

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E
ANOS INICIAIS**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA SOBRE ABORDAGENS DAS LUTAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Verner Vieira Nunes

Santa Maria, RS, Brasil

2015

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE ABORDAGENS DAS LUTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Verner Vieira Nunes

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Centro de Educação Física e Desportos, Área de Concentração em Aspectos Didático-pedagógicos do Movimento Humano, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais**.

Orientador: Prof. Phillip Vilanova Ilha

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Dados de catalogação na fonte:
Maria Beatriz V. Vieira – CRB-10/1032
Biblioteca de Ciência & Tecnologia – UFPel

N972p Nunes, Verner Vieira
 Percepções de professores de educação física sobre
 abordagens das lutas nos anos iniciais do ensino fundamental
 / Verner Vieira Nunes. – 75f.: il. – Monografia
 (Especialização). Curso de Especialização em Educação
 Física Infantil e Anos Iniciais. Área de concentração: Aspectos
 Didáticos-pedagógicos do Movimento Humano. Universidade
 Federal de Santa Maria. Centro de Educação Física e
 Desportos. Santa Maria, 2015. – Orientador Phillip Vilanova
 Ilha.

1.Educação física escolar. 2.Formação de professores.
3.Lutas. 4.Anos iniciais. 5.Ensino fundamental. 6. Percepção
de professores. I.Ilha, Phillip Vilanova. II.Título.

CDD: 796.4

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais**

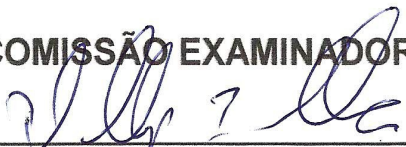
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE ABORDAGENS DAS LUTAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

elaborada por
Verner Vieira Nunes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais

COMISSÃO EXAMINADORA:



Phillip Vilanova Ilha, Me. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Frederico Diniz Lima, Dr. (UFSM)



Mateus Ceni de Oliveira, Esp. (UNILASALLE)

Vanessa Juliane da Silva Roth, Esp. (UGF)

Santa Maria, 20 de fevereiro de 2015.

Dedico este “trabalhinho” a duas
pessoas que fazem parte da minha
história. Ainda que não se encontrem
mais aqui, permanecem os sentimentos
de amor e gratidão por todos os
ensinamentos.

Com certeza, onde estiverem,
sentirão orgulho e estarão felizes por mais
esta conquista.

Vô, Bisa, muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo amor, educação, incentivo e apoio oferecidos ao longo de minha vida. Escolhi quem sou a partir dos exemplos fundantes de minha existência. E mesmo a distância não apagou as marcas deixadas por aqueles que guiaram meu crescimento.

Em especial, à minha amada esposa, Gladis, pelo companheirismo, incentivo, ensinamentos e compreensão. Além do amor, são os sentimentos de honra, admiração, respeito e carinho que fazem de nossa relação uma das coisas mais importantes em minha vida.

Aos amigos Mateus Ceni de Oliveira e Samuel Gustavo Ebert. As contribuições destes em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional não se resumem à conclusão deste trabalho, mas sim a toda uma caminhada fundada em princípios éticos de vida e de comprometimento com a profissão.

À UFSM, Polo UAB de Sapiranga, corpo docente, coordenação, tutores e demais funcionários ligados ao Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais, que oportunizaram essa experiência educativa e tão enriquecedora, pessoal e profissionalmente.

Ao professor Phillip Vilanova Ilha, meu orientador, pela disposição, confiança e incentivo, fazendo-me acreditar em minha capacidade. Sua participação foi essencial na construção desta monografia. Mais do que um orientador, ele cumpriu o trabalho de um professor, que, comprometido em mostrar caminhos ao estudante, conseguiu façanhas incríveis – como o crescimento que obtive. Espero ter correspondido à altura.

Aos professores de Educação Física da rede municipal de Ivoti/RS que, na função de sujeitos do estudo, contribuíram imensamente para a produção deste estudo e para a minha formação profissional.

Novas questões ou problemas não devem ser encarados como empecilhos, e sim como pontos de partida para reestruturarmos nosso fazer pedagógico cotidiano [...] essa é uma condição normal, “natural”, para quem adota uma postura de constante aprendizado e compreende o movimento eterno do conhecimento, que, por ser reconhecidamente de caráter provisório, está sempre passível de ser ressignificado de acordo com as realidades, concepções e momentos históricos específicos.

(NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais
Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Federal de Santa Maria

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE ABORDAGENS DAS LUTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTOR: VERNER VIEIRA NUNES

ORIENTADOR: PHILLIP VILANOVA ILHA

Local e Data da Defesa: Sapiranga, 20 de fevereiro de 2015

O presente estudo investigou as percepções de professores de Educação Física (EF) sobre a abordagem do conteúdo lutas, nos anos iniciais (AI) do ensino fundamental. A metodologia consistiu em um estudo descritivo, com método de pesquisa misto, predominantemente qualitativo. A amostra, não aleatória, foi composta por nove professores de EF da rede municipal de Ivoti/RS, que ministraram aulas nos AI. Aplicou-se um questionário padronizado e validado, com questões abertas e fechadas. O tratamento dos dados se deu através da análise de conteúdo (Bardin, 2011). A partir dos resultados, constatou-se que, apesar de oito (88,89%) dos docentes terem reconhecido a relevância do trato das lutas nos AI, apenas três (33,33%) já abordaram este conteúdo. Estes, apesar de algumas limitações (equipamentos, instalações, associação da luta à violência), não demonstraram impeditivos à realização destas aulas. Foram unânimes ao considerar, em suas classes, objetivos relacionados ao desenvolvimento dos aspectos motores, mas apenas um (1) declarou tratar dos aspectos cognitivos e afetivos. Estes profissionais também expressaram generalizar as atividades, tratando princípios operacionais, regras e iniciação às lutas. Aqueles professores que nunca abordaram o conteúdo atribuíram à formação insuficiente sobre o ensino das lutas como principal impeditivo à sua utilização. Desta forma, considerando as lutas e toda sua complexidade, na percepção dos docentes, foi possível verificar intenções e práticas qualificadas, mas também limitações ou restrições em relação a sua abordagem. Consideraram-se ações em rede e pesquisas que examinem a ampliação do enfoque e a experimentação deste conteúdo nas aulas de EF para os AI como caminhos alternativos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Lutas. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percepção de Professores. Formação de Professores.

ABSTRACT

PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT APPROACHES OF FIGHTS IN EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

AUTHOR: VERNER VIEIRA NUNES

SUPERVISOR: PHILLIP ISLAND VILANOVA

Place and Date of Defence: Sapiranga, February 20, 2015

The present study investigated the perceptions of Physical Education teachers (PE) on the approach of content on fighting styles in the early year classes (AI) of Elementary school. The methodology consisted of a descriptive study, with mixed method research, predominantly qualitative. The non-random sample was composed by nine PE teachers in the city of Ivoti/RS, who teach classes in AI. A standardized and validated questionnaire with open and closed questions was applied. The data was processed through content analysis (Bardin, 2011). From the results, it was found that, although eight (88.89%) of teachers have recognized the importance of dealing with fighting styles in AI, only three (33.33%) have addressed this content. These teachers, despite some limitations (equipment, facilities, association of fighting with violence), showed no impediments to the realization of the classes. They were unanimous in stating that the objectives on development of the motor aspects in the classes but only one (1) stated to have addressed the cognitive and affective aspects. They also generalized activities, treating operating principles, rules, and initiation. Those teachers who never approached the content in the classes, attributed to their inadequate training on the aspect of teaching fighting styles as the main impediment. Thus, considering the fighting styles and all their complexity, in the perception of teachers it was possible to verify intentions and qualified practices, but also, limitations on their approach or restriction. Actions in networking and research were considered in order to examine the expansion of focus and experimentation of fighting style content in PE classes for AI as possible paths.

