos da luta, um modo próprio de se expressarem e conceberem essas práticas.

Outro aspecto importante a ser considerado, evidenciado na fala dos aluno que os, refere-se à relação entre os saberes apresentados pelo professor e os conhecimentos prévios (já adquiridos por estes alunos em outros momentos e espaços sociais), como podemos observar no excerto: “A1: Durante as aulas a gente *“uniu coisas”* que a gente sabia com *“coisas”* que a gente não sabia”. Infere-se portanto, que o termo “coisas” expressado, diz respeito aos saberes, já consolidados, trazidos pelo aluno, e uma possível relação entre esses saberes com os novos conceitos e ideias apresentados pelo professor.

Acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, Pozo (1998) acredita que para que ocorra uma aprendizagem significativa, é imprescindível que o aluno possa associar o

conteúdo proposto com a estrutura de conhecimentos de que já dispõem. Desse modo, uma condição essencial para que ocorra a aprendizagem de novos conceitos, competências e/ou habilidades é o confronto destes novos saberes com os saberes prévios dos alunos.

Durante as atividades e vivências realizadas a partir do conteúdo lutas, a mediação e intencionalidade do professor nos diversos momentos da aula, constituiu-se uma importante ação no sentido de contribuir para a construção e efetivação desses novos saberes a partir do “fazer”, como observado nas falas e registros dos alunos:

A15: [...] o professor durante as aulas [...] ensinou as lutas de um jeito bem legal.

A16: [...] o professor [...] ajudou “um ao outro” durante as atividades

A7: [...] o professor em todas as aulas [...] ensina com dedicação

A3: [...] o professor cuida da gente, deixa a gente o mais confortável possível.

A17: [...] no ensino das lutas o professor sempre pensava na nossa segurança.

Apesar de os conteúdos relativos a procedimentos não constarem expressamente por escrito em grande parte dos programas curriculares da Educação Básica, não significa que sua aprendizagem seja menos importante do que conteúdos relacionados a fatos, conceitos, princípios, atitudes, valores e normas. Pelo contrário, os conteúdos procedimentais cada vez mais presentes nos currículos atuais, especialmente nas aulas de Educação Física, demonstram que estamos diante de um tipo de conteúdo já bastante conhecido e abordado no contexto escolar, porém nem sempre evidenciado, e que porém, apresenta grande relevância no processo de ensino aprendizagem, principalmente no que diz respeito à construção e efetivação de novos e significativos saberes.

O presente estudo vêm revelar, a partir dos resultados de pesquisa, que a Educação Física escolar, partindo de suas especificidades quanto ao ensino de seus conteúdos nos anos iniciais, pode contar com um importante recurso didático pedagógico: a sistematização de seus objetos de conhecimentos a partir das dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal). Nessa perspectiva de ensino, as aprendizagens são mobilizadas a fim de que novos saberes e conhecimentos possam ser efetivados nos mais diferentes momentos ou etapas da aula, seja no âmbito conceitual, procedimental e até mesmo atitudinal.

6.5 CATEGORIA 5: A cooperação presente no ensino e aprendizagem das lutas

Os currículos e planos de ensino vêm prestando cada vez mais atenção ao ensino de valores e atitudes, considerando-os meios capazes de facilitar a aquisição das aprendizagens

pelos alunos. Pensando em valores, a escola vêm buscando desenvolver na criança princípios éticos, de cidadania, além de critérios de autonomia. Segundo Zabala (1998), ensinar aspectos da dimensão atitudinal durante a prática pedagógica é um processo bastante complexo, considerando que os processos de aprendizagem dessa dimensão compreende campos diversos, ressaltando o componente afetivo, com ênfase nas relações pessoais que cada sujeito estabelece com o objeto de atitude ou valor.

Com base na perspectiva atitudinal do conteúdo, propomos nessa categoria evidenciar e discutir os aspectos relacionados à cooperação dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem das lutas. Segue alguns excertos das falas e registros dos alunos, representativos da classe, na qual foi empreendido o projeto de intervenção:

- A1: [...] ajudamos um ao outro durante as atividades.
 A3: [...] houve cooperação de um para com o outro ao realizar as atividades.
 A4: [...] a gente ajudou um ao outro.
 A5: Eu achei que nas brincadeiras que fizemos teve muita união entre todos.
 A2: Professor, este desafio precisava de trabalho em equipe.
 A8: A gente aceitou as diferenças professor. Houve cooperação.
 A8: Eu achei bastante cooperativa a aula professor, pois tinha gente que não sabia muito fazer e o outro ajudava e ensinava.
 A17: [...] a gente trabalhou em duplas e ajudamos um ao outro.
 A7: [...] com o trabalho em equipe a gente pode ajudar um ao outro e se divertir.
 A5: [...] a gente fez um trabalho cooperativo.
 A18: [...] eu descobri que temos que ajudar um ao outro para conseguir terminar a atividade.

Podemos apreender, considerando as falas e registros dos alunos, que as atitudes de cooperação estiveram presentes em vários momentos durante as aulas, revelando-se elemento facilitador da aprendizagem no ensino das lutas. Mauri (2001) sustenta a ideia de que a aprendizagem de atitudes apoia-se em representações conceituais e no domínio de determinadas ações. As atitudes, inclusive a cooperação, constituem a base do desenvolvimento pessoal de estratégias de direção e de orientação da própria atividade de aprendizagem.

A cooperação e seus princípios compõem as 10 competências gerais da BNCC para a Educação Básica, sendo citada na competência 09, a qual ressaltamos a seguir:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a *cooperação*, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Ao abordar aspectos da dimensão atitudinal do conteúdo, buscamos compreender durante as aulas aspectos como atitude, valores, normas, papéis, crenças, que embora sejam construtos determinados socialmente, constitui-se também como traços da personalidade individual. Sarabia (1998, p. 122), compreende as atitudes como “[...] tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação”.

Para o autor, tais atitudes são constituídas a partir de três componentes básicos que atuam de modo inter-relacionados com vista à refletir a complexidade da realidade social e explica-la. Trata-se do componente cognitivo (conhecimento e crenças), do componente afetivo (sentimentos e preferências) e do componente de conduta (ações manifestas e declarações de intenções) (SARABIA, 1998).

Algumas características, nas palavras do autor, podem desvelar esta dimensão atitudinal em um determinado contexto, como destacado a seguir:

1. As atitudes são experiências subjetivas internalizadas;
2. As atitudes são experiências de uma coisa ou objeto, uma situação ou uma pessoa;
3. As atitudes envolvem uma avaliação da coisa ou objeto, situação ou pessoa;
4. As atitudes envolvem juízos de valor;
5. As atitudes podem ser expressas através da linguagem verbal e não verbal;
6. As atitudes são transmitidas;
7. As atitudes são previsíveis em relação à conduta social.

A dimensão atitudinal do conteúdo nas aulas de Educação Física vai ao encontro dos princípios que constituem as competências socioemocionais apontadas atualmente pela BNCC e CP como fatores que podem contribuir para uma educação integral, ou seja, uma concepção de educação que vai além dos muros da escola, visando garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

Pensando nesse novo modelo de sociedade do século 21, que exige que seus jovens sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento, e possam se posicionar mais facilmente frente aos desafios deste novo século, a educação, por meio de suas atuais diretrizes curriculares, passou a incorporar em suas propostas pedagógicas, estratégias de ensino e aprendizagem mais abrangentes, considerando o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Nessa perspectiva, crianças e adolescentes podem aprender a colocar em prática melhores atitudes e habilidades com vista à desenvolver princípios de cooperação, controlar

suas emoções, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas além de tomar decisões de maneira responsável e ética. É importante ressaltar que o conteúdo *lutas*, organizado e desenvolvido didaticamente a partir das dimensões do conteúdo, podem contribuir significativamente para a aquisição dessas competências socioemocionais.

É importante garantir que todo esse trabalho com as competências socioemocionais não se apresente no contexto escolar de forma dissociada, mas integrado a outros aspectos da educação, a outras disciplinas além das aulas de Educação Física, visando não separar cognição e emoção nos processos de ensino e aprendizagem (integralidade). Nesse contexto, é fundamental contextualizar-se sempre, articulando conceitos e práticas com o atual momento e contexto social.

6.6 CATEGORIA 6: **Atitudes de respeito e cuidado com o outro nas aulas de lutas**

As lutas, tradicionalmente, trazem à tona durante as aulas, valores e formas de comportamentos relacionados ao respeito, à dedicação, à confiança e à autoestima, com vista a desenvolver uma educação integral do aluno. Entretanto, se esses valores não forem evidenciados durante a prática pedagógica, corre-se o risco de não abranger de maneira satisfatória a dimensão atitudinal do conteúdo (BREDA et al. 2010).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa revelaram que, durante o ensino das lutas, houve, com base nas interações mobilizadas, atitudes de respeito e de cuidado com o outro, possibilitando ao educando atribuir um sentido maior ao conteúdo e suas práticas, além de promover também uma aprendizagem significativa. Desse modo, destacamos a seguir, algumas expressões e atitudes enunciadas pelos alunos, enfatizando aspectos atitudinais nas aulas propostas no decorrer da intervenção:

A3: Respeitar o outro.

A2: Houve respeito professor pois a gente não atacou tão forte como nas brigas. A gente teve cuidado com o amigo. Porque nas lutas tem que haver respeito. As lutas tem regras que devem ser respeitadas.

A2: [...] a gente lutou com uma pessoa e não contra uma pessoa. A gente não teve intenção de machucar o outro.

A4: Por que contra, é quando o aluno quer que o outro caia e se machuque sabe. Ele quer machucar o outro e não brincar.

A13: Se fosse contra o outro a gente iria machucar o nosso colega professor. Mas como a gente lutou com o outro então isso não aconteceu.

A2: Se fosse contra o outro a gente iria machucar o nosso amigo e não ia ter aquele cuidado que tivemos um com o outro durante as atividades.

Questões relacionadas ao *respeito*, também são encontradas na competência 09 dentre as competências gerais da educação básica, como destacado nessas próximas linhas:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, *fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro* e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Na perspectiva do “Aprender a ser e conviver”, o respeito e o cuidado com o outro abrange a dimensão do conhecimento “Construção de valores” organizada e proposta pelo CP:

[...] refere-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática (SÃO PAULO, 2019, p.).

Acerca das habilidades a serem desenvolvidas no ensino das *lutas* nas aulas de Educação Física, a BNCC e o CP, fazem referência às atitudes de “respeito” como ações imprescindíveis ao bom desenvolvimento das aulas. Destacamos nessa categoria a habilidade prevista para os 4º anos do Ensino Fundamental com vista à unidade temática *lutas*: “Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto regional, incluindo as de matrizes indígena e africana, *respeitando* o colega como oponente e as normas de segurança (BRASIL, 2017, 229; SÃO PAULO, 2019, p. 271, grifo nosso).

Breda et al. (2010, p. 152), afirma que “[...] é necessário ensinar mais do que as lutas, é necessário ensinar a ser [...]”, pois, em consonância com Coll et al. (1998), a aprendizagem dessa dimensão atitudinal busca responder a seguinte questão: Como se deve ser? A resposta a essa pergunta não se encontra pronta e acabada, pelo contrário, envolve reflexão e discussão constantes, tornando esse conteúdo algo “inacabado” e em desenvolvimento.

