



A tematização das lutas nas aulas de Educação Física: uma análise a partir dos avanços e retrocessos da BNCC

The thematization of fights in Physical Education classes: an analysis from the advances and setbacks of BNCC

La tematización de las luchas en las clases de Educación Física: un análisis a partir de los avances y retrocesos de la BNCC

Luiz Gustavo Bonatto Rufino¹



<https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

Resumo: Por meio de um olhar crítico acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, objetivou-se analisar e compreender de que forma as práticas corporais das lutas são entendidas, apresentadas, fundamentadas e organizadas por esse documento, buscando-se conhecer os principais avanços e retrocessos com relação a esse processo de tematização. As análises foram organizadas em três eixos. No primeiro, apresentamos uma visão geral a respeito do componente curricular Educação Física segundo a BNCC. No segundo, compreendemos as práticas corporais das lutas nas aulas de Educação Física. No terceiro, finalmente, estabelecemos uma análise acerca de como a BNCC apresenta a organização pedagógica sobre o ensino das lutas. Conclui-se que, embora a BNCC assegure as lutas como uma das unidades temáticas da Educação Física, o documento contribui com o silenciamento dessas práticas no currículo, ao apresentar poucas propostas de abordagem que de fato evidenciem sua importância social e histórica e sua contribuição pedagógica para a escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Lutas. Ensino Fundamental.

Abstract: Through a critical view of the National Common Curricular Base – BNCC, the aim of this study was to analyze and understand how the corporal practices of the fights are understood, presented, founded and organized by this document, seeking to analyze the main advances and setbacks in relation to this thematic process. The analyzes were organized in three axes. In the first one, we present an overview of the Physical Education curricular component according to the BNCC. In the second, we understand the corporal practices of the fights in the Physical Education classes. In the third, finally, we establish an analysis about how the BNCC presents the pedagogical organization on the teaching of fights. It is concluded that, although the BNCC ensures the fights as one of the thematic units of Physical Education, the document contributes to the silencing of these practices in the curriculum by presenting few proposals for an approach that in fact show their social and historical importance and their pedagogical contribution to the school.

¹Doutor em Ciências da Motricidade (Unesp Rio Claro). Professor na Prefeitura Municipal de Paulínia – SP e no Centro Universitário Grupo Unieduk (Unifaj – Jaguariúna – SP e Unimax – Indaiatuba – SP). E-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Keywords: School Physical Education. Fights. Elementary School.

Resumen: A través del análisis crítico de la Base Curricular Común Nacional – BNCC, el objetivo fue analizar y comprender cómo las prácticas corporales de las luchas son comprendidas, presentadas, fundadas y organizadas por este documento, buscando analizar los principales avances y retrocesos en relación a este proceso temático. Los análisis se organizaron en tres ejes. En el primero, presentamos un panorama del componente curricular de Educación Física según la BNCC. En el segundo, entendemos las prácticas corporales de las peleas en las clases de Educación Física. En el tercero, finalmente, establecemos un análisis acerca de cómo la BNCC presenta la organización pedagógica sobre la enseñanza de las luchas. Se concluye que, si bien la BNCC asegura las luchas como una de las unidades temáticas de la Educación Física, el documento contribuye para el silenciamiento de estas prácticas en el currículo al presentar pocas propuestas de abordaje que de hecho muestren su importancia social e histórica y su contribución pedagógica a la escuela.

Palabras-clave: Educación Física escolar. Peleas. Escuela Primaria.

Introdução

A implementação de políticas públicas no campo educativo, particularmente em países com vastidão territorial e grande desigualdade social, como no caso do Brasil, requer uma série de estruturas e dispositivos capazes de subsidiar os processos e considerar as contingências contextuais, tendo em vista a equidade social (RUFINO, 2021). No caso da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, seu processo de construção, desenvolvimento e implementação foi permeado por uma série de dificuldades e desafios, a exemplo das várias trocas de gestão governamental, disputas e discussões de diferentes grupos (alguns favoráveis e outros contrários à sua implementação), e dificuldades provenientes da pandemia de Covid-19, justamente em momentos cruciais para sua viabilidade efetiva.

Em linhas gerais, podemos compreender que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do texto) é um documento institucional de caráter federal e normativo e abrangência nacional, que busca definir “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Em que pesem as inúmeras desigualdades sociais e territoriais do Brasil, bem como as características específicas de cada região e contexto, a busca pela garantia de um conjunto de saberes e conhecimentos compartilhados por todos os entes do pacto federativo e apresentados por meio de competências gerais e específicas diversas, além de unidades temáticas em cada componente curricular, objetos de conhecimento a serem tematizados em cada etapa e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) a serem desenvolvidas, é uma prerrogativa presente em diversos outros documentos e leis, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

Em meio aos diferentes componentes curriculares apresentados pelo documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Física é garantida e assegurada institucionalmente, sobretudo ao

longo de todo o ensino fundamental (tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais). De acordo com esse documento, e assim como apresentado em documentos normativos anteriores, a Educação Física é parte integrante da grande área de Linguagens (juntamente com Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Nesse sentido, considera-se que:

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 63).

Uma importante indicação presente na BNCC, no que corresponde à Educação Física, envolve a compreensão de práticas corporais, isto é, as manifestações da cultura que apresentam o movimento corporal como um elemento essencial, assim como possuem certa organização interna e vinculam-se socialmente como um produto cultural em diferentes contextos (a exemplo do lazer, entretenimento, saúde, cuidado com o corpo, etc.). Nesse sentido, as lutas, também denominadas de artes marciais ou esportes de combate em alguns contextos, são contempladas como uma das práticas corporais que correspondem às unidades a serem tematizadas pela Educação Física, juntamente com as brincadeiras e jogos, os esportes, as ginásticas, as danças e as práticas corporais de aventura.