Keywords: Physical Education. Fighting Styles. Early Years in Elementary School. Teacher Perception. Teacher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos.....	37
Tabela 2 – Frequências absolutas e relativas das modalidades vivenciadas pelos professores de Educação Física.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização curricular sobre o conteúdo das lutas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.....	30
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os espaços de vivência das lutas.....	40
Gráfico 2 – Motivações dos professores para a(s) prática(s) em luta(s).....	42
Gráfico 3 – Dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física ao abordar a luta em suas aulas.....	49
Gráfico 4 – Justificativas dos professores para não abordar o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental.....	51
Gráfico 5 – Justificativas para abordar o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental.....	55

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento de coleta de dados – Questionário.....	70
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Delimitação do tema e do problema.....	14
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo geral.....	15
1.2.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 Justificativa.....	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 Educação Física escolar e a cultura corporal de movimento nos anos iniciais do ensino fundamental.....	18
2.2 A Luta como parte de uma cultura corporal de movimento.....	21
2.3 Reflexões sobre a Luta como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física.....	24
3 METODOLOGIA	32
3.1 Caracterização do estudo.....	32
3.2 População.....	32
3.3 Amostra.....	33
3.4 Critérios de inclusão e exclusão.....	33
3.5 Instrumento de coleta de dados.....	34
3.6 Tratamento dos dados.....	34
3.7 Aspectos Éticos.....	35
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
4.1 Primeiro bloco – Perfil dos sujeitos.....	36
4.2 Segundo bloco – Vivências em lutas.....	39
4.3 Terceiro bloco – Abordagem das lutas nas aulas de Educação Física.....	43
4.4 Quarto bloco – Influências de experiências práticas em lutas.....	53
4.5 Quinto bloco – Concepções sobre a relevância das lutas nas aulas de Educação Física.....	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
APÊNDICES	69

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do tema e do problema

Considerando a Educação Física um componente curricular obrigatório na Educação Básica e integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996, 2013), julga-se indispensável observar os seus aspectos didático-pedagógicos. Neste contexto, destacam-se os temas ou os conteúdos de ensino, os quais, segundo Libâneo (2013, p. 142) são “[...] conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”.

Em relação ao planejamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) consideram pertinente a escola e o professor pensarem a relevância dos conteúdos selecionados e nas formas de organização do currículo.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, ao abordar temáticas presentes ou não no cotidiano da criança, as aulas de Educação Física oportunizam experiências diversas ao aluno. Para Freire e Oliveira (2004), o ensino, nesta disciplina, possibilita a aprendizagem de diferentes conhecimentos a respeito do movimento, arranjados nas dimensões procedimental, conceitual e atitudinal. Assim, a criança se habilita a utilizar seu potencial de movimento autonomamente, inclusive com a consciência do porquê da realização de atividades e da justificação do desenvolvimento integral, possibilitando a interação e a transformação do meio em que vive.

Dentro da organização de conteúdos passíveis de serem tematizados nas aulas da disciplina, apresentam-se as lutas. Para Alves Jr. (2006), este tema, em sua diversidade de sistemas, torna-se uma das propostas colaboradoras no desenvolvimento global do sujeito, possibilitando, também, o atendimento às demandas escolares e da sociedade. As lutas fazem parte da cultura corporal de movimento e, segundo Pereira (2011), possibilitam à criança desenvolver-se não apenas no seu aspecto psicomotor, mas, também, nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, ou seja, em toda sua integralidade.

De acordo com a forma de exploração desta temática, as contribuições para o desenvolvimento integral do educando podem variar. A abordagem da prática corporal pode limitar-se a um fim em si mesma ou ser tomada por objetivos circunscritos ao contexto educacional, definidos claramente e que extrapolem a simples prática de procedimentos. É aqui que entra o papel do educador – nas escolhas e na qualificação das aprendizagens dos estudantes. Para Alves Jr. (2006, p. 8), “[...] O professor deve ser antes de tudo um facilitador, e enquanto mediador, seu papel se expressa na escolha de situações educativas que suscitem aos alunos a uma participação ativa”.

Deste modo, o presente trabalho tem como objeto de estudo as percepções dos professores de Educação Física sobre a abordagem do conteúdo lutas nas aulas desta disciplina, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir do exposto, configura-se como problema da presente pesquisa a seguinte questão: Quais as percepções dos professores de Educação Física sobre o trabalho com lutas nos anos iniciais do ensino fundamental?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Investigar as percepções de professores de Educação Física sobre o trabalho com o conteúdo lutas, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Traçar o perfil social, acadêmico e profissional dos professores que ministraram aulas de Educação Física para os anos iniciais, na cidade de Ivoti/RS;
- Identificar as vivências profissionais e pessoais em lutas dos professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental;

- Constatar como é desenvolvido o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais;
- Verificar a influência das experiências em lutas na prática docente dos professores;
- Averiguar a opinião dos professores sobre a importância da luta como conteúdo curricular de Educação Física nos anos iniciais.

1.3 Justificativa

A realização deste estudo coloca em evidência um problema real e pertinente à discussão da Educação Física escolar: a necessidade e a importância do professor abordar os objetivos, competências, habilidades e conteúdos específicos à temática lutas, nas aulas para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim como no trabalho com outros tópicos desta disciplina na escola, a importância da abordagem deste conteúdo se constata na apropriação do conhecimento por parte do estudante. Não são poucos os estudos que expõem a riqueza de aquisições a partir do lutar, oportunizando ao aluno desenvolver-se em seus aspectos sociais, afetivos, cognitivos, psicomotores (OLIVIER, 2000).

Pensando nisso, entender como os professores pensam a abordagem da luta, nos anos iniciais do ensino fundamental, se torna imprescindível, visto que uma compreensão responsável e embasada sobre o trato do conteúdo nas aulas de Educação Física, favorecem uma prática pedagógica qualificada.

A abordagem que o docente faz de um conteúdo de ensino refletirá não somente na aprendizagem do aluno, mas em todo o seu desenvolvimento e na sua significação frente aos problemas que surgirão perante aquele tema. Negá-lo, ou mesmo transmiti-lo apenas em uma das suas dimensões – a procedimental (como se impera) –, impede o contato, a exploração com outras vivências corporais e mesmo a interação que estes poderão propiciar ao educando com a sociedade em que ele vive (DARIDO, 2001).

São relatadas algumas justificativas de professores para a restrição à prática das lutas nas aulas de Educação Física: em função da inadequação do conteúdo, visto sua periculosidade e/ou pela agressividade; pela falta de instrução/

conhecimento/experiências anteriores com o tema; pela falta de condições de estruturas físicas e recursos materiais para trabalhar com lutas (MERINO, 2005; OLIVIER, 2000).

Cabe aqui, portanto, constatar como é desenvolvido o este conteúdo nas aulas dos anos iniciais, em um contexto particular, observando se os professores o conseguem e como intencionam o trabalho. Em função disso, carece conhecer a prática do docente, buscando identificar se as vivências (ou falta de experiências) dos mesmos com as lutas repercute na sua prática escolar.

Compreender a realidade em que o professor está inserido, os seus saberes profissionais e o reconhecimento das necessidades do educando, torna-se imprescindível para refletir sobre como se dá a inclusão deste conteúdo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Enfim, as implicações das descobertas sobre as abordagens pedagógicas do tema lutas nas aulas possibilitam o surgimento de reflexões e modificações no âmbito da realidade abarcada, contribuindo para a formação dos professores. De posse destas constatações, o profissional poderá reelaborar e/ou qualificar sua prática.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação Física escolar e a cultura corporal de movimento nos anos iniciais do ensino fundamental

Sendo a Educação Física componente curricular presente em toda a educação básica, sua prática pedagógica necessita integrar-se à proposta educacional da escola (BRASIL, 1996, 2013). Além disso, a disciplina deve tematizar e respeitar o contato com o patrimônio teórico-prático construído ao longo da história, referente a uma cultura corporal, garantindo que a criança possa compreender, atuar e transformar sua realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 2014; DAOLIO, 2003).

Segundo Darido (2001), trata-se de uma disciplina introdutória e integrante do sujeito no contexto de sua cultura corporal, favorecendo a formação para a produção, reprodução e transformação desta cultura.

Nessa linha, a Educação Física escolar tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

Assim, o indivíduo é incentivado e instrumentalizado para usufruir de um saber corporal “[...] em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (DARIDO, 2001, p. 20).

Para reconhecer o saber próprio da Educação Física, recorre-se ao conceito de cultura corporal de movimento, o qual Betti (2005) delinea como os elementos culturais, produzidos historicamente, por meio do exercício da motricidade humana, nos planos material e simbólico, e que fazem parte da cultura geral.

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o ‘saber movimentar-se’, o ‘sentir movimentar-se’ e o ‘saber sobre’ esse movimentar-se (BETTI, 2005, p. 188).

A partir desta perspectiva, “[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo, que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela” (BRACHT, 2003, p. 45).

Neste trabalho, os termos como “cultura corporal” e “cultura corporal de movimento” foram usados como expressões de sentidos semelhantes, ao se embasar nas teorias¹ progressistas da Educação Física, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória. Mesmo reconhecendo suas diferenças, procurou-se trabalhar com ambas em suas similitudes, respeitando a abordagem dos autores, na intenção de visualizar a área da Educação Física de forma mais completa (BRACHT, 1999; DARIDO, 1998).