Essa categoria também compreende aspectos relacionados às competências socioemocionais antevista na BNCC e CP para o Ensino Fundamental. As práticas corporais, em especial as lutas, constituem-se em excelentes oportunidades para o desenvolvimento dessas competências a que aqui nos referimos. Representam ótimas oportunidades de abertura à novas experiências, a extroversão e a descoberta do próprio corpo e do corpo do adversário. Tudo isso, considerando as atitudes de respeito, amabilidade, cooperação e estabilidade emocional (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019).

As competências socioemocionais não podem ser encaradas como um produto a ser inserido na oferta das grades curriculares. Desta forma, jamais serão alcançadas. Devem, primeiramente serem encaradas como uma diretriz ética em busca de nossa essência humana.

Trata-se, portanto, de algo muito antigo que passou a adotar uma expressão nova em nossa contemporaneidade.

Embora muitas pessoas atribuam às lutas, características de uma prática que promovem o respeito, a disciplina e outros valores atitudinais, esse olhar sobre a dimensão atitudinal não deve ser uma meta somente da Educação Física escolar. Deve ser um aspecto fundamental a ser compreendido no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar por todas as demais disciplinas que compõem o currículo básico, dependendo portanto, da forma como o professor e toda a equipe escolar irá ensinar esses conteúdos. As ações e as intencionalidades do educador constituem elementos de fundamental importância para uma educação integral e de qualidade, que preze por uma formação ética e humana.

Ao concluir a análise dos resultados, a partir das categorias, observamos, que a sistematização dos conteúdos proposta neste estudo, atendeu as diretrizes da BNCC e do CP, proporcionando aos alunos uma formação contextualizada e significativa.

Nessa perspectiva, o referencial metodológico construído a partir de uma linha epistemológica, sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, permitiu uma reflexão do conteúdo Lutas, que poderá contribuir a propositura de novas práticas pedagógicas que possibilitem experiências de aprendizagens representativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os elementos, conceitos e ideias apresentados neste trabalho foram importantes para a constituição de um panorama acerca do cenário deste estudo e também contribuiu para uma imersão sobre e no contexto no qual a pesquisa foi aplicada, destacando-se assim importantes questões como: o constructo histórico da Educação Física escolar (aspectos legais, principais abordagens, conteúdos, metodologias de ensino, didática, dilemas), as atuais propostas curriculares atuais e vigentes, o processo sócio-histórico do ensino das *lutas* na Educação Física escolar com base nas Políticas Públicas, bem como, debates e estudos sobre a importância de uma sistematização dos conteúdos na disciplina de Educação Física considerando as dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal). Tais estudos nortearam os rumos da pesquisa, possibilitando dar novos passos rumo a efetivação da intervenção proposta.

As atividades de ensino (presenciais e à distância) proporcionadas pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física escolar, assim como as formações e cursos ministrados pelo professor/pesquisador, somadas às suas experiências docentes, constituíram um importante subsídio e referencial no processo de organização e elaboração do Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico sobre o conteúdo *lutas* aplicado nas aulas de Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento de uma importante etapa deste estudo.

Vale ressaltar que, as descobertas realizadas, os dados evidenciados a partir da intervenção, foram confrontados com o referencial bibliográfico, afim que novas ações e esforços fossem mobilizados com vista ao bom encaminhamento e desenvolvimento desse estudo.

Apesar de todas as concepções e saberes de cunho pedagógico e educacional observados, com base na proposta de intervenção didático-pedagógica aplicada no contexto de atuação do professor, cabe ressaltar que, além dos êxitos alcançados, sucederam também no decorrer desse estudo e de todo o seu percurso metodológico alguns dilemas e impasses.

Como aspecto positivo, cabe destacar, o envolvimento e disposição de toda a equipe escolar, visto que, professores de outras disciplinas (como Artes por exemplo), coordenador pedagógico, direção e funcionários em geral, se colocaram à disposição quanto as possíveis demandas e prazos da pesquisa. Em contrapartida, os grandes desafios postos ao pesquisador durante o percurso da pesquisa foram essencialmente de ordem metodológica, tais como: incertezas e inseguranças na definição dos instrumentos de pesquisa, principalmente, no que tange a coleta e análise dos dados. Nesse sentido, as disciplinas cursadas durante o Programa

de Pós-Graduação somadas às orientações para o desenvolvimento do estudo, trouxeram grandes contribuições, não somente à escrita deste presente texto como também no que diz respeito as tomadas de decisão quanto à metodologia de pesquisa empreendida neste estudo.

Com base em antigas discussões e dilemas presentes no contexto de ensino da Educação Física escolar, como o fato de ser compreendida e difundida no meio escolar e entre os mais diversos profissionais como uma disciplina essencialmente “prática”, ou seja, associada apenas aos aspectos do “saber fazer”, foi organizada, estruturada, aplicada e avaliada, uma proposta de intervenção na prática docente para a disciplina de Educação Física sobre a unidade temática *lutas*, compreendendo as dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal).

Com a proposição desse referencial metodológico de ensino do conteúdo *lutas*, sistematizado nas aulas de Educação Física, para alunos do 4º ano, a partir das dimensões do conteúdo e, em consonância com as diretrizes educacionais propostas pela BNCC e CP, o presente estudo, com base nas análises dos dados, decorrentes sobretudo dos registros realizados no Diário de Campo e dos registros da Autoavaliação, suscitaram importantes reflexões para o ensino das *lutas* nas aulas de Educação Física escolar.

Dentre as principais reflexões, cabe destacar a importância de abranger nos processos de ensino e aprendizagem as dimensões do conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, possibilitando assim à disciplina de Educação Física ir além de seus ensinamentos de caráter “procedimental”, ou seja, ultrapassando os limites da “prática”, contribuindo desse modo para uma aprendizagem significativa e uma educação integral, que busque desenvolver nos alunos amplas habilidades e competências, tornando-os protagonistas no processo educativo. Por exemplo, ao priorizar nas aulas aspectos relacionados às relações interpessoais, sociais e culturais, busca-se garantir um ensino que oportuniza ao aluno o exercício da cidadania em seu contexto social.

Nesse sentido, profissionais da educação, sobretudo professores de Educação Física, devem considerar os aspectos da dimensão conceitual, procedimental e atitudinal como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, buscando uma valorização dessas dimensões e seus respectivos saberes em sua prática pedagógica.

O estudo vêm revelar ainda que, deixar de contemplar essas dimensão do conteúdo no contexto escolar nas aulas de Educação Física, é o mesmo que negar ao aluno o acesso a conhecimentos que seriam de grande importância e aplicabilidade para sua vida além dos espaços escolares, contribuindo para o seu desenvolvimento de maneira integral, como prevê as atuais diretrizes curriculares (BNCC e Currículo Paulista).

O modo como o conteúdo *lutas* foi organizado e desenvolvido, compreendendo as dimensões do conteúdo, pôde contribuir também de maneira significativa para a aquisição das competências socioemocionais pelos alunos. Tais competências e atitudes são apontadas pelas recém elaboradas diretrizes curriculares como imprescindíveis ao jovem junto ao processo de enfrentamento dos novos desafios postos pela sociedade atual.

Outro importante recurso que pode contribuir para uma aprendizagem significativa junto aos educandos, foi a avaliação da aprendizagem. Os diversos instrumentos avaliativos utilizados pelo professor/pesquisador durante a intervenção, revelaram elementos de uma avaliação formativa, o que possibilitou evidenciar os saberes expressos pelos alunos no âmbito das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, trazendo um sentido maior às práticas pedagógicas.

Este estudo resultou também, em um produto final e/ou material didático, como um dos requisitos para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Física. O material de natureza didático-pedagógica, poderá contribuir para a prática de ensino de professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, servindo como um material de apoio ao trabalho docente.

Vale ressaltar que, esse plano de ensino organizado e estruturado com base nas dimensões do conteúdo, apresenta-se como uma possibilidade metodológica concreta de intervenção a partir do conteúdo *lutas*, considerando, entretanto, a importância de o professor ressignificar tais possibilidades metodológicas propostas à luz de sua própria realidade e contexto de atuação.

As atividades e objetos de conhecimento pautados ao longo do material didático, foram desenvolvidos e pensados com o intuito de contribuir para que o professor amplie sua visão acerca das possibilidades metodológicas de ensino das lutas, beneficiando sua prática pedagógica. Reitera-se, no entanto, que o fato desse material e suas atividades propostas terem trazidos importantes contribuições à prática do professor e à aprendizagem dos alunos no contexto da pesquisa, não significa que em outras regiões, contextos e realidades apresentará o mesmo êxito, afinal o processo educativo é algo complexo e imprevisível.

O presente estudo compreende a importância da elaboração de parâmetros e referenciais nos quais os professores possam se apoiar, utilizando-os de maneira crítica e reflexiva. Esses materiais poderão facilitar a prática docente, principalmente dos professores de Educação Física que não possuem um aprofundamento sistemático de ensino nas mais diversas manifestações que compõem a cultura corporal de movimento, sobretudo no que diz respeito ao ensino das *lutas* no contexto escolar.

Entendemos que novos estudos, devam ser realizados, tendo em vista, que os documentos aqui analisados, são recentes e precisam ser validados pelas práticas que ainda serão construídas.

Em suma, anseia-se que com a implementação das *lutas* na escola, na perspectiva das dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, e norteados pelas atuais diretrizes curriculares (BNCC e CP), os alunos possam ampliar suas visões de mundo, seus conceitos e modos de se conceber tais práticas corporais, a fim de que ultrapassem a dimensão procedimental, culturalmente vinculada às aulas de Educação Física, apropriando-se de princípios e elementos constitutivos das dimensões conceitual e atitudinal, favorecendo assim um processo de ensino aprendizagem mais abrangente e significativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. H. C. **Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de quinta à oitava séries do ensino fundamental**. São Paulo, 2006. 85 p. Dissertação (Mestrado Pedagogia do Movimento Humano). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2006.

ARAÚJO, F. **Huka-huka**. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes-marciais/huka-huka/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15>. Acesso em 24 set. 2019.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso em: 23 set. 2019.

BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In.: DARIDO, S. C. (org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, A. L. R. et al. Objetivo, conteúdos, metodologias e avaliação. In.: DARIDO, S. C. (org.). **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte editora, 2011, p. 23-33.

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

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano IV, v. 1, p. 156- 175, jul. 2018. Disponível em: https://94d5ddb8-ebca-4838-a804-1d422b43553e.filesusr.com/ugd/db85a1_2c61b488e7054297b983a6c8c3a1ef55.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

BETTI, M.; SILVA, P. N. G Da. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2018.

BOEIRA, W. N Da. S. **A visão das aulas de Educação Física: relação professor e aluno**. CONPEF 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIIS%20CONPEF%202017/a%20visao%20das%20aulas%20129635-19945.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRAGHINI, K. **Ensino híbrido ou ensino franqueado?** 2015. Disponível em: <https://www.pensaraeducacaoempauta.com/katya-13mar>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://goo.gl/DgZGVd>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 1969. Disponível em: <https://goo.gl/ah083Z>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://goo.gl/QyKYFj>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 6.503, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1977. Disponível em: <https://goo.gl/zFMyuu>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/3YQoF>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, parágrafo 3º e do art. 92 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: <https://hec.su/fb3y>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 25 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2019.

- BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **O Currículo Paulista: uma construção colaborativa**. São Paulo: SEE/UNDIME, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.
- BREDA, M. et al. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.
- CAMPOS, L. A. S. **Metodologia do ensino das lutas na Educação Física escolar**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.
- CARNEIRO, K. T. **O jogo na Educação Física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. Orientador: Ricardo Leite Camargo. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, São Paulo, 2009.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- COELHO, L. S. **Lutas indígenas**. Portal do professor. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22413>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B., VALLS, E. **Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**. Madrid: Santillana, 1992.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In.: COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, cap. 2, p. 73-118.
- CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esporte de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2010.
- DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física na escola. In.: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 64-79.

DARIDO, S. C. (org.). **Educação Física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da educação física na escola. In.: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 1-24.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELORS, J. et al. Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez/UNESCO/MEC, 1996.

DUDECK, T. S.; MOREIRA, E. C. As dimensões de conteúdo e a Educação Física: conhecimentos dos professores de Ensino Superior. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio./ago. 2011.

ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. Aprender a Resolver Problemas y Resolver Problemas para Aprender. In.: **La solución de problemas**. Juan Pozo (org.). Madrid: Ed. Santillana, 1994.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física. 1997. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, RS, vol. 2, n. 7, jul./set. 1987.

FONSECA, J. **Educação Física na escola**: transformações necessárias. 2012. 18 f. Produção didático-pedagógica. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uepg_edfis_pdp_josmar_fonseca.pdf. Acesso em 24 de set. 2019.

FONSECA, K De. A.; SANTOS, F. S. S Dos. O desafio de avaliar a aprendizagem de todos os alunos. In.: PAPIM, A. A. P.; ROMA, A. F Di. **Os descaminhos educacionais**: desafios da diversidade e inclusão social na educação pública. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLARDO, J. S. P. **Didática de Educação Física**: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. De. (Org.). Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. Maringá: Ed. Da UEM, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170986/001055495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, M. C. De. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HADJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IMPOLCETTO, F. M. et al. O quadro das dispensas da Educação Física escolar na rede estadual paulista. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 50-70, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/jh3JgT>. Acesso em: 25 nov. 2019.

KRIPPENDORFF, K. **Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.

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

LANÇANOVA, J. E. S. **Lutas na Educação Física Escolar: alternativas pedagógicas**. 2006. 70 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2006.

LEOPOLDINO, L. Do. N. (Org.). **Encontros Educação Física, 3º, 4º e 5º ano: manual do professor de Educação Física: componente curricular Educação Física: Ensino Fundamental anos iniciais**. FTD Educação, São Paulo, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, O. P. Capoeira. In.: DARIDO, S. C. (org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis: Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 51-72, dez. 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephysis/wp-content/uploads/Lovisolo-Hugo-Hegemonia-e-Legitimidade-nas-Ci%C3%A2ncias-dos-Esportes.pdf>. Acesso em: 24 de set. 2019.

MACEDO, R. L. DE.; ANTUNES, R. DE. C. F. DE. S. Valoração da Educação Física: da produção acadêmica ao reconhecimento individual e social. **Pensar a prática**, n. 2, p. 65-83, jun./ jun., 1998/1999. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/150>. Acesso em 24 de set. 2019.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In.: COLL, C. et al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

MELO, J. P DE. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 05, v. 20, p. 188-190, set. 2006. Disponível em:

http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/53_Anais_p188.pdf. Acesso em 24 set. 2019.

METZNER, A. C. A Educação Física Escolar e seus conteúdos ante a legislação atual. In: PASQUALOTO, B. B.; et al. (Org.). **Trabalhando com lutas na escola**: perspectivas autobiográficas de professores de Educação Física. São Paulo: CREF4/SP, 2018. Disponível em: [https://cbj.com.br/painel/arquivos/biblioteca/182729220819cref---livro-9---trabalhando-com-lutas-na-escola-\(perspectivas-autobiograficas-de-professores-de-educacao-fsica\).pdf](https://cbj.com.br/painel/arquivos/biblioteca/182729220819cref---livro-9---trabalhando-com-lutas-na-escola-(perspectivas-autobiograficas-de-professores-de-educacao-fsica).pdf).

Acesso em: 23 set. 2019.

MINAYO, M. C De. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

NASCIMENTO, S. **Lutas africanas**: o Laamb de Senegal. Mundo Negro. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/lutas-africanas-o-laamb-de-senegal/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, n. 03, p. 215-223, maio de 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3289&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2019.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, C Da. S. et al. Educação Física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 15, n. 143, abril de 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd143/educacao-fisica-papel-da-disciplina-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em: 16 de set. 2019.

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARLEBAS, Pierre. **Activités physiques et éducation motrice**. Paris: EPS, 1990.

PASQUALOTO, B. B.; et al. (Org.). **Trabalhando com lutas na escola**: perspectivas autobiográficas de professores de Educação Física. São Paulo: CREF4/SP, 2018. Disponível em: [https://cbj.com.br/painel/arquivos/biblioteca/182729220819cref---livro-9---trabalhando-com-lutas-na-escola-\(perspectivas-autobiograficas-de-professores-de-educacao-fsica\).pdf](https://cbj.com.br/painel/arquivos/biblioteca/182729220819cref---livro-9---trabalhando-com-lutas-na-escola-(perspectivas-autobiograficas-de-professores-de-educacao-fsica).pdf). Acesso em: 23 set. 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fato e conceitos. In: COLL, C. e colaboradores. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 17-72.

RESENDE, H. G. **Necessidades da Educação Motora na Escola**. Pensando a Educação Motora. Campinas: Papirus, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p32>. Acesso em 24 set. 2019.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 137-154, maio/ago. 2008.

RONDINELLI, P. **Jogos dos povos indígenas**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogos-dos-povos-indigenas.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015a.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 4. trim. 2015b.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. De. S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>. Acesso em: 24 set. 2019.

SANTOS, M. C. F. Dos. Conhecimento e disciplinas escolares: reflexões sobre a construção social do currículo na educação básica. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 75-84, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273447257>. Acesso em 24 de set. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: http://www.rizomas.net/images/stories/artigos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Orientações Curriculares Educação Física Anos Iniciais**. SEE, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **O Currículo Paulista: uma construção colaborativa**. São Paulo: SEE/UNDIME/CEE, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino de atitudes. In.: COLL, C. e colaboradores. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 119-178.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In.: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (org.). **Educação do corpo e formação de professores:** reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SENA, D. C. S. De. **A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio.** Orientador: José Pereira de Melo. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org.). **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 16, jul./ago., p. 19-29, 1997.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.12, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

SOUZA, R. F De. **Teorias de currículo.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, L. A. Estudo da motricidade humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão, e um componente do currículo escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 7, n. 1, jan / jun, 1993. p. 77-91. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138853>. Acesso em: 24 de set. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna.** Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>, acesso em 13 de outubro de 2019.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano III, n. 05, p. 04-17, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014.

WEBER, F. A Entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In.: COLL, C. et al. **O construtivismo em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

APÊNDICE A – Solicitação de Pesquisa / Diretoria Regional de Ensino



ILUSTRÍSSIMA SENHORA, LUCIMEIRE RODRIGUES ADORNO
DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO
 DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE TUPÃ

Eu, Edmilson Fernandes Dourado, RG: 34.295.862-8, CPF: 299.501.188-75, residente e domiciliado à Rua Planalto, nº 184, Parque Ipiranga, CEP: 17.602-033, município de Tupã, professor de Educação Física na rede estadual de ensino, lotado na E. E. Escola Helena Pavanelli Porto, nesta cidade, aluno regularmente matriculado no PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede, polo UNESP/ Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, vem, respeitosamente, a pedido do comitê de ética, requerer a Vossa Senhoria, autorização/permissão, se possível documentada, para realização da pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DO CONTEÚDO LUTAS", que deverá ser empreendida na E. E. Prof.^a Helena Pavanelli Porto, unidade escolar pertencente a esta diretoria de ensino.

O estudo tem como objetivo propor uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo "lutas" nas aulas de Educação Física a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo, considerando as diretrizes educacionais propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para tal, será empreendida uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, na qual, o diário de campo, será utilizado, como recurso metodológico, a fim de analisar, durante as aulas de Educação Física, juntos aos alunos do 4º ano A do Ensino Fundamental I, dois aspectos importantes: a prática docente e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Ressalto que, a escola pretendida para a realização desta pesquisa, já emitiu documento de autorização (em anexo) assinado pelo diretor, porém o comitê de ética responsável pela aprovação deste estudo solicitou também uma autorização documentada por parte desta Diretoria de Ensino.

Atenciosamente,

Tupã, ____ de _____ de _____.

Edmilson Fernandes Dourado - edoirado@hotmail.com

APÊNDICE B – Autorização de Pesquisa / Diretoria Regional de Ensino**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO****DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE TUPÃ**

Praça da Bandeira, n.º 900 - Centro - TUPÃ – SP

CEP 17.600-380

Telefone (014) 3404-3100 - Telefax (014) 3404-3149

E-mail: detup@educacao.sp.gov.br**Interessado:** Edmilson Fernandes Dourado, RG 34.295.862-8**Documento:** Requerimento**Assunto:** Autorização para realização de pesquisa**DESPACHO Nº 228//2019 – GDRE**

A Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino-Região de Tupã, vem, pelo presente, em atendimento ao Requerimento do Senhor Edmilson Fernandes Dourado, RG 34.295.862-8, e considerando Ofício nº 120/2019 da EE Profª. Helena Pavanelli Porto, município de Tupã, manifestar-se favoravelmente à realização da pesquisa intitulada “Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Abordagem Metodológica do Conteúdo Lutas”, a ser realizada pelo interessado junto à Escola supra citada.

Estância Turística de Tupã, 20 de agosto de 2019



Lucimeire Rodrigues Adorno
RG: 14.068.956-4
Dirigente Regional de Ensino

APÊNDICE C – Autorização de Pesquisa / Diretor da Unidade Escolar

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE TUPÃ
E.E. PROFª HELENA PAVANELLI PORTO
AV. TAPUIAS, 907 – CENTRO – FONE (14) 3491-5225
CEP 17.600-260 – TUPÃ – SP
E-mail: e034642a@educacao.sp.gov.br

Ofício Nº 120/19

Assunto: Autorização para pesquisa de campo

Em resposta a solicitação do Professor de Educação Física, Edmilson Fernandes Doirado, aluno matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, campus de Pres. Prudente, a direção da E.E. Profª Helena Pavanelli Porto, autoriza a pesquisa nesta Unidade Escolar, intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NO CONTEÚDO LUTAS”.

Atenciosamente.

A assinatura manuscrita de Maria Angélica Ceolin Vieira em tinta azul.

Maria Angélica Ceolin Vieira
R.G.: 21.916.922-6
Diretor de Escola

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DO CONTEÚDO LUTAS”.

O estudo será realizado na E.E. Prof.^a Helena Pavanelli Porto, município de Tupã, com o objetivo de propor uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo “lutas” nas aulas de Educação Física a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo, considerando as diretrizes educacionais propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para tal, será empreendida uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, na qual, o diário de campo, será utilizado, como recurso metodológico, a fim de analisar, durante as aulas de Educação Física, juntos aos alunos do 4º ano A do Ensino Fundamental I, dois aspectos importantes: a prática docente e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. A coleta de dados será realizada as segundas e quartas-feiras, no período matutino, com o intuito de analisar a sequência didática do conteúdo “lutas”. As observações serão registradas e anotadas no diário de campo previamente estruturado para esta pesquisa no período de um bimestre letivo.