Todavia, pensar a efetivação de propostas curriculares que compreendam o ensino das lutas na escola tem sido uma tarefa que encontra uma série de desafios (RUFINO; OLIVEIRA; RINALDI, 2022; RUFINO; DARIDO, 2015; RUFINO; DARIDO, 2011; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007; DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006). Podemos citar como exemplos de principais problemáticas: 1) a dificuldade, na formação inicial, em se desenvolver formas de se compreender o ensino das lutas aos futuros profissionais do campo da Educação Física; 2) a pouca literatura disponível para subsidiar o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem na escola; 3) o preconceito proveniente do desconhecimento com relação a essas práticas corporais, que as atrela à ideia de violência, agressividade ou brigas; 4) a visão histórica que muitas vezes conecta o ensino da Educação Física com apenas algumas modalidades esportivas, sobretudo alguns esportes coletivos; 5) dificuldades em se compreender como desenvolver os processos de ensino e aprendizagem de uma unidade temática tão complexa e específica, como as lutas ou artes marciais.

Por isso, entender a forma como tem se dado o desenvolvimento de currículos e de práticas pedagógicas sobre as lutas no campo da Educação Física contribui com o desenvolvimento desse componente curricular, com a ampliação de práticas que devem ser tematizadas na escola, e coaduna-se com as proposições presentes nos principais documentos normativos, a exemplo da BNCC. Dentro dessa perspectiva, torna-se fundamental analisar de que forma a BNCC, enquanto documento que

direciona institucionalmente as aprendizagens essenciais nos diferentes componentes curriculares, compreende o ensino das lutas e artes marciais na escola, buscando-se analisar os possíveis avanços e retrocessos dentro do que consta nesse documento, tendo em vista o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Física, bem como sua organização curricular ao longo dos diferentes ciclos de escolarização.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo, em caráter ensaístico, foi, por meio de um olhar crítico acerca da BNCC, analisar e compreender de que forma as práticas corporais das lutas são entendidas, apresentadas, fundamentadas e organizadas por esse documento ao longo dos ciclos de escolarização, buscando-se conhecer os principais avanços e possíveis retrocessos com relação a esse processo de tematização. Para isso, dividiu-se o estudo em três partes: na primeira, tecemos um entendimento mais aprofundado acerca do documento final da BNCC, especificamente sobre o componente curricular Educação Física. Na segunda, analisamos como têm sido as compreensões acerca das práticas corporais das lutas no âmbito do ensino e da pesquisa no campo da Educação Física. Finalmente, o terceiro eixo buscou compreender as contribuições e os possíveis retrocessos apresentados pelo documento da BNCC no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais das lutas na Educação Física.

A BNCC e o ensino da Educação Física

Assim como em documentos anteriores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e diversos outros documentos importantes, a exemplo de parte dos currículos estaduais que foram construídos a partir da primeira década dos anos 2000, na BNCC a Educação Física está ligada à área denominada de “*Linguagens*”, quando se refere ao ensino fundamental, e à área de “*Linguagens e suas Tecnologias*”, quando aborda o nível do ensino médio. Isso significa, grosso modo, que existe um compartilhamento de perspectivas mais ou menos parametrizado que assegura que, entre todas as grandes áreas existentes, a de Linguagens é a que mais possibilita o exercício da identidade da Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica.

Essa perspectiva necessita, evidentemente, de uma compreensão mais ampliada sobre o conceito de linguagem presente no documento da BNCC (BRASIL, 2017). No que corresponde a essa perspectiva, a BNCC compreende a importância da linguagem, assumindo-a como eixo estruturante do currículo escolar. De acordo com esse documento institucional, as diferentes Linguagens podem ser classificadas dentro de uma mesma área que apresenta competências específicas, as quais partilham processos semelhantes de estrutura e constituição. Cabe salientar que, além da área de Linguagens, o documento apresenta ainda as seguintes áreas: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a linguagem medeia diferentes práticas sociais, possibilitando que as pessoas interajam consigo mesmas e com os outros e, a partir disso, possam se constituir como sujeitos sociais. Por isso, dentro da área de Linguagens, a proposta é compreender que, por meio dessas múltiplas interações, estão imbricados tanto conhecimentos e saberes diversos, quanto atitudes e valores culturais, morais e éticos, por meio de diferentes formas de linguagens: oral, visual, motora, corporal, sonora, digital, etc.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a grande área de Linguagens é composta dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Dentro de uma perspectiva compreensiva mais geral, vinculada ao imaginário social que se tem acerca dos diferentes componentes curriculares, sobretudo a partir de uma visão calcada em representações corriqueiras do senso comum sobre essa área denominada de Linguagens, fica clara a sua relação com os componentes das línguas portuguesa e inglesa. Com relação às artes, essa organização pode apresentar algumas dúvidas, embora sua relação como uma forma de linguagem humana seja bastante evidente. No entanto, a relação entre Educação Física e a área de Linguagens é relativamente recente, de modo que sua compreensão é ainda alvo de dúvidas e inquietações, sobretudo ao se compreender a visão histórica desse componente curricular, cuja vinculação esteve fortemente atrelada ao campo higienista/saúde e militarista, por meio de concepções voltadas aos campos biológico e comportamental (CASTELLANI FILHO, 1988).

Podemos compreender, a partir dessa relação que atrela o ensino da Educação Física à grande área de Linguagens, que existe uma preocupação, ainda que não explicitada no texto da BNCC, em se quebrar o paradigma biologizante que por muito tempo foi o eixo orientador e a função que justificavam sua presença nos currículos escolares. Nesse encaminhamento, ganha força a perspectiva cultural que tem sido fortalecida pelo debate epistemológico no campo da Educação Física ao longo dos últimos trinta anos. Sob essa perspectiva cultural, a BNCC considera que:

A Educação Física é 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, grifo nosso).

É a partir dessa perspectiva vinculada às representações culturais e à grande área de Linguagens que a BNCC busca compreender a prática pedagógica da Educação Física no currículo escolar, ao longo dos diferentes processos de socialização. Por isso, as diferentes práticas corporais tematizadas apresentam-se com importância elementar, uma vez que são essas as unidades temáticas que vão assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades propostas no currículo. Dentre as

práticas corporais mencionadas pelo documento, as lutas aparecem de modo um tanto quanto superficial. Compreender de forma mais aprofundada como inserir tais práticas na escola pode então ser fundamental para que a Educação Física obtenha sucesso como componente curricular obrigatório no currículo escolar.