Deste modo, ao aproximar-se destas concepções de Educação Física, julga-se indispensável observar algumas questões metodológicas nas aulas desta disciplina, entre elas, os componentes do processo de ensino empregados.

Dentro deste cenário, Libâneo (2013) destaca a importância e a estreita relação entre os objetivos e os conteúdos de ensino. Para o autor, os objetivos educacionais explicitam, na prática pedagógica, os propósitos em relação ao desenvolvimento de qualidades humanas nos indivíduos para qualificar-se na atuação e transformação de sua sociedade. Dividem-se em objetivos gerais, sendo estes as noções de educação e sociedade, e específicos, relacionando-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes da prática pedagógica diária (LIBÂNEO, 2013).

Por conseguinte, os conteúdos de ensino são “[...] conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente” (LIBÂNEO, 2013, p. 142), que se destinam à compreensão, à assimilação ativa e, posteriormente, à aplicação na sua vida. Assim, os conteúdos constituem a base objetiva da sistematização do conhecimento e da habilidade, relacionados aos objetivos e possibilitados pelos métodos de transmissão e assimilação (DARIDO, 2001).

Em relação ao planejamento, o documento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) atribui importância à seleção dos conteúdos e às formas de organização do currículo. Torna-se significativo, frente ao sujeito, considerar a relevância dos conteúdos para a vida e para a continuidade nos estudos, bem como a sua contextualização e o seu tratamento flexível.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, ao exercitar a sua especificidade de

¹ De acordo com Darido (1998), algumas abordagens teóricas tiveram seus impactos nos meios acadêmico e escolar, se destacando as abordagens psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista e críticas ou progressistas (Crítico-superadora e Crítico-emancipatória). Para mais detalhes ver Darido (1998) e Bracht (1999).

objetivos e abordar temáticas presentes ou não no cotidiano da criança, as aulas de Educação Física precisam oportunizar experiências diversas a elas. Nesta fase da vida, compreendida dos 05 aos 11 anos de idade, a criança apresenta uma grande necessidade de se movimentar (BRASIL, 1997). Ao ingressar no ensino fundamental, ela está no início da fase dos movimentos culturalmente determinados, demonstrando, ainda, dificuldades em se organizar, principalmente, no trabalho em grupo (GALLARDO, 2009). Encontra, nas exigências de adaptação a períodos mais longos de concentração, um desafio ao seu desenvolvimento (BRASIL, 1997). Neste momento, prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2014). O enfoque metodológico deve ser enfatizado mais no processo de aprendizagem do que o produto final da prática (GALLARDO, 2009).

Ao final dos anos iniciais, próximo aos 11 anos de idade, o aluno já conhece a rotina escolar, demonstra certa autonomia e domina razoavelmente grande parte dos movimentos fundamentais, o que vale, também, para a organização em grupos e o hábito de trabalhos nas aulas de Educação Física. O aspecto metodológico permite a realização de atividades diferenciadas e específicas, seguidas de outras mais amplas e comuns a todos (GALLARDO, 2009), sem esquecer a necessidade de pensar aulas que integrem crianças com idades diferentes.

Sendo assim,

A riqueza do aprendizado propiciado pelas manifestações da cultura corporal não se esgota em sua realização pura e simples. É de fundamental importância que as crianças aprendam a refletir sobre sua prática, e não apenas a vivenciá-la (GALLARDO, 2009, p. 55).

Para Freire e Oliveira (2004), o ensino, nesta disciplina, possibilita a aprendizagem de diferentes conhecimentos a respeito do movimento. Assim, a criança consegue utilizar seu potencial para o mesmo autonomamente, inclusive com a consciência do porquê da realização de atividades e da justificação do desenvolvimento integral, possibilitando a interação com outros e a transformação do meio em que vive. “Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar” (DARIDO, 2001, p. 20).

Darido (2001) aponta para essa nova significação que a Educação Física passa, na qual, transcende-se a ideia de direcionar o ensino apenas para o aprimoramento do gesto motor.

Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais (DARIDO, 2001, p. 20).

Ou seja, a cultura corporal necessita ser problematizada e trazida ao contexto do aluno, buscando a superação de limites (físicos, cognitivos e sociais) anteriormente verificados e, ainda, a compreensão de um universo cultural corporal circundante.

A partir das produções desta cultura corporal, algumas práticas foram incorporadas pela Educação Física, sendo apresentadas através de seus conteúdos de ensino: “as danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado” (BRASIL, 1997, p. 24).

Assim sendo, dentro deste arranjo de conhecimentos da cultura corporal de movimento, passíveis de serem tematizados nas aulas da disciplina, estão presentes as lutas. Para Alves Jr. (2006), em sua diversidade de sistemas, a luta torna-se uma das propostas que contribuirá no desenvolvimento global do sujeito, possibilitando, também, o atendimento às demandas escolares e da sociedade.

2.2 A Luta como parte de uma cultura corporal de movimento

Atualmente, assim como em épocas passadas, a luta traz em si relações com a vivência do ser humano, com o seu contexto e o seu desenvolvimento. Trata-se de um fenômeno tão antigo quanto a própria cultura, não se restringindo apenas a regras, contextos específicos ou modalidades esportivas (PUCINELI; NAKAMOTO; DEL VECCHIO, 2005).

Dado que a história não decorre de maneira linear, esta prática corporal, da forma que se conhece, representa uma maneira que as sociedades encontraram para enfrentar adversidades de seu meio, sendo sistematizadas e aplicadas, com o passar do tempo, em diversos contextos (GOMES et al., 2013). De acordo com Lançanova (2006), a luta surgiu nos primórdios da civilização humana, de forma instintiva, visto a necessidade de defesa e ataque do homem para com seus inimigos ou com os animais. Não havia técnicas aprimoradas, porém, estas

intenções acompanhavam os combates.

Na pré-história os filhotes dos homens primitivos 'brincavam' de lutar como fazem os filhotes dos felinos, por exemplo. Por isso, afirma-se que além do componente lúdico, existia também um aprendizado imprescindível à sobrevivência. O hábito da luta é muito antigo, quer como método de preparação de guerreiros, quer como modalidade de competição esportiva. Os historiadores registram que a luta era parte integrante da educação ateniense, porque era consenso que as crianças e os jovens tinham que se preparar tanto para a paz quanto para a guerra (LANÇANOVA, 2006, p. 12).

Merino (2005) identifica, atualmente, a presença das lutas nas diferentes fases de desenvolvimento da vida das pessoas. Desde a infância, onde são comuns a espontaneidade, nas brincadeiras de lutar, tanto na escola, como em outros espaços (em casa, na rua), até a adolescência, há a existência de diferentes sentidos para a mesma. Durante a vida adulta, a busca de autoafirmação² ou complementação de práticas corporais também podem ser observadas.

Na divulgação de conhecimentos vinculados às lutas, os meios de comunicação apresentam e se utilizam deste componente da cultura corporal. Lançanova (2006) alerta que as mídias são responsáveis por grande parte do conhecimento construído a respeito desta atividade, o que repercute, na maioria das vezes, em uma visão reduzida e distorcida desta forma de prática corporal. Logo, a compreensão do enfoque apontado pelas mídias possibilita a tomada de decisões mais conscientes, percebendo as lutas como possibilidades de lazer, de saúde, de rendimento, de comunicação, de expressão corporal, entre outras (GOMES et al., 2013).

A definição e o conhecimento de conceitos relacionados à prática em questão podem “[...] contribuir com maiores compreensões acerca dessas práticas corporais” (GOMES et al., 2013, p. 308). Contudo, dentro das produções acadêmicas (e não acadêmicas), existe uma diversidade de termos, os quais se aproximam ou se distanciam do sentido de lutas aqui abordado. Como exemplo, temos a expressão “Arte marcial”. Para Lançanova (2006), este termo se faz mais abrangente que lutas, ligado ao combate entre guerreiros ou militares, e que envolve um conjunto de conhecimentos (técnicas, filosofias, tradições em combates) aprimorados ao longo dos tempos.

² O termo autoafirmação, aqui, traz o sentido proposto por Santos (1982) como um processo derivado do *self* e do autoconceito, carregado por uma ampla, variada e constante revisão de si mesmo. É o resultado do juízo que a pessoa tem de si e de seu Eu em relação ao mundo. Quer dizer, suprimidas as necessidades básicas de subsistência humana, o comportamento humano, com suas necessidades e motivações – conscientes ou inconscientes –, se concentrariam nos conceitos sobre si e sobre o outro, elaborados pela pessoa a partir de suas experiências.