É importante ressaltar que a pesquisa a se realizar, não apresenta riscos. A participação do seu filho (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir algum tipo de desconforto em participar do projeto, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a sua participação a qualquer momento ou etapa do estudo, conversando com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para a pesquisa, pois o projeto em questão constitui-se um importante referencial teórico metodológico aos professores de Educação Física, que estejam preocupados e comprometidos com uma prática de ensino inovadora, visando mudanças em sua realidade escolar, promovendo sentido e melhoras no processo ensino aprendizagem dos alunos. Em qualquer momento, você poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa através dos telefones (14) 99711-0104 (Edmilson) / (18) 99765-0073 (Denise) ou pelos endereços eletrônicos: edoirado@hotmail.com ou denise@eduapps.unesp.br.

Eu _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) Victor Hugo da S. Teixeira, sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador(a)

Tupã, 03 de fevereiro de 2020.

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo / Vice - Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel; CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” /UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente. Rua Roberto Simonsen, 305 – Centro Educacional – Presidente Prudente/SP – CEP: 19.060-900 Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 / E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DO CONTEÚDO “LUTAS”** sob responsabilidade do pesquisador **Edmilson Fernandes Doirado**. O estudo será realizado na E.E. Prof.^a Helena Pavanelli Porto, município de Tupã, com o objetivo de propor novas práticas de ensino do conteúdo “lutas” nas aulas de Educação Física. Para isso, será realizada uma pesquisa durante as aulas de Educação Física, com os alunos do 4º ano A, período da manhã, matriculados nesta escola.

A coleta de dados será realizada as segundas e quartas-feiras, no período matutino, com o intuito de analisar a sequência didática do conteúdo “lutas”. As observações serão registradas e anotadas no diário de campo previamente estruturado para esta pesquisa no período de um bimestre letivo.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante pois constitui-se um importante referencial teórico metodológico aos professores de Educação Física, que estejam preocupados e comprometidos com uma prática de ensino inovadora, visando mudanças em sua realidade escolar, promovendo sentido e melhoras no processo ensino aprendizagem dos alunos.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Tupã, _____ de fevereiro de 2020.

Participante	Pesquisador responsável
Nome pesquisador: Edmilson Fernandes Doirado Cargo/Função: Professor de Educação Física	
Instituição: E.E. Helena Pavanelli Porto / Endereço: Av. Tapuias, 907, Centro / Fone: (14) 3404-3550	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” /UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia/Campus de Presidente Prudente. Rua Roberto Simonsen, 305 – Centro Educacional – Presidente Prudente/SP – CEP: 19.060-900 – Telefone: (18) 3229-5388 - E-mail: cep.fct@unesp.br .	
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo / Vice - Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel.	

APÊNDICE F - Autoavaliação Semiestruturada

- FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS –

Marque com um X as emoções/sentimentos vivenciadas nas aulas de Educação Física a partir do conteúdo “lutas”:

1- Me senti durante as aulas de Educação Física vivenciando o conteúdo “lutas”:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

2- Na relação com o meu amigo durante as aulas, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

3- Na relação com o professor durante as aulas, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

4- Durante as atividades “jogos de oposição” (rouba lenço, a bola é minha, briga de galo, entre outras), eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

5- Durante as atividades “lutas de matriz indígena”, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

6- Durante as atividades “lutas de matriz africana”, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

7- Com o que eu aprendi durante as aulas, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

APÊNDICE G – Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico

PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

- *Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro* -

Uma abordagem metodológica do ensino das *lutas* nas aulas de Educação Física

Unidade Temática:

Lutas

Ano/Série:

4º ano A / Ensino Fundamental I

Faixa Etária:

9 a 10 anos

Sugestão de Tempo:

07 sequências didáticas / 02 aulas (50 min. cada) / Total de 14 aulas

➤ **Expectativas de Aprendizagem**

- Conhecer, experimentar, fruir e recriar as diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana;
- Reconhecer os princípios e as características gerais das lutas, assim como as diferenças entre lutas e brigas;
- Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas de contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança;
- Respeitar e valorizar as individualidades e as diferenças de habilidades e capacidades físicas que se evidenciam na prática e vivência das lutas.

➤ **Habilidades da BNCC e Currículo Paulista**

- (EF35EF13) (EF04EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana;
- (EF35EF14) (EF04EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança;

- (EF35EF15) (EF04EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Objeto de conhecimento:

Jogos corporais de oposição (conquista de objetos/equilíbrio e desequilíbrio).

Materiais necessários:

Bolas, lenço ou tiras de tecidos, prendedor, colchonetes e tatames.

Parte introdutória - Dimensão Conceitual (O que se deve saber?)

Local:

Sala de aula.

Desenvolvimento:

Iniciar a aula construindo um mapa conceitual na lousa, anotando todas as palavras e frases que os alunos disserem sobre a temática “*lutas*”. Esta atividade ocorrerá de maneira dinâmica, ou seja, o professor lança uma bola para o aluno e pronuncia uma palavra relacionada às lutas, o aluno por sua vez lança a bola para um outro colega que também pronuncia uma palavra referente às lutas, e assim ocorrerá sucessivamente com a sala toda, promovendo a participação de todos. Em seguida promover uma discussão sobre o conceito de lutas a partir das informações fornecidas pelos alunos na construção do mapa conceitual.

Parte Intermediária - Dimensão Procedimental (O que se deve fazer?)

Local:

Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Atividade 1 - Iniciar as atividades práticas com um aquecimento, visando mobilizar todas as partes do corpo. Utilizar como estratégias os jogos populares de perseguição. Sugestão de atividade / Pega-pega americano / Regras: um jogador é escolhido como pegador, e os demais fogem dentro dos limites estabelecidos previamente. Quando um jogador é pego, ele deve ficar parado no lugar em que foi pego até ser salvo por algum outro jogador. Para salvar um colega pego, o jogador deve agachar e engatinhar por entre as pernas desse jogador. É importante esclarecer que nenhum jogador pode ser pego pelo pegador enquanto estiver salvando algum colega. O vencedor do jogo é aquele pegador que conseguir imobilizar todos

os fugitivos, numa mesma rodada. Observação: é importante orientar os alunos sobre a forma segura de pegar os fugitivos, utilizando apenas o toque de mão em alguma parte do corpo do colega, evitando tocar a região do rosto e dos cabelos ou agarrar e segurar os jogadores fugitivos, o que poderá causar acidentes. Periodicamente, interrompa a partida e troque o pegador, para garantir que ao longo das duas aulas todos os alunos passem pelas funções básicas do jogo: pegador e fugitivo/salvador.

Atividade 2 – Atividades com ênfase no desenvolvimento de capacidades físicas (equilíbrio, flexibilidade, força, agilidade e resistência muscular). Desafio corporal em duplas: Após separar os educandos em duplas por perfis parecidos, solicitar aos mesmos que sentem-se de costas um para o outro e entrelacem os braços. Em seguida dar o comando para se levantarem sem o apoio das mãos.

Atividade 3 – Sequência de jogos corporais de oposição visando a conquista de objetos. Atividade / A bola é minha / Regras: Utilizando-se de uma bola de basquete ou similar, os dois competidores assumem posição com as duas mãos segurando a bola. Ao sinal, procura-se retirar a bola do adversário e reter a posse de bola; Atividade / Rouba lenço / Regras: o objetivo principal deste jogo é pegar os objetos presos na roupa do adversário enquanto o oponente realiza golpes de defesa evitando perder os objetos (situações de ataque e defesa). Realizar estas sequências em duplas, em trios ou mais alunos.

Dica – Utilizar no lugar de lenços outros materiais, como prendedores de roupa, etc.

Atividade 4 – Sequência de jogos corporais de oposição visando o equilíbrio/desequilíbrio. Atividade / Briga de galo / Regras: em duplas os alunos deverão ficar na posição de cócoras e realizar a “briga de galo”, onde ele deverá tentar desequilibrar o colega utilizando apenas os braços.

Sugestão de atividades – Bicicletinha / Regras: em duplas os alunos terão que sentar próximo um do outro e terão que juntar os pés e fazer força para que o outro se desequilibre e assim vença; Jogo do cotonete gigante / Regras: os alunos posicionados sobre pneus tentam desequilibrar e derrubar o adversário utilizando um objeto parecido com um “cotonete” em tamanho gigante.

Parte Final - Dimensão atitudinal (Como se deve ser?)

Local:

Quadra poliesportiva e sala de aula.

Desenvolvimento:

Realizar alongamento (volta à calma). Em seguida, realizar uma roda de conversa com os alunos, lançando algumas questões norteadoras:

1. O que vocês acharam das atividades propostas na aula de hoje? Gostaram? Não gostaram? Por quê?
2. Vocês tiveram dificuldades em realizar as atividades propostas? Quais?
3. Como foi o contato com o colega durante as atividades? Houve respeito e zelo com o amigo (oponente)?
4. Vocês reconheceram algum movimento das *lutas* ao vivenciarem as atividades propostas? Quais?

Atividade Complementar - Solicitar aos alunos uma pesquisa sobre as principais diferenças entre lutas e brigas (atividade para a próxima aula). Sugestão de sites para pesquisa:

<https://www.csmm.org.br/quem-luta-no-briga>

<https://prezi.com/ergyxh7zpyl/luta-x-briga/>

<https://prezi.com/ecqmtagsl4zr/lutar-e-brigar-sao-a-mesma-coisa/>

Avaliação:

Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – A bola é minha



Atividade – A bola é minha



Atividade – A bola é minha



Atividade – Rouba lenço



Atividade – Rouba lenço



Atividade – Rouba lenço



Atividade – Briga de galo



Atividade – Briga de galo

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Objeto de conhecimento:

Jogos corporais de oposição (conquista de território).

Materiais necessários:

Corda e tatame.

Parte Introdutória - Dimensão conceitual (O que se deve saber?)

Local:

Sala de aula.

Desenvolvimento:

Iniciar a aula retomando as principais aprendizagens ocorridas na aula anterior. Logo em seguida, promover uma discussão junto aos alunos, a partir da pesquisa solicitada na aula anterior, sobre as principais diferenças entre lutas e brigas. Sugere-se elaborar um quadro na lousa para serem anotadas as principais diferenças apontadas. Finalize a discussão comentando que, diferentemente das lutas, as brigas são uma maneira violenta de resolver conflitos sem respeito a si e ao próximo.

Parte Intermediária - Dimensão procedimental (O que se deve fazer?)

Local:

Pátio escolar.

Desenvolvimento:

Atividade 1 - Iniciar as atividades práticas com um aquecimento, mobilizando todas as partes do corpo. Utilizar como estratégias os jogos populares de perseguição. Atividade / Pega-pegas corrente / Regras: O grupo faz "uni-duni-tê" para escolher o pegador. Os demais participantes se espalham e correm, e o pegador corre atrás. Quem for pego deve dar a mão para o pegador. Juntos, eles correm atrás dos outros participantes. Assim, quando todos do grupo forem pegos, eles formarão uma corrente de pessoas.

Atividade 2 – Desafio corporal: realizar a travessia de um percurso, em decúbito dorsal e em quatro apoios (travessia do caranguejo).