A compreensão das práticas corporais das lutas e a Educação Física

As lutas, assim como as danças, as ginásticas, os esportes, as brincadeiras e jogos, as atividades de aventura e todas as demais práticas corporais que podem ser arroladas, fazem parte da compreensão de cultura corporal de movimento, isto é, são as práticas corporais que devem ser desenvolvidas e tematizadas pela Educação Física. Dessa forma, as lutas devem estar presentes em diferentes anos e ao longo de variadas propostas pedagógicas. Todavia, a literatura no campo da Educação Física tem demonstrado em grande parte uma ausência considerável ou uma abordagem bastante limitada com relação ao ensino das lutas e artes marciais no currículo escolar (RUFINO; DARIDO, 2015; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007). Algumas das principais justificativas e problemáticas apresentadas pela literatura tangenciam questões que envolvem o desconhecimento ou a falta de domínio e formação dos professores nesse componente curricular no que corresponde ao ensino dessas práticas corporais, preconceitos ou vinculações com questões de violência e agressividade, falta de materiais didáticos que possam dar suporte, problemas na infraestrutura ou falta de materiais que possam ser utilizados para o ensino dessas manifestações corporais, etc. (RUFINO, 2012).

Podemos considerar que durante muito tempo a prática pedagógica das lutas na escola, dentro do campo da Educação Física, foi pouco explorada de forma geral, ficando a cargo de alguns professores que porventura apresentavam experiências ou interesse e envolvimento com uma ou mais modalidades. Nesse sentido, eram iniciativas individuais, as quais evidentemente ainda existem, uma vez que a prática esportiva de lutas e esportes de combate é um tanto quanto disseminada no Brasil, de modo geral (RUFINO; OLIVEIRA, RINALDI, 2022). No entanto, não se pensava, em termos de currículo, em uma forma de tematização apropriada para que de fato o ensino das lutas pudesse fazer parte da estrutura e do funcionamento da Educação Física.

Essa perspectiva passou a sofrer alterações à medida que a crítica ao modelo esportivista se tornou predominante (BETTI, 1999; CASTELLANI FILHO, 1988) e a compreensão de cultura corporal de movimento tornou-se cada vez mais enraizada no pensamento e na formulação de currículos e políticas públicas, tendo em vista a ampliação das práticas e conteúdos a serem ensinados aos alunos pela Educação Física. Tornaram-se então cada vez mais popularizadas as proposições de ensino de

temas que até então eram pouco afeitos à lógica histórica da Educação Física, a exemplo das lutas e artes marciais.

Essa perspectiva encontra paralelo não apenas no Brasil, mas também no âmbito internacional. Desde o início da primeira década dos anos 2000, tem sido encontrado, tanto na literatura nacional, quanto também internacional, um paulatino aumento no interesse de professores e pesquisadores da área da Educação Física e ciências do esporte acerca da inserção das lutas nos currículos escolares (KOZUB; KOZUB, 2004; WINKLE; OZMUN, 2003; OLIVIER, 2000; SHOULD MARTIAL ARTS BE TAUGHT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES?, 2000).

Winkle e Ozmun (2003), por exemplo, salientam que, diferentemente de alguns países da Ásia, em que se observa a presença das artes marciais nos currículos escolares, nos países do ocidente esse é um fenômeno relativamente mais recente. Apesar de compreenderem variadas formas de preconceitos e problemas no que corresponde ao ensino dessas práticas, os autores propõem diversas estratégias para a inserção das lutas na Educação Física, a exemplo do convite a praticantes e lutadores da comunidade, uso de vídeos e livros como forma de instrução e também a busca dos professores de Educação Física em compreender e se atualizar para o ensino dessas práticas corporais, por meio de cursos, aulas, participação em congressos e outros meios que os tornem aptos, em certa medida, a abordar esse conteúdo em suas unidades de ensino, sobretudo por meio de um processo de ensino e aprendizagem que valorize o desenvolvimento de algumas técnicas específicas, muitas das quais podem ser realizadas individualmente pelos alunos (WINKLE; OZMUN, 2003).

Kozub e Kozub (2004), por sua vez, apresentam em sua análise uma aproximação do ensino das lutas, artes marciais e esportes de combate a partir da valorização dos elementos táticos presentes nessas práticas. De acordo com os autores, historicamente essas práticas valorizaram o ensino por meio de elementos técnicos, baseados na repetição mecânica de movimentos específicos. Todavia, com base em propostas de áreas correlatas, a exemplo da pedagogia do esporte, sobretudo pela abordagem de ensino de jogos por meio da tática, também é possível inserir jogos, disputas e outros métodos didáticos que possibilitem maior interação entre os praticantes, com ações lúdicas que levem os alunos a vivenciar as relações táticas de ataque e defesa presentes nessas manifestações corporais (KOZUB; KOZUB, 2004).

Olivier (2000) propõe uma perspectiva semelhante no que corresponde à vinculação dos processos de ensino e aprendizagem das lutas no âmbito escolar por meio de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas de oposição. Segundo o autor, a inserção de tais atividades pode contribuir com a redução de brigas e violência na escola, desde que abordadas de forma adequada pelos professores. O autor apresenta diversas brincadeiras e jogos que agregam elementos em comum em determinadas práticas de luta, a exemplo de atividades de equilíbrio e desequilíbrio, disputa de objetos e outras, que

reforçam possibilidades simples e que não requerem muitos materiais ou espaços diferenciados daqueles usualmente presentes nas escolas de modo geral.