Outro vocábulo corrente é o “Jogo de combate”. Segundo Cartaxo (2011), trata-se da oposição de dois ou mais indivíduos em atividades que envolvam técnicas de luta, com características lúdicas ou estratégicas, atendendo a critérios de igualdade física e sobrepondo o espírito esportivo e de combatividade.

[...] combater é, antes de tudo, agir utilizando competências particulares [...] para tentar vencer o outro. [...] Mas combater é também agir controlando as atitudes do outro, analisando o adversário. A falta de atenção ou o desequilíbrio devem ser precocemente percebidos, rapidamente aproveitados (OLIVIER, 2000, p. 14).

Em face à dificuldade de encontrar um consenso nas definições dos termos ligados às lutas, relatada por vários autores (CORREIA; FRANCHINI, 2010; GOMES et al., 2013; PUCINELI, NAKAMOTO e DEL VECCHIO, 2005; RUFINO, 2012;), e visto a diversidade de representações, contextos e entendimentos, resolveu-se, no presente estudo, empregar apenas o nome lutas. Compreendeu-se, portanto, o termo, como se fez nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante 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 exemplo 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, 1997, p. 37).

Complementa-se o conceito de luta com a ideia de Pucineli, Nakamoto e Del Vecchio (2005), tratando essa prática como uma

[...] relação interpessoal de oposição presente na cultura corporal, que possui como características específicas o ataque e a defesa de alvos intrínsecos aos indivíduos e a inexistência de uma condição determinante de quem pode ou não finalizar o ataque. Em muitas lutas, a finalização pode se dar, inclusive, simultaneamente (s.p.).

Mais do que escolher uma definição dentre esta diversidade de significações, torna-se fundamental compreender o processo de construção histórica da mesma e a sua inserção no contexto escolar. A construção de um panorama sobre a prática pedagógica das lutas oferece subsídios ao professor para o desenvolvimento da proposta na Educação Física escolar (GOMES et al., 2013).

Deste modo, confirma-se que as lutas participam do nosso cotidiano mais do que imaginamos, necessitando, assim, como elemento da nossa cultura corporal de movimento, constituir-se como parte dos conhecimentos a serem abordados pela área da Educação Física na escola.

2.3 Reflexões sobre a Luta como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física

Na Educação Física, o que se observa em muitas escolas são aulas restritas às práticas de jogos esportivos, de atividades recreativas e de ginástica, sendo esta apenas na forma de aquecimento e alongamento (DARIDO, 2001). Estudos na área têm se dirigido não somente à análise da transformação pedagógica do esporte na escola, mas também ao reconhecimento da relevância e da necessidade de ampliar as vivências de outros conhecimentos da cultural corporal, como os jogos, as danças, as ginásticas e as lutas (DARIDO, 2001).

Inúmeros estudos (CHYU, 2010; DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006; FIGUEIREDO, 1998; GOMES et al., 2010; GOMES et al., 2013; RUFINO, 2012) oferecem contribuições para a inserção das lutas como conteúdo da Educação Física escolar.

No entanto, o desinteresse de docentes pela investigação acerca do conhecimento sobre esta atividade, aliado à falta de conhecimento no trato deste conteúdo na escola são significativos no fazer pedagógico, limitando ou impedindo suas possibilidades (FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013).

Ressalta-se tratar do conteúdo de maior resistência por parte dos professores (CARREIRO, 2005), tendo como principais aspectos restritivos: a formação insuficiente, relacionada a pouca ou nenhuma formação pedagógica no ensino das lutas (FERREIRA, 2006; FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; REGO; FREITAS; MAIA, 2011; SA, 2014); a escassez de materiais e espaços (CARREIRO, 2005; MERINO, 2005; OLIVIER, 2000; SA, 2014); e a concepção errônea das lutas associadas à violência e às brigas (CARREIRO, 2005; LANÇANOVA, 2006; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007; OLIVIER 2000).

Portanto, se fez necessária a constatação de como a prática pedagógica das lutas é desenvolvida nas aulas de Educação Física dos anos iniciais, verificando como os professores intencionam o trabalho com o conteúdo. A pedagogia das lutas nada mais é do que a adoção do conhecimento relativo ao ensino e à aprendizagem “[...] teórico e prático de uma ou mais modalidades de lutas [...] que deve focar o ser que se-movimenta, como agente transformador da sua própria prática e realidade social” (RUFINO, 2012, p. 116).

Complementando a ideia, Gomes et al. (2013) dizem que

Para se pensar em formas de ensino das lutas que vão além da dependência de apenas uma ou outra modalidade é preciso que se compreendam as unidades didáticas enquanto processos de vivência, reflexão, ação e interpretação sobre essas práticas. Nesse contexto é necessário compreender elementos que possam ser concebidos como conhecimentos que farão parte do conteúdo das lutas na escola (p. 312).

Independente do conteúdo escolhido, a prática pedagógica deve considerar a aprendizagem do estudante em todas as suas características e dimensões, sejam elas cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1997). No jogo da amarelinha, no voleibol ou na dança, para além das técnicas de execução, a criança deve aprender a discutir regras e estratégias, a apreciar criticamente, a analisar estética e eticamente estas práticas, além de resignificá-las, recriando-as conforme suas possibilidades (BRASIL, 1997).

Sendo a temática lutas parte da cultura corporal de movimento, a forma como tratá-la e contextualizá-la, provavelmente, influenciará no desenvolvimento do educando. A abordagem pode limitar-se a um fim em si mesma ou ser tomada por objetivos circunscritos ao contexto educacional, definidos claramente e que extrapolem a simples prática de procedimentos. Isto dependerá dos fins a que se quer alcançar. Em uma aula de Educação Física, mesmo evidenciando a aprendizagem pela prática corporal, o professor precisa considerar o aluno como um todo, ou seja, levar em consideração a inter-relação entre as dimensões cognitivas, afetivas e corporais da criança (BRASIL, 1997).

A este respeito, Merino (2005) e Rufino (2012) concordam que o objetivo da luta no currículo da Educação Física escolar não deve se restringir aos aspectos técnicos motores, mas sim, inserindo-se na realidade escolar, no discurso e nos objetivos da escola, tratar aspectos sociais, históricos, atitudinais, entre outros. Conseqüentemente, se possibilita à Educação Física atuar “[...] como mais um meio para o desenvolvimento humano integral” (MERINO, 2005, p. 483). A repetição de gestos estereotipados com o objetivo de automatização e reprodução não é o suficiente. “É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual” (BRASIL, 1997, p. 27).

Uma das formas de garantir a presença destes e demais objetivos nas aulas é o tratamento dos conteúdos em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL et al., 2000 apud RUFINO; DARIDO, 2012).

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (DARIDO, 2001, p. 20).

Assim, os conhecimentos de natureza conceitual englobam e sintetizam os conceitos, fatos e princípios relativos ao “saber sobre” da realização de movimentos, dentro da construção histórica realizada pelo ser humano (COLL, 1997 apud FREIRE; OLIVEIRA, 2004).

Nesta dimensão, o estudante tem a possibilidade de apropriar-se de elementos constituintes das lutas, como a sua história, os rituais, as crenças e as principais regras, além da criação e alteração das mesmas. Tal realização facilita a compreensão de aspectos que superem o senso comum e alguns preconceitos, além de permitir o aprofundamento nos conhecimentos sobre a luta (Gomes et al., 2013).

Lançanova (2006) propõe, em relação aos aspectos conceituais deste conteúdo, abordar alguns conhecimentos intrínsecos ao envolvimento com a prática de lutas e artes marciais, como a sua origem e história; a cultura e os princípios filosóficos; a conceituação e origem de alguns movimentos; os estilos, determinando a ênfase e a forma de se utilizar os movimentos; os tipos de treinamentos; os materiais e equipamentos utilizados; as formas de competições; os níveis de aprendizagem; algumas características especiais, como o grito de guerra.

Os valores, as atitudes e as normas sobre o movimento humano constituem a categoria atitudinal dos conhecimentos (COLL, 1997 apud FREIRE; OLIVEIRA, 2004). Para a inclusão de uma proposta pedagógica em uma dimensão atitudinal, pode-se levar em consideração o exercício de ações de lealdade e respeito ao adversário, através das regras e proibições contidas nos jogos, aprendendo a adotar critérios de avaliação crítica em relação a situações de violência ou exclusão nas aulas de Educação Física (GOMES et al., 2013).

A propósito, uma característica das vivências corporais é a elevação do grau de excitação somática produzida no indivíduo, na qual sentimentos como raiva, medo, vergonha e alegria são vividos e expressos intensamente. O limite entre o controle e o descontrole destas emoções é vivenciado, a todo momento, e também podem ser reconhecido como objeto de ensino e aprendizagem, buscando o

respeito por si e pelo outro (BRASIL, 1997).