Atividade 3 - Sequência de jogos corporais de oposição visando a conquista de território. Atividade / Sumozinho ou Deslocamento frontal / Regras: em duplas os alunos deverão empurrar o adversário, pelo tronco utilizando as mãos, para fora de um limite determinado pelo professor. Variação da atividade (de costas para o adversário).

Parte Final - Dimensão atitudinal (Como se deve ser?)

Local:

Sala de aula.

Desenvolvimento:

A turma deverá ser dividida em trios ou quartetos, e em seguida, propor aos alunos que elaborem duas frases como resposta a cada uma das seguintes perguntas: Como resolver conflitos sem recorrer a brigas? Por que as lutas não podem ser confundidas com brigas?

Compartilhe as respostas entre a sala, atentando-se sobre o que os educandos aprenderam na aula a partir das diferentes vivências.

Atividade Complementar - Solicitar aos alunos uma pesquisa sobre lutas de matriz indígena (trazer na próxima aula). Sugestão de sites para pesquisa:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22413>

<https://www.infoescola.com/artes-marciais/huka-huka/>

http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/evertton_arias.pdf

<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218>

Avaliação:

Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – Travessia do caranguejo (aquecimento)



Atividade – Travessia do caranguejo (aquecimento)



Atividade – Sumozinho (posição inicial e cumprimentos)



Atividade – Sumozinho



Atividade – Sumozinho



Atividade – Sumozinho

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Objeto de conhecimento:

Lutas do contexto comunitário e lutas de matriz indígena.

Materiais necessários:

Projeto multimídia, corda, garrafas pets e tatames.

Parte Introdutória - Dimensão conceitual (O que se deve saber?)

Local:

Sala de vídeo com projetor multimídia.

Desenvolvimento:

Iniciar a aula retomando as principais aprendizagens ocorridas na aula anterior. Apresentar vídeos sobre as principais modalidades de lutas presentes na cultura da comunidade escolar.

Em seguida promova os seguintes questionamentos: Algum de vocês praticam alguma modalidade de luta? Quais lutas conhecem? Conseguem descrever as características das lutas? Por exemplo, como são as roupas dos lutadores (quimonos, shorts, luvas, capacetes de proteção), quais partes do corpo são utilizadas (superior ou inferior), quais movimentos são realizados (socos, chutes, saltos, agarres). Sugere-se construir um quadro na lousa com as informações fornecidas pelos alunos (Exemplo: Modalidade de luta / Vestimentas / Principais golpes e movimentos).

Em seguida apresentar vídeos sobre as lutas indígenas e promover uma discussão a partir da pesquisa solicitada aos alunos na aula anterior.

Parte Intermediária - Dimensão procedimental (O que se deve fazer?)**Local:**

Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Atividade 1 - Iniciar as atividades práticas com um aquecimento, mobilizando todas as partes do corpo. Utilizar como estratégias os jogos populares de perseguição.

Atividade / Pega-pegas mãe da rua / Regras: Escolha um dos participantes para ser a mãe da rua. Com um giz, desenhe duas riscas paralelas com uma distância de cerca de dois metros entre elas. O lado de dentro das riscas será a rua e o lado de fora, as calçadas. Cada time ficará em uma das calçadas. O objetivo é atravessar para o outro lado sem ser apanhado pela mãe da rua. Vence a equipe que ficar com maior número de jogadores. Você pode criar dificuldades para os jogadores atravessarem a rua, como atravessar pulando em um pé só.

Atividade 2 – Luta indígena / Cabo de força / Regras: É disputada em equipe, cujo objetivo é o de medir a força física dos participantes. Vencer o cabo de guerra significa ter os índios mais bem preparados para o confronto físico, e por isso é uma das provas mais esperadas dos Jogos. Cada tribo pode inscrever duas equipes (uma masculina e uma feminina), com dez participantes cada uma (RONDINELLI, 2020).

Atividade 3 – Luta indígena / Huka-huka / Regras: É uma luta tipicamente brasileira. Originalmente é um ritual indígena para testar a virilidade dos jovens. Os lutadores ficam frente a frente, ajoelham-se, se encaram e começam a lutar. O objetivo é levantar o oponente e depois leva-lo ao chão (ARAÚJO, 2020). O professor deverá explicar os objetivos da luta aos alunos, organizando com eles formas de praticá-la com segurança, com possíveis adaptações. Por exemplo, em vez de propor que um dos jogadores seja derrubado, sugerir que ele seja deslocado para fora de um círculo (como no sumô).

Atividade 4 – Luta indígena / Derruba toco / Regras: Entre os índios, a luta consiste em agarrar e empurrar o adversário, tentando derrubar um tronco utilizando as partes do corpo do mesmo (COELHO, 2020).

O professor deverá adaptar tal atividade. Os alunos posicionam-se frente a frente e tentam deslocar o outro para que toque em algum objeto (bola, garrafa pet). O toque entre os lutadores só pode ser realizado nas mãos e antebraços. O objetivo é desequilibrar o adversário para que ele toque nos materiais, e não derrubá-lo no chão. Marque um ponto a cada toque do aluno no material.

Parte Final - Dimensão atitudinal (Como se deve ser?)

Local:

Pátio escolar.

Desenvolvimento:

Realizar um alongamento (volta a calma). Em seguida realizar uma roda de conversa com os alunos, lançando algumas questões norteadoras: 1. Vocês sabiam que o cabo de guerra é uma luta de matriz indígena? 2. O que vocês acharam das lutas indígenas apresentadas? 3. Qual a importância em estudar as lutas de contextos e regiões diferentes? 4. Houve respeito e cuidado com o outro ao vivenciarem as lutas indígenas? Comente. 5. Vocês conhecem ou pesquisaram outro tipo de luta de matriz indígena?

Atividade Complementar - Solicitar aos alunos uma pesquisa sobre lutas de matriz africana (trazer na próxima aula). Sugestão de sites para pesquisa:

<http://www.afreaka.com.br/luta-senegalesa-febre-nacional/>

<https://impulsiona.org.br/capoeira-origem-historia-estilos/>

Avaliação:

Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – Cabo de força



Atividade – Luta indígena / Huka-huka



Atividade – Luta indígena / Derruba toco



Atividade – Luta indígena / Derruba toco

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Objeto de conhecimento:

Lutas de matriz africana.

Materiais necessários:

Projeto multimídia, bastões de madeira (cabo de vassoura) tatames.

Parte Introdutória - Dimensão conceitual (O que se deve saber?)

Local:

Sala de aula / sala de vídeo com projetor multimídia

Desenvolvimento:

Iniciar a aula retomando as principais aprendizagens ocorridas nas aulas anteriores. Retomar com os alunos a pesquisa sobre as lutas de origem africana: Quais foram as principais descobertas realizadas durante a pesquisa? Descobriram algum estilo de luta de matriz africana? Como são essas lutas (solicitar aos alunos uma breve descrição sobre o estilo de luta)?

Apresentar alguns vídeos sobre as lutas de matriz africana e continuar a discussão sobre a temática (objeto de conhecimento).

Parte Intermediária - Dimensão procedimental (O que se deve fazer?)**Local:**

Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Atividade 1 - Iniciar as atividades práticas com um aquecimento global, mobilizando todas as partes do corpo. Utilizar como estratégias os jogos populares de origem africana. Atividade / Jogo Africano / Pegue o bastão (Egito) / Regras: É necessário um bastão para cada jogador. Os jogadores formam um grande círculo. O objetivo é pegar o bastão mais próximo a sua direita antes de cair. Estes devem manter seus bastões na vertical e à frente, com uma ponta tocando o chão. O mediador grita a palavra “trocar”. Todo mundo deixa sua vara equilibrada e corre para a próxima à sua direita e tenta pegá-la antes que ela caia no chão. Se um jogador não consegue pegar a vara antes que caia ele está fora do jogo e deve levar o seu bastão. O último a permanecer no jogo vence.

Atividade 2 – Luta africana / Luta senegalesa (Senegal) / Laamb / Regras: A luta tradicional do Senegal, também conhecida como “Laamb” em Wolof, é um desporto com séculos de existência. Muito semelhante a luta greco-romana em termos de estilo, é conhecido como Wrestling africano. Existem 2 formas de “Laamb”: uma que permite o uso das mãos para atacar e outra, de submissão. Quando um dos lutadores cai ao chão, perde e a luta acaba. O combate é acompanhado por percussionistas e cantores. Os lutadores usam amuletos amarrados aos braços, pernas e cinturas, para proteção contra os maus espíritos e as feitiçarias do adversário. Apesar da popularidade do futebol, o “Laamb” é o desporto nacional para o povo (NASCIMENTO, 2020).

Adaptação da atividade: Os alunos devem lutar agachados evitando quedas mais altas. Vence o aluno que primeiro conseguir fazer com que seu adversário encoste no solo as costas ou nádegas.

Atividade 3 - Luta africana / Capoeira / Regras: Poucos símbolos representam tanto o Brasil quanto a capoeira. Essa mistura de dança, luta, artes marciais e música carrega a cultura do nosso país para o mundo todo. Realizar sequência de movimentos básicos da capoeira: Ginga, benção, martelo, meia lua, queixada, entre outros golpes (LOPES, 2011).

Dica - Ao final da atividade, explique que os movimentos devem seguir as regras e combinados da aula e não devem ser usados fora do contexto de aula, em brigas por exemplo.

Parte Final - Dimensão atitudinal (Como se deve ser?)

Local:

Quadra poliesportiva e sala de aula

Desenvolvimento:

Realizar um alongamento (volta a calma). Mediar uma conversa com os alunos a partir de questões norteadoras: 1. O que vocês acharam das lutas africanas que foram pesquisadas e vivenciadas? 2. Qual a importância em estudar as lutas de contextos e regiões diferentes? 3. Houve respeito e cuidado com o outro ao vivenciarem as lutas africanas? Comente. 4. Promover uma reflexão com os alunos a partir da frase seguinte: “Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro”.

Avaliação:

[Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.](#)

Momentos e registros:



Atividade – Luta africana / Laamb (Senegal)



Atividade – Luta africana / Laamb (Senegal)



Atividade – Luta de matriz africana / Capoeira



Atividade – Luta de matriz africana / Capoeira



Atividade – Luta de matriz africana / Capoeira

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5

Atividade de registro - Cartazes temáticos

Local:

Jardim da escola, sala de informática e sala de aula.

Desenvolvimento:

Considerando as vivências do alunos com a unidade temática *lutas*, a classe foi dividida em 8 grupos, com base nos objetos de conhecimentos propostos, para que sejam confeccionados cartazes em cartolina acerca dos principais objetos de conhecimentos do conteúdo *lutas*. Ressaltando que, os cartazes foram confeccionados utilizando recursos e materiais diversos como: imagens, fotos, escritos, além, de muita criatividade.

O professor disponibilizou aos alunos acesso à sala de informática e impressora para a realização de pesquisas e também para seleção e impressão de recortes e imagens necessárias à confecção dos cartazes.

Segue a divisão dos grupos de trabalho realizada pelo professor a partir da lista de presença:

Cartaz 1 – Diferença entre lutas e brigas;

Cartaz 2 – Jogos de oposição: conquista de objetos;

Cartaz 3 – Jogos de oposição: conquista de território;

Cartaz 4 – Jogos de oposição: desequilibrar;

Cartaz 5 – Lutas de matriz africana;

Cartaz 6 – Lutas de matriz indígena;

Cartaz 7 – Lutas do contexto comunitário: judô, jiu-jitsu e capoeira;

Cartaz 8 – Lutas do contexto comunitário: boxe, muay thai e artes marciais mistas (MMA).