Cabe destacar, ainda, o papel vanguardista do periódico internacional *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vinculado à *Society of Health and Physical Education (SHAPE America)*, nos Estados Unidos. Isso porque, ao longo dos anos 2000, muitas das produções sobre o ensino de lutas e artes marciais foram vinculadas nesse periódico. Um exemplo foi a edição especial publicada no ano 2000, em caráter de editorial (*SHOULD MARTIAL ARTS BE TAUGHT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES?*, 2000). Nesse texto, o jornal publicou a opinião de diferentes pessoas estadunidenses que escreveram para o periódico a pretexto de responderem à seguinte questão: “*As artes marciais deveriam ser ensinadas nas aulas de Educação Física?*”. As respostas versaram sobre as inúmeras possibilidades da inserção das lutas na escola, embora cuidados e precauções tenham sido salientados, a exemplo da necessidade de domínio dos conteúdos por parte dos professores. Esse debate contribuiu com o fomento da perspectiva de se pensar o ensino das lutas, reforçando sua presença nos currículos e nas propostas pedagógicas em diversas partes do mundo.

No contexto brasileiro, as proposições sobre o ensino das lutas na escola se tornaram mais proeminentes a partir da segunda metade dos anos 2000, com o advento de pesquisadores e grupos de pesquisa focados na compreensão da inserção das lutas como conteúdo da Educação Física e em como desenvolver processos de formação que possibilitassem aos professores e professoras desse componente curricular abordar tal temática (ANTUNES; RODRIGUES; KIRK, 2020; RUFINO; DARIDO, 2015; RUFINO; DARIDO, 2014; RUFINO; DARIDO, 2013; RUFINO, 2012; RUFINO; DARIDO, 2011; GOMES et al., 2010; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007; DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006). Uma das iniciativas institucionais que ajudaram a fomentar tal perspectiva foi a apresentação das lutas em documentos nacionais, a exemplo dos PCN (BRASIL, 1998), os quais salientam que:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), 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 de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde 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).

Tem-se, nesse sentido, ainda que de maneira embrionária, a proposição efetiva de tematização das lutas no currículo do componente Educação Física em caráter nacional. Ao longo do tempo, essa proposição contida nos PCN (BRASIL, 1998) acabou ficando datada e também se tornou alvo de questionamentos, a exemplo da definição que não levou em consideração outros aspectos sociais, filosóficos e morais nas práticas de lutas, e mesmo com relação aos exemplos dados nas práticas e à pouca explicitação em como desenvolver tais manifestações no currículo. Todavia, com base na

presença das lutas nos PCN, houve uma estruturação, no decorrer da segunda metade dos anos 2000, em elencar as lutas como uma das práticas presentes nos currículos de diferentes estados brasileiros, bem como em redes privadas e livros didáticos, por exemplo.

É desse modo que a presença das lutas na BNCC (BRASIL, 2017) é fruto de uma construção que vem sendo desenvolvida pelo campo da Educação Física ao longo do tempo, sobretudo após o início da década de 1990. Por se tratar de uma construção histórica, tem-se um processo eivado de desafios, a exemplo da própria necessidade em se compreender de que forma os currículos têm sido desenvolvidos nas realidades cotidianas e em que medida as proposições sobre o ensino das lutas têm encontrado respaldo nas práticas pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física do Brasil.

De modo geral, para efeito didático nas argumentações, podemos resumir as proposições sobre o ensino das lutas em algumas perspectivas:

1) valorização do ensino das lutas como importância histórica e cultural: uma vez pertencentes à esfera da cultura corporal de movimento, é fundamental compreender que as práticas das lutas fazem parte da história e da cultura dos seres humanos desde a pré-história e que as práticas desenvolvidas hoje são constituintes de processos históricos e de contextos culturais ricos e diversificados que precisam ser minimamente considerados ao longo da prática pedagógica.

2) compreensão de ensino que não se restrinja ao desenvolvimento de gestos técnicos de diferentes modalidades: uma vez que a Educação Física não deve ter um papel excludente ou apenas de seleção dos alunos e alunas com maior desempenho competitivo, é fundamental que o ensino não se restrinja apenas à repetição mecânica de movimentos e gestos técnicos das modalidades, mas que se ampliem as aprendizagens para as compreensões históricas, sociais, culturais, bem como dos valores e atitudes que podem ser tematizados ao longo do processo educativo dessas práticas.

3) atenção às questões pedagógicas mais amplas presentes no campo escolar, a exemplo da inclusão, igualdade de gênero, etc.: por se tratar de um contexto com finalidades específicas, diferentes de uma academia de ginástica, clube ou centro esportivo, por exemplo, no caso da Educação Física, aspectos como a inclusão de todos os alunos e alunas, com e sem deficiência, bem como igualdade de gênero, organização das turmas e valorização das individualidades, potencialidades e limitações de cada um, são aspectos fundamentais que devem reger a organização didática para o ensino das lutas na escola.

4) Vivências lúdicas que possibilitem aprender as lutas de modo interativo: atualmente entende-se que a presença de jogos e brincadeiras específicos para o ensino das lutas na escola não constitui apenas uma forma de tornar a aprendizagem mais interessante, mas também possibilita diversas formas de interação e relação com aspectos técnicos e táticos que devem ser levados em

conta quando se busca o ensino no contexto escolar, cuja estrutura e funcionamento diferem de outros espaços de prática, como as academias de ginástica, por exemplo.

5) possibilidade de compreensão das práticas de lutas para além da aprendizagem de algumas modalidades: uma vez que existe uma diversidade considerável de modalidades de luta no mundo, quais deveriam ser ensinadas na escola? Esse é um questionamento que inquieta diversos professores, sobretudo aqueles que não apresentam experiências em nenhuma modalidade específica (exemplos: judô, capoeira, esgrima, etc.). Limitar a aprendizagem a apenas uma ou outra modalidade também não parece ser a maneira mais interessante de ensinar as lutas dentro do contexto escolar. Dessa forma, compreender o ensino por meio de outras formas de aprendizagem que não se limitam à tematização de algumas modalidades, mas que são organizadas em categorias que possam aglutinar várias modalidades (a exemplo do ensino das lutas de curta, média, longa e de distância mista, por exemplo), pode contribuir com formas mais assertivas de tornar possível o ensino das lutas na escola.