As disputas de alvos ou de territórios, realizadas pelas crianças, fazem parte do seu processo de desenvolvimento, mecanismo de uma aprendizagem para a regulação de conflitos. Ver o aluno reagindo a uma frustração ou provocação é nada mais do que perceber um processo de comunicação e expressão rumo ao desenvolvimento a níveis mais elevados (OLIVIER, 2000).

A natureza procedimental dos conteúdos, ou seja, o “saber fazer”, é composta por técnicas, habilidades ou procedimentos realizados em função de algum objetivo, permitindo a ação e interação do sujeito no seu ambiente. Gomes et al. (2013) trazem como exemplo de conteúdos desta dimensão os jogos de lutas, com a prática, a criação e a modificação das regras e dos jogos pelos estudantes.

Em uma perspectiva de objetivos, de acordo com Olivier (2000) e Pereira (2011), as lutas possibilitam à criança desenvolver-se nos seus aspectos físico, psicomotor, cognitivo e socioafetivo, ou seja, em toda sua integralidade.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades socioafetivas, Olivier (2000) expõe três propósitos das lutas. O primeiro é o confronto direto, corpo a corpo, ou seja, o contato físico com o outro, com todas as implicações emocionais. Além deste encontro com o outro, experimenta-se o reconhecimento e a aceitação como parceiro/adversário, inclusive, impondo a consideração e o respeito às diferenças; a sua terceira intenção socioafetiva é presenciada na promoção e na sucessão de atitudes, impostas socialmente ou pela atividade, na necessidade de respeitar regras.

Nos jogos de lutas, segundo Olivier (2000), as normas carregam uma importância fundamental, pois permitem a organização da atividade e a consequente realização do confronto. Elas também oferecem o conflito dialógico entre a ação de subjugar e sofrer esta ação, oportunizando o ganhar a cada um. Ademais, o lutar obriga o domínio de si mesmo, de suas ações e emoções. Aceita-se a agressão, disciplinando o comportamento e buscando a socialização.

Acerca da relação entre luta e violência, Gomes et al. (2013) alertam que esta se apresenta revestida não apenas de preconceito, mas de concepções limitadas e distorcidas sobre o que a atividade pode significar no contexto pedagógico. Para os autores,

[...] as lutas apresentam notável presença no universo infantil e podem ser tratadas desde as séries (sic) iniciais do ensino fundamental, permitindo que a criança diferencie lutas e brigas. Para isso é fundamental que elas

compreendam os sentidos e significados de tais práticas e como elas se distinguem das brigas e outras atitudes pautadas pela ótica da violência (GOMES et al., 2013, p. 311).

Assim, o trabalho com as lutas propicia uma contraposição a uma prática alienada e produtora de uma pseudopacificação, como mostra Olivier (2000):

Em uma sociedade cotidianamente pacificada, na qual a violência apenas é admitida em espetáculo, encenada para ser consumida visualmente, a experiência física do confronto regulamentado responsabilizou a criança, permitindo-lhe liberar-se e experimentar sem derrapar na agressão [...]. Esse domínio adquirido não interessa, por outro lado, apenas à ação, mas também concerne às atitudes. Confrontada com a incerteza do resultado do combate, a criança aprendeu a suportar sua angústia, a controlar suas emoções, e, por isso mesmo, progrediu para conquistar uma maior autonomia. O fato de ter sido vencida, ainda que provisoriamente, de ter sido “morta” simbolicamente, colocou a criança diante do fracasso do momento e diante de situações frustrantes. A vida social também é feita de frustrações. Se a diversificação dos confrontos possibilitou-lhe conhecer essas frustrações e melhor suportá-las, deu também a chance de vencê-las, agindo: a atividade de combate oferece igualmente a experiência da vitória. Os papéis de dominado e dominador alternam-se sucessivamente. É a escola da ação; não da passividade. A criança que a vivenciou é, principalmente, o agente (p. 92).

Um outro exemplo, dentro de uma visão educativa da luta, é a questão do toque. O contato corporal, em meio aos movimentos e a todas as peculiaridades que fazem parte da atividade, é um tema importante a ser contemplado no trabalho pedagógico, principalmente, nos primeiros anos de vida do ser humano (VARELA, 2013). Olivier (2000) ressalta que, um dos reflexos de uma sociedade essencialmente verbal e audiovisual, que reproduz no processo de escolarização os modos de relação social, é a tendência a banir o contato físico, apesar do avanço nas discussões sobre corporeidade e sexualidade, e da queda de alguns tabus contemporâneos.

Ferreira (2006) e Pereira (2011) complementam, ainda, como benefícios numa dimensão afetiva e social, o desenvolvimento de atitudes de perseverança e determinação na consecução dos objetivos.

A luta se faz igualmente influente no desenvolvimento dos aspectos motores e das capacidades físicas empregadas no gesto de combater. Estas, por sua vez, se realizadas em conjunto com outros aspectos do comportamento humano, propiciam uma visão de unidade do ser.

Como todas as práticas corporais, quando adequadamente orientadas, [a luta] contribui para a melhora dos aspectos físicos, como força dinâmica e estática, flexibilidade geral e específica, resistência cardiorrespiratória e muscular, bem como equilíbrio dinâmico e estático. No aspecto psicomotor, trabalham a coordenação de maneira abrangente (MERINO, 2005, p. 481).

Olivier (2000) apresenta, como qualidades motoras importantes a se

desenvolver na criança, principiante nos jogos de lutas, os reflexos, as velocidades de execução e de reação, a ação e a adaptação, conscientizando-se da imagem do corpo e da percepção espacial. Ferreira (2006) observa como possível o desenvolvimento da lateralidade e do tônus muscular, a melhora do equilíbrio e da coordenação motora, além do aprimoramento das noções espaço-temporal e de corpo. Lançanova (2006) sugere a evolução das destrezas motoras (controle motor, precisão e a acurácia na sua performance, tanto de movimentos fundamentais como de especializados). Já Pereira (2011) cita o desenvolvimento das funções psicomotoras, como benefícios da funcionalidade dos atos motores das lutas.

Para o tratamento da evolução cognitiva, torna-se importante ampliar o conceito de cognição para a ideia do desenvolvimento do pensamento complexo e intelectual, sustentado pelas habilidades mentais (PEREIRA, 2011). Ferreira (2006) cita alguns exemplos de habilidades a serem desenvolvidas, como atenção, concentração, percepção, comparação, raciocínio, formulação de estratégias, entre outros. Quer dizer, a intenção de desenvolver o pensamento através das lutas pode acontecer através de uma brincadeira ou um jogo, como, por exemplo, no esforço cognitivo de uma criança ao formular estratégias (FERREIRA, 2006).

De acordo com Olivier (2000), a partir deste tipo de jogo, observa-se a necessidade de autoavaliação e comparação, por parte da criança, em relação a ação realizada – o modo de fazer – e o resultado constatado. Isto oportuniza, além da constatação, a reflexão e a projeção de outras ações, reorganizando seu projeto de atuação nas próximas situações.

Torna-se importante ressaltar que, embora o tratamento das dimensões e dos objetivos terem sido abordados aqui em categorias separadas, na prática pedagógica eles devem se entrelaçar, não sendo possível aplicá-los de forma separada. Darido (2001), em concordância com este pensamento, esclarece que,

Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos procedimentais. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual (DARIDO, 2001, p. 20-1).

Portanto, mais do que superar a fragmentação e a restrição a apenas uma dimensão de conhecimento ou a um aspecto do desenvolvimento, no caso o procedimental, a disciplina necessita entender e tratar o conteúdo de forma integral. Assim,

A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e

aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. [...] é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal (BRASIL, 1997, p. 24).

Diante da carência de estudos em relação a propostas de tratamento das lutas, nos anos iniciais, Gomes et al. (2013) apresentam uma possibilidade de abordar o conteúdo. Nela são apontados temas e subtemas para cada ano do ensino fundamental, adequados às características das crianças. O Quadro 1 apresenta esse modelo de organização curricular para o ensino das lutas.