É importante ressaltar que, estes cartazes confeccionados, serão expostos em uma oficina pedagógica temática, ministrada pelos próprios alunos do 4º A, sob a mediação do professor, sobre a temática *lutas*, com a participação de todos os alunos das classes do período da manhã. Segue o título temático das oficinas: *Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro.*

Avaliação:

Observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – Grupos de trabalho / Cartazes Temáticos



Atividade – Grupos de trabalho / Cartazes Temáticos

Atividade – Grupos de trabalho / Cartazes Temáticos



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6

Oficina Pedagógica Temática “Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro”

Local:

Pátio escolar e quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Os grupos de alunos divididos para a confecção dos cartazes, foram aproveitados para ministrarem as oficinas “Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro”.

O pátio principal da escola com acesso à quadra poliesportiva foi decorado com os cartazes confeccionados pelos alunos sobre o conteúdo *lutas*, além de um painel temático com imagens, e também, os seguintes dizeres em letras maiores: *Lutas da escola: lutando com o*

outro e não contra o outro. Seguem os circuitos de atividades que deverão compor a oficina temática:

1. Jogos de oposição: conquista de objetos (Atividade - Rouba lenço).
2. Jogos de oposição: conquista de objetos (Atividade - A bola é minha).
3. Jogos de oposição: desequilibrar (Atividade - Briga de galo).
4. Lutas de matriz indígena (Atividade - Cabo de força).
5. Lutas de matriz indígena (Atividade - Derruba toco).
6. Lutas de matriz indígena (Atividade - Huka-huka).
7. Lutas de matriz africana (Atividade - Laamb).
8. Lutas de matriz africana e do contexto comunitário (Atividade - Capoeira).

Avaliação:

Observação e registro em diário de campo.



Oficina – Jogos de oposição / Briga de galo



Oficina – Lutas indígenas / Cabo de força

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7

Autoavaliação

Local:

Sala de aula.

Desenvolvimento:

Os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação individual, buscando demonstrar suas principais sensações acerca das vivências sobre o conteúdo *lutas*.

APÊNDICE H – Resultados da Autoavaliação

1- Me senti durante as aulas de Educação Física vivenciando o conteúdo “lutas”:	(17) muito feliz (06) feliz (01) regular () triste (03) surpreso () normal	63% - muito feliz 22% - feliz 3,70% - regular 11, 11% - surpreso
2- Na relação com o meu amigo durante as aulas, eu me senti:	(14) muito feliz (09) feliz (02) regular (02) triste () surpreso () normal	52% - muito feliz 33% - feliz 7,40% - regular 7,40% - triste
3- Na relação com o professor durante as aulas, eu me senti:	(16) muito feliz (07) feliz (01) regular () triste (02) surpreso (01) normal	59,25% - muito feliz 26% - feliz 3,70% - regular 7,40% - surpreso 7,40% - normal
4- Durante as atividades “jogos de oposição” (rouba lenço, a bola é minha, briga de galo, entre outras), eu me senti:	(19) muito feliz (06) feliz () regular () triste (02) surpreso () normal	70% - muito feliz 22% - feliz 7,40% - surpreso
5- Durante as atividades “lutas de matriz indígena”, eu me senti:	(15) muito feliz (05) feliz (03) regular () triste (03) surpreso (01) normal	55,55% - muito feliz 19% - feliz 11,11% - regular 11,11% - surpreso 7,40% - normal

6- Durante as atividades “lutas de matriz africana”, eu me senti:	(16) muito feliz (04) feliz (01) regular () triste (05) surpreso (01) normal	59,25% - muito feliz 15% - feliz 7,40% - regular 19% - surpreso 7,40% - normal
7- Com o que eu aprendi durante as aulas, eu me senti:	(20) muito feliz (03) feliz (03) regular () triste (01) surpreso () normal	74% - muito feliz 11,11% - feliz 11,11% - regular 7,40% - surpreso



**SISTEMATIZAÇÃO
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**



**UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DE ENSINO
DAS LUTAS**



LUTAS DA ESCOLA :

LUTANDO COM O OUTRO E NÃO CONTRA O OUTRO



(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Doirado, Edmilson Fernandes
Sistematização das práticas pedagógicas da
Educação Física Escolar: uma abordagem metodológica
de ensino das lutas / Edmilson Fernandes Doirado –
2020

26 f.

Produção Técnica/Material Didático (Mestrado)
– Programa de Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Tecnologia / Campus
Presidente Prudente, 2020.

Orientador: Denise Ivana de Paula Albuquerque

ISBN 978-65-00-06247-2

1. Educação Física Escolar. 2. Práticas Pedagógicas.
3. Abordagem Metodológica. 4. Lutas. 5. Ensino
Fundamental. I. Título.

REALIZAÇÃO

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / Faculdade de Ciências e Tecnologia /
Campus de Presidente Prudente / Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física
em Rede Nacional

SUPERVISÃO GERAL

Profa. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque

AUTOR/ORGANIZADOR

Prof. Me. Edmilson Fernandes Dourado

ANO

2018 – 2020

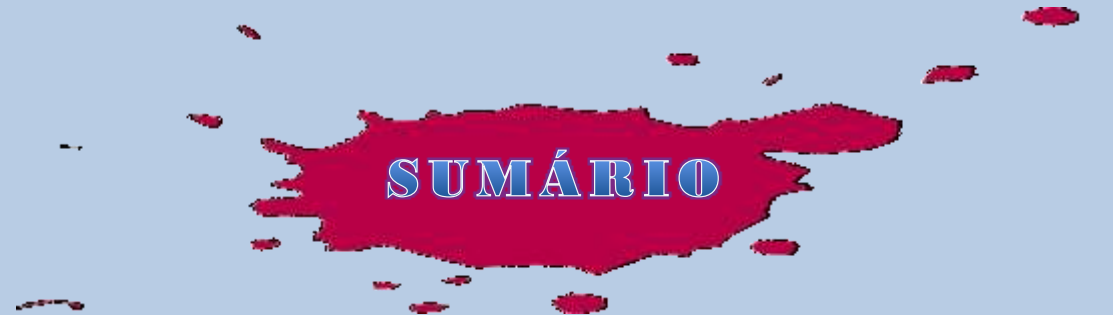
ILUSTRAÇÕES

Renan Fernandes Pereira

IMAGENS

Fotos extraídas da prática pedagógica do professor pesquisador, devidamente autorizadas
pelos (as) responsáveis.





SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	04
2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	06
2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	10
2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3	13
3	SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4	16
4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5	19
5	SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6	21
6	SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7	22
	REFERÊNCIAS	24
	APÊNDICE I	25

APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a) de Educação Física,

Este material didático-pedagógico é resultante da pesquisa intitulada “Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo *lutas*”¹, que teve como propósito estabelecer um referencial metodológico de ensino, fundamentado teoricamente, para professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental I, que buscam no cotidiano escolar, construir novas práticas educacionais que levem em conta as características e necessidades dos alunos, possibilitando a todos estes sujeitos uma aprendizagem significativa.

Diante dessa proposição, foi desenvolvido, junto à uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, um projeto de intervenção didático-pedagógico sobre a unidade temática *lutas* e seus respectivos objetos de conhecimento, norteado pelas atuais diretrizes curriculares: BNCC e Currículo Paulista (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019).

A Educação Física apresenta em seu currículo um conjunto de conhecimentos, dentre estes as *lutas*, que contribuem para a formação e o enriquecimento de experiência de alunos da Educação Básica. Vale ressaltar que a Educação Física é uma disciplina obrigatória do currículo escolar e apresenta características próprias e, por meio dela, os educandos podem construir saberes para ampliar a consciência de seus movimentos, desenvolver a autonomia e valer-se da cultura corporal de movimento presente no dia a dia escolar.

Este material foi produzido com o intuito de contribuir para as reflexões relacionadas à prática docente em Educação Física escolar, por meio de sugestões de aulas que foram organizadas e elaboradas a partir de uma experiência docente e de ideias de um profissional advindo e atuante do tradicional “chão de quadra” de uma escola pública brasileira.

Considerando as constantes mudanças pelas quais a educação vem passando, as atuais diretrizes educacionais propostas a nível federal e estadual, e portanto, a real necessidade de uma contextualização das práticas pedagógicas, o presente estudo constitui-se um importante referencial teórico metodológico para os profissionais envolvidos com a prática de ensino da disciplina de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando assim contribuir para uma melhor atuação docente frente aos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

¹ Pesquisa desenvolvida no primeiro semestre de 2020, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I do município de Tupã, como um dos requisitos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da UNESP / Presidente Prudente.

PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

- *Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro* -

Uma abordagem metodológica do ensino das *lutas* nas aulas de Educação Física

Unidade Temática:

Lutas

Ano/Série:

4º ano A / Ensino Fundamental I

Faixa Etária:

9 a 10 anos

Sugestão de Tempo:

07 sequências didáticas / 02 aulas (50 min. cada) / Total de 14 aulas

➤ **Expectativas de Aprendizagem**

- Conhecer, experimentar, fruir e recriar as diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana;
- Reconhecer os princípios e as características gerais das lutas, assim como as diferenças entre lutas e brigas;
- Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas de contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança;
- Respeitar e valorizar as individualidades e as diferenças de habilidades e capacidades físicas que se evidenciam na prática e vivência das lutas.

➤ **Habilidades da BNCC e Currículo Paulista**

- (EF35EF13) (EF04EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana;
- (EF35EF14) (EF04EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança;
- (EF35EF15) (EF04EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

Objeto de conhecimento:

Jogos corporais de oposição (conquista de objetos/equilíbrio e desequilíbrio).

Materiais necessários:

Bolas, lenço ou tiras de tecidos, prendedor, colchonetes e tatames.

Parte introdutória - Dimensão Conceitual (O que se deve saber?)

Local:

Sala de aula.

Desenvolvimento:

Iniciar a aula construindo um mapa conceitual na lousa, anotando todas as palavras e frases que os alunos disserem sobre a temática “*lutas*”. Esta atividade ocorrerá de maneira dinâmica, ou seja, o professor lança uma bola para o aluno e pronuncia uma palavra relacionada às lutas, o aluno por sua vez lança a bola para um outro colega que também pronuncia uma palavra referente às lutas, e assim ocorrerá sucessivamente com a sala toda, promovendo a participação de todos. Em seguida promover uma discussão sobre o conceito de lutas a partir das informações fornecidas pelos alunos na construção do mapa conceitual.

Parte Intermediária - Dimensão Procedimental (O que se deve fazer?)

Local:

Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Atividade 1 - Iniciar as atividades práticas com um aquecimento, visando mobilizar todas as partes do corpo. Utilizar como estratégias os jogos populares de perseguição.

Sugestão de atividade / Pega-pegas americano / Regras: um jogador é escolhido como pegador, e os demais fogem dentro dos limites estabelecidos previamente. Quando um jogador é pego, ele deve ficar parado no lugar em que foi pego até ser salvo por algum outro jogador.