Desse modo, ainda que existam outros pontos, salientamos esses que parecem ser cruciais para que a presença das lutas seja assegurada plenamente nos currículos escolares. Cabe um entendimento mais aprofundado sobre o significado das lutas, para que elas possam ser de fato tematizadas na escola, tal qual propõe a BNCC. Nesse sentido, segundo Rufino e Darido (2014), as lutas podem ser definidas como:

(...) práticas corporais de importância histórica e social pertencentes à esfera da *cultura corporal de movimento* que agregam objetivos focalizados na oposição de ações entre indivíduos cujo foco está centrado no corpo da outra pessoa a partir da imprevisibilidade de ações de caráter simultâneo. Apresentam o envolvimento de ações que ocorrem ao mesmo tempo e são centralizadas em um alvo que é móvel e personificado no corpo de outrem, além de diferentes níveis de contato de acordo com as características de cada prática. São regidas por regras básicas que variam conforme a modalidade (RUFINO; DARIDO, 2014, p. 437, grifos dos autores).

Por meio dessa definição, fica evidente tanto a valorização da importância histórica e social que as lutas devem ter na sociedade – e, por isso, precisam ser abordadas dentro do contexto escolar –, quanto as características específicas que só são encontradas nessas práticas corporais, a exemplo de o alvo ser móvel e personificado no corpo da outra pessoa, da imprevisibilidade de ações e do caráter simultâneo delas. Com base nisso, a organização didática pode ser apropriada pensando em outras formas de desenvolvimento de propostas de ensino baseadas em jogos e brincadeiras e grupos de aproximações por meio de distâncias, conforme abordado anteriormente. No entanto, como a BNCC, tendo em vista seu caráter institucional e nacional, pensa, compreende e desenvolve a abordagem pedagógica da unidade temática das lutas?

O ensino das lutas segundo a BNCC: dois passos para a frente, três para trás?

Conforme abordado anteriormente, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais. Nesse sentido, o documento organiza as práticas corporais em seis unidades temáticas distintas, as quais devem ser abordadas ao longo do ensino fundamental. São elas: brincadeiras e jogos; esportes (classificados em sete lógicas distintas, a saber: marca; precisão; técnico-combinatório; rede/quadra dividida ou parede de rebote; campo e taco; invasão ou territorial; combate); ginástica (organizada em ginástica geral, ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal); danças; lutas; práticas corporais de aventura. Pode-se compreender então que as lutas são uma das unidades temáticas que fazem parte das práticas corporais elencadas pela BNCC. Sendo assim, de acordo com o documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017, p. 218):

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-jitsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.).

Compreende-se, a partir desse ponto de vista, que o documento da BNCC busca primeiramente definir conceitualmente as lutas a partir do emprego de técnicas, táticas e estratégias específicas para fins presentes em diversas modalidades. Além disso, exemplifica algumas modalidades tanto no contexto comunitário e regional, quanto de diversos países do mundo. Cabe salientar que essa classificação entre contexto comunitário e regional e do mundo é a base para a apresentação das lutas em cada nível de ensino posteriormente. Além disso, um adendo importante apresentado pelo documento, em caráter de nota de rodapé, é: “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. 218).

Essa é a única definição e atenção que o documento da BNCC (BRASIL, 2017) aborda sobre a unidade temática das lutas. Toda a definição consta em apenas um parágrafo e, a partir disso, as lutas aparecem apenas como objeto de conhecimento em alguns anos de ensino. Apenas para efeito comparativo, a unidade brincadeiras e jogos, por exemplo, é apresentada em dois parágrafos; a unidade esporte, em dez parágrafos; a unidade ginástica em quatro parágrafos; enquanto que as unidades das lutas, danças e práticas corporais de aventura, em apenas um único parágrafo cada.

Podemos compreender, com base na pouca presença das lutas na BNCC, que a ausência de proposições mais claras e de maior atenção para com essas práticas corporais, sobretudo sobre como

desenvolvê-las pedagogicamente, indica uma limitação importante no documento. Comparadas com outras práticas corporais, a exemplo dos esportes, tem-se quase que uma invisibilidade das lutas em termos de definição e apropriação do documento. Pensando que um documento desse porte deveria contribuir tanto para a elaboração e construção de currículos (municipais, estaduais, de redes privadas, etc.), quanto como suporte e apoio para professores e equipes gestoras e, além disso, também na estruturação de currículos de cursos de formação de professores em Instituições de Ensino Superior (IES), essa abordagem limitada das lutas pode contribuir com sua pouca presença na prática pedagógica, fato que merece ser investigado de forma mais pormenorizada nos próximos anos, sobretudo por meio de estudos longitudinais.

Com relação ao processo de sistematização e organização curricular proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), as lutas estão presentes a partir do terceiro ano do ensino fundamental (sendo excluídas do primeiro e segundo anos). Nesse primeiro momento, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, o foco deve ser a tematização dos seguintes objetos de conhecimento: “lutas do contexto comunitário e regional” e “lutas de matriz indígena e africana” (BRASIL, 2017, p. 225). Emergem desse contexto três habilidades (EF35EF13; EF35EF14; EF35EF15), cujas proposições se baseiam na experimentação e fruição de lutas do contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana, em planejar e utilizar estratégias básicas das lutas, tanto no contexto comunitário e regional quanto no de matriz indígena e africana, e também em identificar as características básicas dessas lutas.

Nos anos finais do ensino fundamental, as lutas estão presentes da seguinte forma, a partir de dois objetos de conhecimento distintos: nos sexto e sétimo anos, têm-se as “lutas do Brasil”, enquanto que no oitavo e nono anos, há as “lutas do mundo” (BRASIL, 2017, p. 231). Nos sexto e sétimo anos, há quatro habilidades (EF67EF14; EF67EF15; EF67EF16; EF67EF17) que abrangem aspectos voltados às lutas do Brasil, tais como experimentar, fruir e recriar algumas práticas, planejar e utilizar estratégias, identificar características dessas modalidades (a exemplo dos rituais, códigos, vestimentas, materiais, etc.) e também problematizar preconceitos e estereótipos ligados às lutas do Brasil.