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Tema 1	O que são lutas? 2 aulas	Revisão de conteúdos já estudados nos anos anteriores	Revisão de conteúdos já estudados nos anos anteriores	Revisão de conteúdos já estudados nos anos anteriores	Revisão de conteúdos já estudados nos anos anteriores
Tema 2	Diferenciação de lutas e brigas 3 aulas	Elementos das lutas: jogos de lutas de desequilibrar e conquistar território 4 aulas	Elementos das lutas: criação e transformação 6 aulas	Origem e Possibilidades de Lutas 3 aulas	Conhecendo as Lutas 4 aulas
Tema 3	Elementos das lutas: jogos de lutas de esquivar e imobilizar 3 aulas	Lutas X desenho animado (Mídia) 4 aulas	Lutas e Mídia (filmes e jogos virtuais) 2 aulas	Classificação das lutas 5 aulas	Técnicas e estratégias de ações de ataque e defesa 4 aulas
Total de Aulas	8 aulas	8 aulas	8 aulas	8 aulas	8 aulas

Quadro 1 – Organização curricular sobre o conteúdo das lutas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental

Nesse contexto, a proposta traz a organização destes temas e subtemas em oito aulas por ano, baseadas nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais desta atividade, buscando contribuir para a apropriação crítica deste elemento da cultura corporal (GOMES et al., 2013). Dentro da proposta, os autores se preocupam em abordar os conteúdos em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, e de desenvolvimentos físico e motor.

Para Gomes et al. (2013) é possível aprender as lutas, nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de jogos que enfatizem os elementos das mesmas. Os autores adaptaram a classificação de jogos de Olivier (2000), tratando dos elementos característicos das lutas, o que resultou na seguinte classificação: jogos de esquivar; jogos de imobilizar; jogos de conquistar território; jogos de desequilibrar.

Compreendeu-se como jogos de lutas uma simplificação desta, na qual a criança desempenha ações de atacar/defender, escapar/imobilizar, equilibrar/desequilibrar, com objetivos claros e determinados previamente (OLIVIER, 2000). Para Rufino e Darido (2011), o desempenho destes e de outros papéis, de forma separada ao invés de simultaneamente, pode facilitar a aprendizagem e a conscientização dos elementos das lutas pelos estudantes.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização do estudo

Este estudo se caracterizou por adotar o método de pesquisa misto, com uma abordagem predominantemente qualitativa. Para Thomas, Nelson e Silverman (2012), o método misto é um recurso pragmático de levantar questões que podem ser melhores respondidas através da combinação entre as abordagens qualitativa e quantitativa. De acordo com Creswell (2007), a coleta de dados envolve tanto informações numéricas como textuais, de forma que o banco de dados final apresente referenciais quantitativos e qualitativos.

Levando em consideração os seus objetivos, a presente pesquisa apresentou um caráter descritivo, pois buscou registrar e correlacionar os fenômenos estudados (SEVERINO, 2007). Para Triviños (2012), o estudo descritivo reproduz os fatos e fenômenos de determinada realidade. Este tipo de pesquisa permite que se consultem existências, características, percepções ou relações existentes no grupo ou realidade pesquisada (MINAYO, 2010).

Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012),

A pesquisa descritiva é um estudo do status, sendo amplamente utilizada na educação [...]. Seu valor tem como base a premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio de descrição objetiva e completa. [...] o pesquisador procura determinar as práticas (ou opiniões) presentes em uma população específica (p. 293).

Para Triviños (2012), este modelo de estudo exige do pesquisador informações sobre o que se deseja pesquisar, como por exemplo, características gerais como idade, tempo de formação e, ainda, características desta formação e do aperfeiçoamento de docentes de uma comunidade.

3.2 População

A população deste estudo foi constituída pelos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Ivoti/RS, atuantes em turmas de anos iniciais

do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

A escolha pelos educadores desta rede se deu por esta possuir uma proposta consolidada, há quase 10 anos, de atuação de profissionais formados na área de Educação Física, trabalhando diretamente com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta seleção ocorreu, também, pelo destaque regional nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede municipal de Ivoti, que para os anos iniciais do ensino fundamental atingiu o índice 6,8, em uma escala de 0 a 10 (BRASIL, 2014).

3.3 Amostra

A amostra foi selecionada de forma voluntariada (amostragem não aleatória), sendo composta por nove professores de Educação Física da rede de ensino municipal de Ivoti/RS, que ministraram aulas da disciplina, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante o ano de 2014.

3.4 Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos, pertencentes à amostra desta pesquisa, foram os seguintes:

- Ter sido professor (concursado, contratado ou estagiário) da rede municipal de ensino de Ivoti/RS, em 2014;
- Interesse em participar do estudo de forma espontânea;
- Ter apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado;
- Ter lecionado aulas de Educação Física para, ao menos, uma turma de anos iniciais do ensino fundamental, no município;
- Não possuir relação direta ou indireta com a autoria desta pesquisa.

Foram excluídos deste estudo os sujeitos que não contemplaram os critérios acima citados.

3.5 Instrumento de coleta de dados

Como recurso metodológico, foi aplicado um questionário (Apêndice A), com questões abertas e fechadas. Os objetivos desta escolha, assim como definem Marconi e Lakatos (2012), foram a produção e o acesso a dados, através de uma série de perguntas elaboradas previamente e respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador. O questionário, segundo os autores, permitiu maior liberdade nas respostas, assim como mais comodidade, pelo maior tempo e pela possibilidade de escolha da melhor hora para os sujeitos responderem.

O questionário foi construído em duas fases. Na primeira, as questões foram concebidas, padronizadas e organizadas a partir da problematização e dos objetivos da pesquisa, assim como indica Negrine (2004). Enquanto na segunda fase, o instrumento passou por um processo de validação em duas etapas: a) a validação por dois professores doutores, com experiência na área e no tema; e b) um estudo piloto, com a aplicação do questionário para três professores de Educação Física, que tiveram as mesmas características da amostra, buscando a verificação do entendimento dos entrevistados, em relação às perguntas, como também a investigação de inconsistências e equívocos na escrita das mesmas.

3.6 Tratamento dos dados

O tratamento dos dados produzidos pela pesquisa se deu através da análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2011). Para o autor, este tipo de análise é adotado como ferramenta de diagnóstico, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens. Buscou-se, com isso, obter indicadores (quantitativos ou qualitativos) suscetíveis a inferências específicas ou a

interpretações sobre dado aspecto da mensagem (BARDIN, 2011).

A partir desta proposta, cumpriram-se três etapas do estudo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 2011).

Para analisar a resultância, recorreu-se às relações entre indicadores não frequenciais, frequências e percentuais. Na abordagem quantitativa apoiou-se na frequência de aparição (absoluta e relativa) de certos elementos da mensagem e, na abordagem qualitativa, recorreu-se a indicadores não frequenciais passíveis de inferências (BARDIN, 2011).

3.7 Aspectos Éticos

Antecedendo a coleta de dados, foi realizado um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) da cidade de Ivoti/RS, solicitando a permissão para realização da pesquisa junto aos professores de Educação Física do município.

Após o aval da SEMEC, foi entregue a estes profissionais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Com este documento foi efetivado o convite para participação no estudo, apresentando seu objetivo. Foram esclarecidos, também, os riscos e os benefícios da pesquisa para os sujeitos, além de maiores explicações sobre a forma de participação dos convidados, garantindo a confidencialidade e a privacidade dos dados fornecidos pelos mesmos.

A formalização do aceite aconteceu com a assinatura do TCLE, que foi recolhido pelo pesquisador. Foram combinados data e horário para a entrega e recebimento do instrumento de coleta de dados.

Os participantes da pesquisa responderam às perguntas do questionário, no melhor momento possível, com tranquilidade, assim como desejassem. O instrumento indicou a forma de respondê-lo, bem como, as características especiais de cada questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados, aqui apresentados, buscaram revelar as percepções dos professores de Educação Física sobre o trabalho com o conteúdo lutas, em suas aulas com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os achados foram apresentados e discutidos conforme a sequência metodológica percorrida durante o estudo, divididos em cinco blocos: o primeiro, constituído pelo perfil dos sujeitos de estudo; o segundo, composto pelas análises das vivências em lutas; o terceiro, correspondendo a abordagem destas nas aulas de Educação Física para turmas dos anos iniciais; o quarto, estruturado pela investigação das influências de experiências práticas em lutas no desenvolvimento deste conteúdo nas aulas da disciplina e; o quinto bloco, compreendendo as concepções dos docentes sobre a relevância das lutas durante a Educação Física.

4.1 Primeiro bloco – Perfil dos sujeitos

O primeiro bloco procurou traçar o perfil social, acadêmico e profissional dos professores³ que ministravam as aulas de Educação Física para os anos iniciais, conforme apresentado na Tabela 1.

A partir da análise do perfil da amostra, constatou-se a preponderância do sexo feminino em relação ao masculino. Esta característica do professorado atuante junto a turmas dos anos iniciais, também se confirmou nos estudos de Almirante (2012), Lagoeiro (2012) e Gatti (2010). Com bases históricas, econômicas, sociais e culturais, se atribuiu esta feminização da docência à naturalização do processo de escolarização (GATTI, 2010; LOURO, 2001). De acordo com Louro (2001), o recrutamento da mulher ao magistério, a partir do final século XIX, era proposto como um prolongamento da atividade materna e como uma forma de hierarquização doméstica, onde o homem exercia cargos superiores (como o de diretor e de controle do sistema) e as mulheres ajustavam-se às salas de aula.