Para salvar um colega pego, o jogador deve agachar e engatinhar por entre as pernas desse jogador. É importante esclarecer que nenhum jogador pode ser pego pelo pegador enquanto estiver salvando algum colega.

O vencedor do jogo é aquele pegador que conseguir imobilizar todos os fugitivos, numa mesma rodada. Observação: é importante orientar os alunos sobre a forma segura de pegar os fugitivos, utilizando apenas o toque de mão em alguma parte do corpo do colega, evitando tocar a região do rosto e dos cabelos ou agarrar e segurar os jogadores fugitivos, o que poderá causar acidentes. Periodicamente, interrompa a partida e troque o pegador, para garantir que ao longo das duas aulas todos os alunos passem pelas funções básicas do jogo: pegador e fugitivo/salvador.

Atividade 2 – Atividades com ênfase no desenvolvimento de capacidades físicas (equilíbrio, flexibilidade, força, agilidade e resistência muscular). Desafio corporal em duplas: Após separar os educandos em duplas por perfis parecidos, solicitar aos mesmos que sentem-se de costas um para o outro e entrelacem os braços. Em seguida dar o comando para se levantarem sem o apoio das mãos.

Atividade 3 – Sequência de jogos corporais de oposição visando a conquista de objetos. Atividade / A bola é minha / Regras: Utilizando-se de uma bola de basquete ou similar, os dois competidores assumem posição com as duas mãos segurando a bola. Ao sinal, procura-se retirar a bola do adversário e reter a posse de bola; Atividade / Rouba lenço / Regras: o objetivo principal deste jogo é pegar os objetos presos na roupa do adversário enquanto o oponente realiza golpes de defesa evitando perder os objetos (situações de ataque e defesa). Realizar estas sequências em duplas, em trios ou mais alunos.

Dica – Utilizar no lugar de lenços outros materiais, como prendedores de roupa, etc.

Atividade 4 – Sequência de jogos corporais de oposição visando o equilíbrio/desequilíbrio. Atividade / Briga de galo / Regras: em duplas os alunos deverão ficar na posição de cócoras e realizar a “briga de galo”, onde ele deverá tentar desequilibrar o colega utilizando apenas os braços.

Sugestão de atividades – Bicicletinha / Regras: em duplas os alunos terão que sentar próximo um do outro e terão que juntar os pés e fazer força para que o outro se desequilibre e assim vença; Jogo do cotonete gigante / Regras: os alunos posicionados sobre pneus tentam desequilibrar e derrubar o adversário utilizando um objeto parecido com um “cotonete” em tamanho gigante.

Parte Final/Dimensão atitudinal (Como se deve ser?)

Local:

Quadra poliesportiva e sala de aula.

Desenvolvimento:

Realizar alongamento (volta à calma). Em seguida, realizar uma roda de conversa com os alunos, lançando algumas questões norteadoras:

1. O que vocês acharam das atividades propostas na aula de hoje? Gostaram? Não gostaram? Por quê?
2. Vocês tiveram dificuldades em realizar as atividades propostas? Quais?
3. Como foi o contato com o colega durante as atividades? Houve respeito e zelo com o amigo (oponente)?
4. Vocês reconheceram algum movimento das *lutas* ao vivenciarem as atividades propostas? Quais?

Atividade Complementar - Solicitar aos alunos uma pesquisa sobre as principais diferenças entre lutas e brigas (atividade para a próxima aula). Sugestão de sites para pesquisa:

<https://www.csmm.org.br/quem-luta-no-briga>

<https://prezi.com/ergyxh7zpyl/luta-x-briga/>

<https://prezi.com/ecqmtagsl4zr/lutar-e-brigar-sao-a-mesma-coisa/>

Avaliação:

Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – A bola é minha



Atividade – A bola é minha



Atividade – A bola é minha



Atividade – Rouba lenço



Atividade – Rouba lenço



Atividade – Rouba lenço



Atividade – Briga de galo



Atividade – Briga de galo

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Objeto de conhecimento:

Jogos corporais de oposição (conquista de território).

Materiais necessários:

Corda e tatame.

Parte Introdutória - Dimensão conceitual (O que se deve saber?)

Local:

Sala de aula.

Desenvolvimento:

Iniciar a aula retomando as principais aprendizagens ocorridas na aula anterior. Logo em seguida, promover uma discussão junto aos alunos, a partir da pesquisa solicitada na aula anterior, sobre as principais diferenças entre lutas e brigas. Sugere-se elaborar um quadro na lousa para serem anotadas as principais diferenças apontadas. Finalize a discussão comentando que, diferentemente das lutas, as brigas são uma maneira violenta de resolver conflitos sem respeito a si e ao próximo.

Parte Intermediária - Dimensão procedimental (O que se deve fazer?)

Local:

Pátio escolar.

Desenvolvimento:

Atividade 1 - Iniciar as atividades práticas com um aquecimento, mobilizando todas as partes do corpo. Utilizar como estratégias os jogos populares de perseguição. Atividade / Pega-pegas corrente / Regras: O grupo faz "uni-duni-tê" para escolher o pegador. Os demais participantes se espalham e correm, e o pegador corre atrás. Quem for pego deve dar a mão para o pegador. Juntos, eles correm atrás dos outros participantes. Assim, quando todos do grupo forem pegos, eles formarão uma corrente de pessoas.

Atividade 2 - Desafio corporal: realizar a travessia de um percurso, em decúbito dorsal e em quatro apoios (travessia do caranguejo).

Atividade 3 - Sequência de jogos corporais de oposição visando a conquista de território. Atividade / Sumozinho ou Deslocamento frontal / Regras: em duplas os alunos deverão empurrar o adversário, pelo tronco utilizando as mãos, para fora de um limite determinado pelo professor. Variação da atividade (de costas para o adversário).

Parte Final - Dimensão atitudinal (Como se deve ser?)

Local:

Sala de aula.

Desenvolvimento:

A turma deverá ser dividida em trios ou quartetos, e em seguida, propor aos alunos que elaborem duas frases como resposta a cada uma das seguintes perguntas: Como resolver conflitos sem recorrer a brigas? Por que as lutas não podem ser confundidas com brigas?

Compartilhe as respostas entre a sala, atentando-se sobre o que os educandos aprenderam na aula a partir das diferentes vivências.

Atividade Complementar - Solicitar aos alunos uma pesquisa sobre lutas de matriz indígena (trazer na próxima aula). Sugestão de sites para pesquisa:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22413>

<https://www.infoescola.com/artes-marciais/huka-huka/>

http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/everton_arias.pdf

<http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=218>

Avaliação:

Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – Travessia do caranguejo (aquecimento)



Atividade – Travessia do caranguejo (aquecimento)



Atividade – Sumozinho (posição inicial e cumprimentos)



Atividade – Sumozinho



Atividade – Sumozinho



Atividade – Sumozinho

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Objeto de conhecimento:

Lutas do contexto comunitário e lutas de matriz indígena.

Materiais necessários:

Projutor multimídia, corda, garrafas pets e tatames.

Parte Introdutória - Dimensão conceitual (O que se deve saber?)

Local:

Sala de vídeo com projetor multimídia.

Desenvolvimento:

Iniciar a aula retomando as principais aprendizagens ocorridas na aula anterior. Apresentar vídeos sobre as principais modalidades de lutas presentes na cultura da comunidade escolar.

Em seguida promova os seguintes questionamentos: Algum de vocês praticam alguma modalidade de luta? Quais lutas conhecem? Conseguem descrever as características das lutas? Por exemplo, como são as roupas dos lutadores (quimonos, shorts, luvas, capacetes de proteção), quais partes do corpo são utilizadas (superior ou inferior), quais movimentos são realizados (socos, chutes, saltos, agarres). Sugere-se construir um quadro na lousa com as informações fornecidas pelos alunos (Exemplo: Modalidade de luta / Vestimentas / Principais golpes e movimentos).

Em seguida apresentar vídeos sobre as lutas indígenas e promover uma discussão a partir da pesquisa solicitada aos alunos na aula anterior.

Parte Intermediária - Dimensão procedimental (O que se deve fazer?)

Local:

Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Atividade 1 - Iniciar as atividades práticas com um aquecimento, mobilizando todas as partes do corpo. Utilizar como estratégias os jogos populares de perseguição.

Atividade / Pega-pegã mãe da rua / Regras: Escolha um dos participantes para ser a mãe da rua. Com um giz, desenhe duas riscas paralelas com uma distância de cerca de dois metros entre elas. O lado de dentro das riscas será a rua e o lado de fora, as calçadas. Cada time ficará em uma das calçadas. O objetivo é atravessar para o outro lado sem ser apanhado pela mãe da rua. Vence a equipe que ficar com maior número de jogadores. Você pode criar dificuldades para os jogadores atravessarem a rua, como atravessar pulando em um pé só.

Atividade 2 – Luta indígena / Cabo de força / Regras: É disputada em equipe, cujo objetivo é o de medir a força física dos participantes. Vencer o cabo de guerra significa ter os índios mais bem preparados para o confronto físico, e por isso é uma das provas mais esperadas dos Jogos. Cada tribo pode inscrever duas equipes (uma masculina e uma feminina), com dez participantes cada uma (RONDINELLI, 2020).

Atividade 3 – Luta indígena / Huka-huka / Regras: É uma luta tipicamente brasileira. Originalmente é um ritual indígena para testar a virilidade dos jovens. Os lutadores ficam frente a frente, ajoelham-se, se encaram e começam a lutar. O objetivo é levantar o oponente e depois leva-lo ao chão (ARAÚJO, 2020). O professor deverá explicar os objetivos da luta aos alunos, organizando com eles formas de praticá-la com segurança, com possíveis adaptações. Por exemplo, em vez de propor que um dos jogadores seja derrubado, sugerir que ele seja deslocado para fora de um círculo (como no sumô).

Atividade 4 – Luta indígena / Derruba teco / Regras: Entre os índios, a luta consiste em agarrar e empurrar o adversário, tentando derrubar um tronco utilizando as partes do corpo do mesmo (COELHO, 2020). O professor deverá adaptar tal atividade. Os alunos posicionam-se frente a frente e tentam deslocar o outro para que toque em algum objeto (bola, garrafa pet). O toque entre os lutadores só pode ser realizado nas mãos e antebraços. O objetivo é desequilibrar o adversário para que ele toque nos materiais, e não derrubá-lo no chão. Marque um ponto a cada toque do aluno no material.

Parte Final - Dimensão atitudinal (Como se deve ser?)

Local:

Pátio escolar.

Desenvolvimento:

Realizar um alongamento (volta a calma). Em seguida realizar uma roda de conversa com os alunos, lançando algumas questões norteadoras: 1. Vocês sabiam que o cabo de guerra é uma luta de matriz indígena? 2. O que vocês acharam das lutas indígenas apresentadas? 3. Qual a importância em estudar as lutas de contextos e regiões diferentes? 4. Houve respeito e cuidado como outro ao vivenciarem as lutas indígenas? Comente. 5. Vocês conhecem ou pesquisaram outro tipo de luta de matriz indígena?

Atividade Complementar - Solicitar aos alunos uma pesquisa sobre lutas de matriz africana (trazer na próxima aula). Sugestão de sites para pesquisa:

<http://www.afreaka.com.br/luta-senegalesa-febre-nacional/>

<https://impulsiona.org.br/capoeira-origem-historia-estilos/>

Avaliação:

Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – Cabo de força



Atividade – Luta indígena / Huka-huka



Atividade – Luta indígena / Derruba toco



Atividade – Luta indígena / Derruba toco

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Objeto de conhecimento:

Lutas de matriz africana.