Finalmente, nos últimos dois anos do ensino fundamental, oitavo e nono anos, há na BNCC (BRASIL, 2017) quatro habilidades cujo foco centraliza-se em apresentar algumas perspectivas ligadas às lutas do mundo (EF89EF16; EF89EF17; EF89EF18). De forma semelhante aos anos anteriores, tais habilidades buscam experimentar e fruir movimentos e técnicas das lutas do mundo, planejar e utilizar estratégias relacionadas a essas práticas, bem como discutir transformações históricas, seus processos de esportivização e sua presença nas mídias de modo geral.

Uma crítica que pode ser apresentada em decorrência dessa proposta de abordagem das lutas é seu caráter de tal forma abrangente, que pouco auxilia na organização de formas didáticas de tematização dessa prática corporal dentro do contexto escolar, sobretudo pensando em professores

e professoras com poucas vivências práticas nesse conteúdo. Durante a prática pedagógica, o que significa dizer a um professor que ele deve, no próximo bimestre, por exemplo, ensinar “lutas do Brasil” em um ano e “lutas do mundo” no outro ano? Qualquer uma das modalidades de luta existentes não poderia se enquadrar nessa classificação, tamanha sua abrangência? E, pensando em professores de uma mesma rede de ensino, por exemplo, eles deveriam ensinar a mesma prática de “lutas do mundo”, ou cada um poderia selecionar uma das centenas de modalidades existentes? E, ainda, quais seriam os critérios de seleção para se ensinar determinada prática em detrimento de outra? Nada disso é minimamente explicitado pela BNCC.

Nesse sentido, podemos considerar que, quando se propõe que se ensinem “lutas do Brasil e do mundo”, estamos na verdade indicando a possibilidade de abordagem de todas as lutas existentes, isto é, não há, *a priori*, nenhuma delimitação específica. A abrangência de possibilidades continua sendo a mesma que acontecia sem a presença desse documento em termos de ampliação, uma vez que um professor, em um determinado ano e bimestre, pode ensinar capoeira, enquanto outro taekwondo, um terceiro esgrima, outro boxe e um quinto krav maga, e estarem todos coerentes com a proposta do documento, afinal, são todas lutas “do mundo”. Qual a unidade que estrutura esse ensino? A única diferença, em princípio, é a afirmação de se garantir a presença das lutas no currículo, independentemente de qual for a modalidade ou forma de se ensinar.

Por um lado, a não indicação de possibilidades efetivas de ensino das lutas na escola, seja por meio de algumas modalidades, conjuntos de modalidades, classificações diferenciadas presentes na literatura, a exemplo das distâncias (curta, média, longa) ou das ações motoras predominantes (agarra, toque, etc.), ou ainda do tipo de contato (contínuo, intermitente), pode indicar uma liberdade de abordagem por parte dos professores e professoras. Nesse sentido, de acordo com suas experiências e baseado em seu contexto de atuação, é possível selecionar práticas que, embora diferentes de outras existentes em escolas de uma mesma rede, por exemplo, estejam de acordo com o apresentado pelo documento da BNCC.

Por outro lado, no entanto, esse trato pedagógico pouco especificado e extremamente ampliado indica certa falta de preocupação em se pensar as lutas com a necessidade e coerência que elas deveriam ter no currículo escolar. Em comparação com as práticas dos esportes, por exemplo, o documento da BNCC não indica nenhuma forma de abordagem pedagógica, a não ser essa forma de diferenciação entre as lutas de contexto comunitário e regional, partindo para as lutas do Brasil e finalizando com as lutas “do mundo”. No que corresponde ao ensino dos esportes, há uma organização específica de classificação técnica e tática baseada na lógica interna a partir dos esportes de marca, invasão, rede e parede, etc., cada qual com necessidades específicas de abordagem pedagógica. No caso das lutas isso não é apresentado, deixando-se que boa parte do que de fato vai compor o currículo

fique a cargo dos próprios professores e professoras, ou de quem, eventualmente, organiza e seleciona as práticas que compreendem o currículo escolar (gestores, elaboradores de materiais didáticos, etc.).

É preciso ainda considerar que o que é “lutas do contexto comunitário” em uma determinada região pode ser considerado “lutas do mundo” em outra. Por exemplo, em uma comunidade com forte imigração japonesa, uma determinada escola pode ter selecionado o judô como prática do contexto comunitário, enquanto que, em uma outra escola, de um outro estado brasileiro, por exemplo, o judô pode ser abordado quando se pensam as lutas do mundo (isso se for essa a selecionada).

Nessa problemática subjaz algo que acreditamos ter sido pouco objeto de análise no documento da BNCC (BRASIL, 2017): as formas pedagógicas de se ensinar as lutas, que não se prendam unicamente em modalidades, conforme abordado anteriormente. Lutas do Brasil, do mundo ou do contexto comunitário são apresentadas, via de regra, por meio de modalidades, por exemplo, a capoeira, o karatê ou a luta marajoara, respectivamente. No entanto, a BNCC poderia ter sido muito mais clara, precisa e didaticamente organizada se tivesse auxiliado professores e professoras por meio de propostas que não se limitassem ao trabalho apenas com as modalidades, a exemplo do ensino por meio da classificação pelas distâncias (curta, média, longa e mista), conforme já explicitado. O que a literatura tem mostrado é que exigir que um professor ou uma professora sem formação em taekwondo, por exemplo, ensine essa prática leva usualmente à não abordagem das lutas no currículo (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006). Da mesma forma, um professor com forte vinculação com uma determinada modalidade tende a escolher sempre essa, uma vez que ele tem mais experiência e vivência nessa prática, o que também limitaria os alunos e as alunas em aprenderem outras modalidades, por exemplo. Aprender as lógicas táticas, os princípios gerais das lutas e noções de distâncias ampliaria o aprendizado em um primeiro momento, ainda que posteriormente uma ou mais modalidades pudessem ser abordadas no currículo escolar.