³ Com a intenção de preservar a identidade dos professores e professoras, os sujeitos do estudo receberam codificação por letras, de A à I.

Em relação ao nível de escolaridade, a amostra foi formada por um estudante e oito profissionais formados. Destes, cinco educadores (55,56%) relataram possuir curso de Pós-graduação lato sensu (especialização). Mesmo que não ligados diretamente aos anos iniciais do ensino fundamental, os cursos se relacionaram às áreas da Educação e da Educação Física.

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos

Característica	Categorias	Professores	
		(n)	(%)
Sexo	Feminino	7	77,78
	Masculino	2	22,22
Idade	18 a 25	1	11,11
	26 a 35	4	44,44
	36 a 45	3	33,33
	46 em diante	1	11,11
Tempo de formado	Até 5 anos	5 ^a	55,56
	Entre 6 a 10 anos	2	22,22
	Entre 11 a 15 anos	-- ^b	--
	Entre 16 a 20 anos	1	11,11
	Há 21 anos ou mais	1	11,11
Pós-Graduação	Sim	5	55,56
	Não	4	44,44
Tempo de docência ^c	Até 5 anos	3	33,33
	De 6 à 10 anos	3	33,33
	De 11 à 15 anos	3	33,33

^a Quatro professores formados e um acadêmico.

^b Não houve registros de professores com tempo de formado entre 11 e 15 anos.

^c Tempo de docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste cenário, entendeu-se que a formação do professor não acaba após a conclusão da graduação, mas se prolonga com a realização de estudos (individuais

e coletivos) e a participação em programas de formação continuada (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001). Deste modo, os dados mostraram a preocupação dos sujeitos em continuar aprendendo, sendo esta disposição para aprender, uma das condições, indicada por Hernández (2004), para a construção do conhecimento do profissional ao longo de sua carreira.

No que concerne à idade, a média dos sujeitos foi de 34 anos, variando de 24 à 49 anos. Destaca-se o maior número de professores nas faixas dos 26 aos 35 anos (44,44%) e dos 36 aos 45 anos (33,33%).

Ao analisar o tempo de formação, observou-se que cinco educadores (55,56%) não apresentaram mais do que cinco anos desde a conclusão do curso de graduação. Nesta faixa também foi posicionado um acadêmico. Destacou-se, ainda, a presença de dois profissionais (22,22%) com tempo entre 06 e 10 anos de formados.

Assim como no estudo de Lagoeiro (2012), admitiu-se explicar este perfil de idade e de tempo de formação da amostra (com quase 78% dos sujeitos com menos de 10 anos de formados) baseado em dois motivos: a afinidade e a identificação dos professores mais jovens com crianças na faixa etária dos anos iniciais e a abertura de vagas para o educador licenciado em Educação Física atuar com este público. Neste último caso, oportunizou-se a profissionais mais jovens e formados há menos tempo a chance de ingressarem em um concurso e/ou serem contratados pelo município desde então.

Ainda considerando o perfil dos professores estudados, os dados obtidos quanto ao tempo de docência dos mesmos, com aulas de Educação Física para turmas dos anos iniciais, mostrou uma nivelção entre as categorias construídas. Cada uma destas (até 05 anos; de 06 a 10; e de 11 a 15 anos) apresentou três sujeitos (33,33%), sendo que a amostra registrou média de sete anos de experiência profissional com o público referido. Do mesmo modo que a característica anterior, este perfil se deu, possivelmente, pela abertura de um número considerável de vagas para docentes da área para atuarem nos anos iniciais.

A partir destes dados foi possível constatar que os docentes possuíam experiências escolares nos anos iniciais. Com esta bagagem profissional na área, vem o saber específico do trabalho pedagógico, o saber do professor. Este é plural e

temporal⁴.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. [...] saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 39-49).

4.2 Segundo bloco – Vivências em lutas

O segundo bloco examinou as vivências dos sujeitos investigados com as lutas. Mediante a consideração das experiências profissionais e pessoais com esta atividade, constatou-se que cinco professores (55,56%) já praticaram alguma modalidade de luta durante sua vida. Os outros quatro (44,44%) declararam nunca terem vivenciado a prática de alguma modalidade desta.

Dentre aqueles que vivenciaram algum tipo de luta, constatou-se que três praticaram mais de uma modalidade dela e os outros dois informaram ter experimentado apenas uma categoria.

Os espaços de vivência também foram investigados, sendo os resultados apresentados no gráfico 1. Os percentuais se referiram à proporção dos cinco professores que afirmaram ter vivenciado as lutas, considerando o relato de múltiplos locais por parte de alguns sujeitos.

Assim, verificou-se que três professores (60%) vivenciaram algum tipo de luta durante a formação acadêmica. Ainda entre os que tiveram esta vivência, quatro (80%) recorreram a espaços diversos, como programas sociais, academias ou escolas de lutas e artes marciais, para experimentar a atividade.

A constatação de que apenas um terço dos sujeitos deste estudo vivenciou a

⁴ Plural porque provem de várias fontes diferentes (conhecimentos e um saber-fazer pessoal, social, dos saberes curriculares, dos conhecimentos disciplinares e da própria experiência docente). Temporal, pois além da importância das experiências familiares e escolares, anteriores à formação inicial, tem-se no processo da carreira docente parte fundamental na construção do saber-ensinar, o saber profissional do professor (TARDIF, 2014).

luta, na graduação, aproximou-se dos dados da pesquisa de Vieira e Souza (2007), que comprovaram que a formação acadêmica não ofereceu condições a 75% dos professores de Uberlândia/MG em relação ao trato deste conteúdo. Por outro lado, contrapôs os dados de um estudo realizado em Paranavaí/PR, no qual 85% dos sujeitos tiveram disciplina(s) de lutas na graduação (PASSOS-SANTOS; OLIVEIRA; CÂNDIDO, 2011), demonstrando variações regionais da formação na área. O fato é que a formação inicial docente é questionada, pois, se por um lado a vivência significativa de práticas de ensino das lutas é insuficiente (REGO; FREITAS; MAIA, 2011), por outro, muitas vezes, tende a privilegiar uma ou outra modalidade esportiva da mesma, em detrimento aos conteúdos de iniciação a esta prática corporal (DEL VECCHIO; FRACHINI, 2006; FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013).

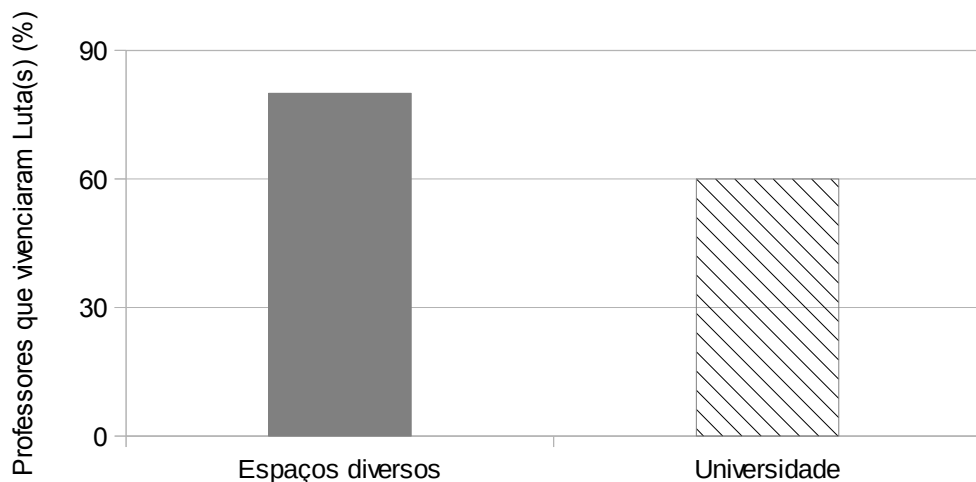


Gráfico 1 – Os espaços de vivência das lutas

Outra possibilidade de experimentação da luta, no presente estudo, foi atribuída à autonomia dos sujeitos (quatro professores) em buscar o conhecimento em outros espaços. Participações programas sociais, academias e escolas de lutas e artes marciais, mesmo antes da formação universitária, transformaram-se em caminhos a se perseguir. Ohi e Conceição (2013) lembram que o profissional pode capacitar-se, indo a espaços que discutam o conteúdo, tornando-se um pesquisador da área. Evidentemente, como lembra Farias, Shigunov e Nascimento (2001), o

processo de formação continuada do professor é regulado por aspectos facilitadores ou limitantes, tais como os recursos financeiros, o interesse, a disponibilidade pessoal do profissional, entre outros.