Materiais necessários:

Projutor multimídia, bastões de madeira (cabo de vassoura) tatames.

Parte Introdutória - Dimensão conceitual (O que se deve saber?)

Local:

Sala de aula / sala de vídeo com projetor multimídia

Desenvolvimento:

Iniciar a aula retomando as principais aprendizagens ocorridas na aulas anteriores. Retomar com os alunos a pesquisa sobre as lutas de origem africana: Quais foram as principais descobertas realizadas durante a pesquisa? Descobriram algum estilo de luta de matriz africana? Como são essas lutas (solicitar aos alunos uma breve descrição sobre o estilo de luta)?

Apresentar alguns vídeos sobre as lutas de matriz africana e continuar a discussão sobre a temática (objeto de conhecimento).

Parte Intermediária - Dimensão procedimental (O que se deve fazer?)

Local:

Quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Atividade 1 - Iniciar as atividades práticas com um aquecimento global, mobilizando todas as partes do corpo. Utilizar como estratégias os jogos populares de origem africana. Atividade / Jogo Africano / Pegue o bastão (Egito) / Regras: É necessário um bastão para cada jogador. Os jogadores formam um grande círculo. O objetivo é pegar o bastão mais próximo a sua direita antes de cair. Estes devem manter seus bastões na vertical e à frente, com uma ponta tocando o chão. O mediador grita a palavra “trocar”. Todo mundo deixa sua vara equilibrada e corre para a próxima à sua direita e tenta pegá-la antes que ela caia no chão. Se um jogador não consegue pegar a vara antes que caia ele está fora do jogo e deve levar o seu bastão. O último a permanecer no jogo vence.

Atividade 2 - Luta africana / Luta senegalesa (Senegal) / Laamb / Regras: A luta tradicional do Senegal, também conhecida como “Laamb” em Wolof, é um desporto com séculos de existência. Muito semelhante a luta greco-romana em termos de estilo, é conhecido como Wrestling africano. Existem 2 formas de praticar o “Laamb”: uma que permite o uso das mãos para atacar e outro, o que pode ser um tanto doloroso, e outra maneira onde não é permitido bater, de característica acrobática. Quando um dos lutadores cai ao chão, perde e a luta acaba. O combate é acompanhado por percussionistas e cantores. Os lutadores usam amuletos amarrados aos braços, pernas e cinturas, para proteção contra os maus espíritos e as feitiçarias do adversário. Apesar da popularidade do futebol, o “Laamb” é o desporto nacional para o povo (NASCIMENTO, 2020).

Adaptação da atividade: Os alunos devem lutar agachados evitando quedas mais altas. Vence o aluno que primeiro conseguir fazer com que seu adversário encoste no solo as costas ou nádegas.

Atividade 3 - Luta africana / Capoeira / Regras: Poucos símbolos representam tanto o Brasil quanto a capoeira. Essa mistura de dança, luta, artes marciais e música carrega a cultura do nosso país para o mundo todo. Realizar sequência de movimentos básicos da capoeira: Ginga, benção, martelo, meia lua, queixada, entre outros golpes (LOPES, 2011).

Dica - Ao final da atividade, explique que os movimentos devem seguir as regras e combinados da aula e não devem ser usados fora do contexto de aula, em brigas por exemplo.

Parte Final - Dimensão atitudinal (Como se deve ser?)

Local:

Quadra poliesportiva e sala de aula

Desenvolvimento:

Realizar um alongamento (volta a calma). Mediar uma conversa com os alunos a partir de questões norteadoras: 1. O que vocês acharam das lutas africanas que foram pesquisadas e vivenciadas? 2. Qual a importância em estudar as lutas de contextos e regiões diferentes? 4. Houve respeito e cuidado com o outro ao vivenciarem as lutas africanas? Comente. 5. Promover uma reflexão com os alunos a partir da frase seguinte: “Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro”.

Avaliação:

Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – Luta africana / Laamb (Senegal)



Atividade – Luta africana / Laamb (Senegal)



Atividade – Luta de matriz africana / Capoeira



Atividade – Luta de matriz africana / Capoeira



Atividade – Luta de matriz africana / Capoeira

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5

Atividade de registro - Cartazes temáticos

Local:

Jardim da escola, sala de informática e sala de aula.

Desenvolvimento:

Considerando as vivências dos alunos com a unidade temática *lutas*, a classe foi dividida em 8 grupos, com base nos objetos de conhecimentos propostos, para que sejam confeccionados cartazes em cartolina acerca dos principais objetos de conhecimentos do conteúdo *lutas*. Ressaltando que, os cartazes foram confeccionados utilizando recursos e materiais diversos como: imagens, fotos, escritos, além, de muita criatividade.

O professor disponibilizou aos alunos acesso à sala de informática e impressora para a realização de pesquisas e também para seleção e impressão de recortes e imagens necessárias à confecção dos cartazes.

Segue a divisão dos grupos de trabalho realizada pelo professor a partir da lista de presença:

Cartaz 1 – Diferença entre lutas e brigas;

Cartaz 2 – Jogos de oposição: conquista de objetos;

Cartaz 3 – Jogos de oposição: conquista de território;

Cartaz 4 – Jogos de oposição: desequilibrar;

Cartaz 5 – Lutas de matriz africana;

Cartaz 6 – Lutas de matriz indígena;

Cartaz 7 – Lutas do contexto comunitário: judô, jiu-jitsu e capoeira;

Cartaz 8 – Lutas do contexto comunitário: boxe, muay thai e artes marciais mistas (MMA).

É importante ressaltar que, estes cartazes confeccionados, serão expostos em uma oficina pedagógica temática, ministrada pelos próprios alunos do 4º A, sob a mediação do professor, sobre a temática *lutas*, com a participação de todos os alunos das classes do período da manhã. Segue o título temático das oficinas: *Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro.*

Avaliação:

Observação e registro em diário de campo.

Momentos e registros:



Atividade – Grupos de trabalho / Cartazes Temáticos



Atividade – Grupos de trabalho / Cartazes Temáticos

Atividade – Grupos de trabalho / Cartazes Temáticos



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6

Oficina Pedagógica Temática “*Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro*”

Local:

Pátio escolar e quadra poliesportiva.

Desenvolvimento:

Os grupos de alunos divididos para a confecção dos cartazes, foram aproveitados para ministrarem as oficinas “*Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro*”.

O pátio principal da escola com acesso à quadra poliesportiva foi decorado com os cartazes confeccionados pelos alunos sobre o conteúdo *lutas*, além de um painel temático com imagens, e também, os seguintes dizeres em letras maiores: *Lutas da escola: lutando com o outro e não contra o outro*.

Seguem os circuitos de atividades que deverão compor a oficina temática:

1. Jogos de oposição: conquista de objetos (Atividade - Rouba lenço).
2. Jogos de oposição: conquista de objetos (Atividade - A bola é minha).
3. Jogos de oposição: desequilibrar (Atividade - Briga de galo).
4. Lutas de matriz indígena (Atividade - Cabo de força).
5. Lutas de matriz indígena (Atividade - Derruba toco).
6. Lutas de matriz indígena (Atividade - Huka-huka).
7. Lutas de matriz africana (Atividade - Laamb).
8. Lutas de matriz africana e do contexto comunitário (Atividade - Capoeira).

Avaliação:

Observação e registro em diário de campo.



Oficina – Jogos de oposição / Briga de galo



Oficina – Lutas indígenas / Cabo de força

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7

Auto avaliação

Local:

Sala de aula.

Desenvolvimento:

Os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação individual, buscando demonstrar suas principais sensações acerca das vivências sobre o conteúdo *lutas*. Segue a ficha de autoavaliação individual dos alunos (modelo) proposta pelo professor:

- FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS -

Marque um (X) nas emoções/sentimentos correspondentes às vivências proporcionadas nas aulas de Educação Física a partir da temática *lutas*:

1- Me senti durante as aulas de Educação Física vivenciando o conteúdo *lutas*:

Justifique:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

2- Na relação com o meu amigo durante as aulas, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

3- Na relação com o professor durante as aulas, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() 😞 triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

4- Durante as atividades “jogos de oposição” (rouba lenço, a bola é minha, briga de galo, entre outras), eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() ☹️ triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

5- Durante as atividades “lutas de matriz indígena”, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() ☹️ triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

6- Durante as atividades “lutas de matriz africana”, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() ☹️ triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

7- Com o que eu aprendi durante as aulas, eu me senti:

() 😄 muito feliz () 😊 feliz () 😐 regular

() ☹️ triste () 😲 surpreso () 😐 normal

Justifique:

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. **Huka-huka**. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes-marciais/huka-huka/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **O Currículo Paulista: uma construção colaborativa**. São Paulo: SEE/UNDIME, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

CAMPOS, L. A. S. **Metodologia do ensino das lutas na Educação Física escolar**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.

COELHO, L. S. **Lutas indígenas**. Portal do professor. Disponível em: <http://portal.doprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22413>. Acesso em: 20 fev. 2020.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

DARIDO, S. C. (org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

LEOPOLDINO, L. Do. N. (org.). **Encontros Educação Física, 3º, 4º e 5º ano: manual do professor de Educação Física/Ensino Fundamental/Anos iniciais**. São Paulo: FTD Educação, 2018.

LOPES, O. P. Capoeira. In.: DARIDO, S. C. (org.). **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

NASCIMENTO, S. **Lutas africanas: o Laamb de Senegal**. Mundo Negro. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/lutas-africanas-o-laamb-de-senegal/#:~:text=Luta%20tradicional%20%2C%20tamb%C3%A9m%20conhecido%20como,t%C3%ADpico%20da%20tradicional%20wrestling%2C%20Africano>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RONDINELLI, P. **Jogos dos povos indígenas**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogos-dos-povos-indigenas.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física**. Porto Alegre: Penso, 2015.

APÊNDICE I

Quadro – Cronograma e informações gerais sobre o Projeto de Intervenção Didático-Pedagógico

Sequência Didática/Nº Aulas	Objeto de Conhecimento	Data	Local	Nº de Alunos Presentes
Sequência 1 (02 aulas)	Jogos corporais de oposição (conquista de objetos/equilíbrio e desequilíbrio)	10/02/2020	Sala de aula/Quadra poliesportiva	26
Sequência 2 (02 aulas)	Jogos corporais de oposição (conquista de território)	17/02/2020	Sala de aula/Pátio escolar	27
Sequência 3 (02 aulas)	Lutas do contexto comunitário e lutas de matriz indígena	02/03/2020	Sala de vídeo/Quadra poliesportiva/Pátio escolar	29
Sequência 4 (02 aulas)	Lutas de matriz africana	09/03/2020	Sala de aula/Sala de vídeo/Quadra poliesportiva	27
Sequência 5 (02 aulas)	Atividade de registro – Cartazes temáticos	16/03/2020	Jardim da escola/Sala de informática/Sala de aula	29
Sequência 6 (02 aulas)	Oficina Pedagógica Temática	18/03/2020	Pátio escolar/Quadra poliesportiva	29
Sequência 7 (02 aulas)	Autoavaliação	20/03/2020	Sala de aula	28

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

unesp