Outra proposição que pode agregar dificuldades de compreensão e de desenvolvimento de abordagens ao longo da prática pedagógica envolve a divisão entre lutas e esportes de combate. Conforme apresentado anteriormente, existem as práticas corporais das lutas, uma das seis unidades temáticas segundo a BNCC (BRASIL, 2017). Todavia, dentro da unidade temática de esporte, há a explicitação dos esportes de combate, grupo que “reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, tae kwon do etc.)” (BRASIL, 2017, p. 217).

Embora essa definição seja muito próxima da definição de lutas, dentro do subeixo dos esportes de combate pode-se abordar as práticas corporais das lutas que passaram pelo processo de esportivização e, por isso, se tornaram esportes de acordo com as definições de regras universais,

federações e confederações, presença de arbitragem, igualdade de condições iniciais, vestimentas e locais adequados de prática, etc. Exemplos de esportes de combate envolvem as práticas presentes nos jogos olímpicos, por exemplo. Todavia, na prática pedagógica é difícil essa separação em se organizar unidades didáticas específicas para o ensino das lutas de modo geral e outras específicas para os esportes de combate. Esse é outro ponto que merece atenção e investigação científica mais aprofundada sobre como professores e equipes gestoras têm estruturado o ensino das lutas e dos esportes de combate e quais as possíveis diferenças e semelhanças entre cada um deles ao longo da prática pedagógica.

Cabe salientar, evidentemente, que a proposição do ensino de lutas de matriz indígena e africana indica algumas possibilidades interessantes e um entrelaçamento cultural dessas práticas com a história brasileira. Exemplo disso é a possibilidade efetiva de viabilizar a inserção da capoeira nos currículos por meio da tematização das lutas do contexto comunitário, regional e do Brasil, além de assegurar que as legislações vigentes, a exemplo da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), sejam de fato efetivadas. Dessa mesma forma, pensar nas lutas dos povos indígenas brasileiros é uma maneira fundamental de valorizar sua cultura e suas práticas, possibilitando diversas propostas interessantes de tematização no currículo escolar, bem como de trabalhos interdisciplinares que podem ser desenvolvidos a partir disso.

O que não fica claro e explícito, por meio do documento da BNCC (BRASIL, 2017), são os critérios para se selecionar as práticas de luta em cada nível de ensino. Por exemplo, quando se seleciona a habilidade EF89EF16, que propõe, por exemplo, “*experimental e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente*”, qual prática devemos abordar? Aquela que o professor quiser? Aquela que a rede de ensino escolher como “legítima”? A que estiver contida no livro didático? Aquela que tiver um aluno na turma que pratica ou um pai, mãe ou pessoa da comunidade que pode vir abordá-la? A que tiver “relevância social” com o contexto brasileiro? Aquela que faz parte do rol de modalidades de luta que estão presentes nos jogos olímpicos de verão? Por que escolher judô, sumô ou jiu jitsu em detrimento de muay thai, savate ou kung fu, por exemplo? A BNCC, ao ter se eximido desse importante debate, contribuiu, sobremaneira, com as dificuldades, desafios, insurgências e com o próprio processo de desenvolvimento da falta de legitimidade das lutas dentro do contexto escolar.

Dessa maneira, podemos compreender que apenas indicar a presença das lutas no currículo da Educação Física não é suficiente para de fato possibilitar que essa prática corporal seja realmente tematizada ao longo dos diferentes ciclos de escolarização. Esse é talvez o principal equívoco presente no documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que, ao oferecer poucas ferramentas concretas a professores e professoras, construtores e construtoras de currículos e de livros didáticos

em termos de como ensinar as lutas na escola, poucas são as contribuições que acabam sendo efetivas a partir disso.

É possível argumentar ainda que essa forma de apresentação das lutas, presente no documento da BNCC (BRASIL, 2017), é uma maneira de não induzir, obrigar ou impor que professores e professoras ensinem apenas uma ou outra modalidade. No entanto, se de fato impor o ensino da esgrima ou do kendo no nono ano do ensino fundamental pode ser considerado uma perspectiva impositiva e bastante restritiva, sugerir que se ensinem “lutas do mundo” caminha para o outro extremo da abrangência. Além disso, as redes de ensino e desenvolvedores de materiais didáticos acabam selecionando as práticas e modalidades que quiserem, ao não haver uma orientação melhor estruturada e apresentada. Os impactos disso acabam resvalando justamente nos professores e professoras que apresentam poucas orientações pedagógicas de como desenvolver tais práticas durante suas aulas.

Nesse sentido, a partir do que se propõe no documento da BNCC (BRASIL, 2017), tem-se o risco evidente de culminar em propostas ainda assim bastante diversas entre si, a exemplo de professores de uma mesma localidade ensinando práticas de luta totalmente distintas para um mesmo ano dentro de um mesmo contexto, por exemplo. Nesse caso, qual seria a função de se haver uma Base Nacional Comum? Se a diversidade de práticas e modalidades de luta ainda impera, uma perspectiva de unidade perde o sentido, de modo que o “mais do mesmo” que já existe continuará a ser a tônica do desenvolvimento da prática pedagógica.

Considerações Finais: pensar os currículos e seus agentes, assegurar o legado do ensino das lutas no campo escolar

O presente estudo teve como objetivo tecer uma análise crítica acerca do documento da BNCC no que corresponde a compreender de que forma as práticas corporais das lutas são entendidas, apresentadas, fundamentadas e organizadas por esse documento ao longo dos ciclos de escolarização, buscando-se analisar os principais avanços e possíveis retrocessos com relação a esse processo de tematização.

Nesse sentido, em linhas gerais, podemos compreender que, assim como em documentos anteriores, a BNCC busca assegurar que as lutas sejam uma das práticas corporais presentes no currículo escolar do componente Educação Física. Assim como outras manifestações corporais, a exemplo dos jogos e brincadeiras, dos esportes, das danças, das práticas de aventura e das ginásticas, as lutas são reconhecidas como patrimônio cultural da humanidade que merecem ser tematizadas e ensinadas às novas gerações, ao longo das aulas nos diferentes anos e ciclos escolares.

No entanto, como vimos, a presença das lutas como uma das práticas corporais que compõem o currículo escolar, por si só, não garante e nem assegura que elas sejam de fato tematizadas por todos os professores em todos os diferentes contextos de atuação. Para garantir que isso aconteça, uma série de iniciativas é fundamental, a exemplo da formação de professores, que deve viabilizar meios de se compreender e se ensinar as lutas em contextos escolares reais, de iniciativas de professores que busquem desenvolver práticas para além daquelas que porventura sejam mais familiares, de redes que apoiem e incentivem formações continuadas, fomentem processos de desenvolvimento profissional e auxiliem com redes de apoio e comunidades de aprendizagem.

Por isso, não basta estar prescrito que as lutas devem fazer parte da Educação Física, pois, como vimos, a literatura tem apontado que isso não é suficiente e nem garante seu ensino durante a prática pedagógica. O grande problema é que a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta poucos delineamentos claros e evidentes sobre como se trabalhar com as lutas durante a Educação Física. A literatura, tanto nacional quanto internacional, já apresenta inúmeras possibilidades e iniciativas, as quais foram desconsideradas pelo documento institucional da BNCC, que optou por apenas apresentar grandes categorias de abordagem didática, a exemplo das lutas do contexto comunitário e regional, lutas do Brasil e lutas do mundo. Como analisado, essas grandes indicações acabam auxiliando e contribuindo muito pouco com professores e professoras envolvidos em contextos de prática pedagógica no campo da Educação Física. Consideramos pertinente evidenciar que as redes de ensino ou as escolas, ao elaborarem o seu programa pedagógico de Educação Física, avancem além do que consta na BNCC em relação ao ensino de lutas, considerando os aspectos destacados no presente trabalho.

Nenhum documento é capaz de assegurar o que será ou não ensinado nas escolas de um mesmo país, ainda mais quando se trata de um local de dimensões continentais e extrema diversidade, como é o caso da Brasil. Todavia, a indicação de propostas claras e possíveis de serem ensinadas na escola, a abordagem de exemplos didáticos que ilustrem iniciativas interessantes e mesmo a indicação de como selecionar ou desenvolver propostas de abordagem das lutas na escola são não apenas possíveis, como também necessárias para que essas práticas de fato sejam tematizadas. Ao não apresentar essas indicações, o documento da BNCC contribui com o silenciamento do ensino das lutas na escola, o qual, como vimos, muitas vezes fica apenas a cargo de professores e professoras que porventura tenham familiaridade e envolvimento com essas práticas.

Dessa forma, é fundamental que se compreendam os currículos e seus agentes de modo que as propostas de abordagem das práticas curriculares estejam fundamentadas em um conjunto amplo de ações que envolve formação, análise das práticas, perspectiva de profissionalização do ensino, acompanhamento, compartilhamento e desenvolvimento profissional de professores. Ainda, uma vez se tratar de um documento dinâmico, também é muito importante que a BNCC possa ser

periodicamente revista e reanalisada, tendo em vista suprir suas possíveis deficiências. No caso do ensino das lutas na escola, isso é fundamental, dada a importância histórica dessas práticas, as quais merecem ser abordadas com a importância e o reconhecimento que de fato lhes são cabíveis em um documento institucional de tamanha abrangência e magnitude.

Referências

- ANTUNES, M. M.; RODRIGUES, A. I. C.; KIRK, D. Teaching martial arts in schools: a proposal for contents organization. **Valore**, Volta Redonda, RJ, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/511/416>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 1., n. 1, p. 25-31, jun. 1999. Disponível em: https://cursoeducacaofisica.webnode.com/_files/200000088-60238611e0/ESPORTE%20NA%20ESCOLA%20-%20IRENE%20RANGEL.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 abr. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos**. Brasília, 1998. v.7.b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Terceira Versão – Revista. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 02 abr. 2022.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate: Possibilidades, Experiências e Abordagens no Currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, e-20515.053, 2022.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207-227, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9743/8928>. Acesso em: 10 abr. 2022.

KOZUB, F. M.; KOZUB, M. Teaching Combative Sports Through Tactics. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 75, n. 8, p. 16-21, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2004.10607284>. Acesso em: 14 mar. 2022.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3567/1968>. Acesso em: 13 abr. 2022.

OLIVIER, J. C. **Das Brigas aos Jogos com regras**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUFINO, L. G. B. **A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

RUFINO, L. G. B. Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 135, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5969>. Acesso em: 23 mar. 2022.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 117, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/pef/article/view/12202/10139>. Acesso em: 13 abr. 2022.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Lutas. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário Crítico da Educação Física**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014, p. 434-438.

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

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Conexões**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 144-170, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637635/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RUFINO, L. G. B.; OLIVEIRA, A. A. B.; RINALDI, I. P. B. **Fundamentos pedagógicos do esporte educacional – Lutas – volume I: aspectos pedagógicos das lutas e as vivências múltiplas em jogos de luta e atividades de oposição dirigida**. Curitiba: Editora CRV, 2022. 212 p. DOI: 10.24824/978652512170.3.

SHOULD MARTIAL ARTS BE TAUGHT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES?. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 71, n. 9, p. 12-14, 2000. DOI: 10.1080/07303084.2000.10605715. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2000.10605715?journalCode=ujrd20>. Acesso em: 20 mar. 2022.

WINKLE, L. M.; OZMUN, J. C. Martial Arts: An Exciting Addition to Physical Education Curriculum. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 74, n. 4, p. 29-35, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2003.10609199>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Recebido em: 11 de maio de 2022.

Versão corrigida recebida em: 11 de setembro de 2022.

Aceito em: 21 de setembro de 2022.

Publicado online em: 13 de novembro de 2022.