As modalidades de lutas vivenciadas pelos docentes são apresentadas na tabela 2, acompanhadas de suas frequências.

Tabela 2 – Frequências absolutas e relativas das modalidades vivenciadas pelos professores de Educação Física.

Tipos de Luta	Professores	
	(n)	(% ^a)
Judô	4	80
Capoeira	2	40
Caratê	1	20
Muay Thai	1	20

^a Os percentuais correspondem à proporção dos cinco professores que indicaram a vivência da modalidade.

Assim, observou-se que quatro sujeitos (80%) experimentaram a modalidade Judô e dois (40%) eram praticantes de Capoeira. A experiência com estas lutas pode estar atrelada à relevância que ambas apresentam no cenário nacional (LANÇANOVA, 2006; VIEIRA; SOUZA, 2007), influenciando os processos de construção de práticas pessoais e de formação profissional.

Outra consideração a ser feita sobre estes dados é que mesmo com a presença histórica e a grande popularidade da Capoeira no Brasil (Lançanova, 2006), persiste um processo de maior aceitação de práticas de lutas orientais em virtude do preconceito às práticas alusivas ao negro, reforçando estigmas de menor valia das manifestações afro-brasileiras (CAPOEIRA, 1992).

Para investigar as motivações que levaram os professores a experienciar as lutas, construiu-se uma pergunta com quatro categorias, descritas a seguir: por interesse pessoal, por qualificação profissional (qualificação em curso, academia de lutas), por profissão (no caso de professor/instrutor de lutas) e outro(s) motivo(s).

Nesta questão havia a opção de múltiplas respostas. Os percentuais de retornos de cada categoria são apresentados no Gráfico 2 e correspondem à proporção dos cinco professores que indicaram a vivência da modalidade.

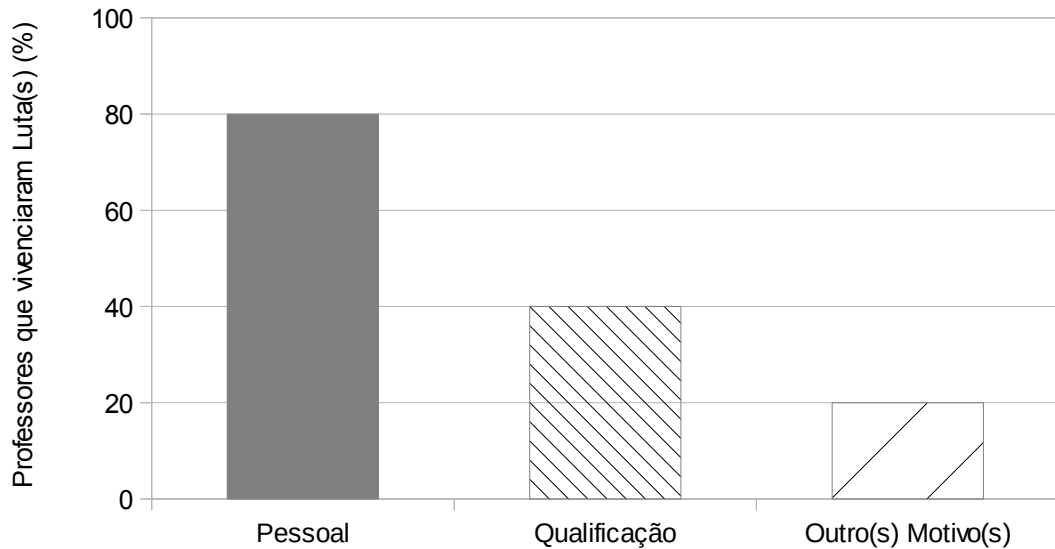


Gráfico 2 – Motivações dos professores para a(s) prática(s) em luta(s)

Constatou-se que o maior percentual das respostas apresentou o interesse pessoal (80%) como motivação para se buscar a experiência com a luta. Nesta situação, percebeu-se tratar de um processo de construção de sentido desta prática para além daquele intrínseco à subsistência humana, se caracterizando mais como uma prática de atividades corporais e pelas possibilidades em torno da autoafirmação (MERINO, 2005; SANTOS; ARRUDA, 2014). Para Santos e Arruda (2014, p. 44), a “[...] luta, pensada nessa dimensão, ultrapassa o sentido de combate de uns contra os outros e apresenta a possibilidade de pensá-la como um caminho a ser percorrido para a evolução da nossa condição humana”.

O fato dos professores terem relatado irem atrás das lutas por necessidades de qualificação profissional (40%), e por outros motivos (20%), pode estar relacionado à necessidade de compreensão de alguns condicionantes e algumas características destas práticas para melhor ensiná-las (GOMES et al., 2013).

Ainda em relação aos motivos para a prática da luta, destacou-se que

nenhum dos docentes apresentou-se como instrutor ou professor desta atividade, ou seja, nenhum vivenciou a luta como profissão. A ausência pode ser atribuída à reduzida parcela de formados em Educação Física, especializados no ensino exclusivo de lutas e de artes marciais, somado à fragmentação da formação inicial, dividida em licenciatura e bacharelado, e consequente restrição da atuação (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006; FILIPPINI; DIEHL; FRIZZO, 2010; LEMOS et al., 2012).

4.3 Terceiro bloco – Abordagem das lutas nas aulas de Educação Física

No terceiro bloco, foi analisada a abordagem das lutas nas aulas de Educação Física para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Constatou-se que apenas três professores (33,33%) já trabalharam o conteúdo em algum momento de sua carreira. Os demais (66,67%) disseram nunca terem desenvolvido este tipo de atividade com seus alunos.

Estudos em outras realidades também averiguaram a utilização das lutas na Educação Física escolar. Na cidade de Pelotas/RS, apenas 8,7% dos professores abordaram este conteúdo (FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013). Em Fortaleza/CE, foram 32% (FERREIRA, 2006). E em Pau dos Ferros/RN, 38,9% (REGO; FREITAS; MAIA, 2011). Assim, concordando com estes dados, evidenciou-se que a abordagem da luta também foi pouco contemplada no contexto estudado. Estes dados contrastaram com os da cidade de Paranaíba/PR, onde a maioria dos educadores (80%) já trabalhou o conteúdo (PASSOS-SANTOS; OLIVEIRA; CÂNDIDO, 2011). A partir desta constatação, percebeu-se que as crianças deixaram de se aproximar desta vivência corporal, não experimentando as consequências potenciais desta prática (BRASIL, 1997; FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; GOMES et al., 2013; OLIVIER, 2000; PEREIRA, 2011).

De acordo com Gomes et al. (2013), em função da amplitude de práticas corporais passíveis de serem abordadas nas aulas de Educação Física, reconhece-se dificuldades no trato pedagógico de algumas, restringido à presença de poucas vivências corporais. Em relação à luta, os autores completam:

Ao conhecer as lutas em diversos aspectos (políticos, econômicos, sociais,

históricos, estéticos, fisiológicos etc.), os alunos poderão se apropriar de elementos que contribuirão com a construção crítica de conhecimentos, valores, atitudes, fatos e procedimentos que auxiliarão na ampliação de suas visões de mundo (GOMES et al., 2013, p. 310).

Os professores que afirmaram abordar o tema lutas em suas aulas, o fizeram conforme a frequência descrita em suas respostas: “Desenvolvo com pouca frequência, geralmente umas 03 ou 04 aulas por ano” (Professor C). “Quando chove e fico sem quadra, em média 06 vezes ao ano” (Professor H). “[...] anualmente, em projeto sobre o tema ou unidade do plano de trabalho” (Professor I).

Gomes et al. (2013) propõem uma forma de organização das lutas ao longo dos anos iniciais, desenvolvendo conteúdos relacionados à temática em oito aulas por ano, de forma a potencializar a apropriação crítica desta manifestação da cultura corporal. Assim, considerou-se que os Professores C, H e I se aproximaram do proposto pelos autores citados, adequando suas propostas ao tempo que dispõem.

Tornou-se importante ressaltar que estes sujeitos têm, no mínimo, seis anos de experiência ministrando aulas para turmas dos anos iniciais e abordam o conteúdo há cinco, sete e seis anos, respectivamente. Ou seja, já avolumaram certa bagagem com a prática pedagógica das lutas neste nível de ensino, o que possibilitou, segundo Tardif (2014), a construção de saberes experienciais e de uma prática cotidiana própria do professor.

Levando em consideração os objetivos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, passíveis de serem alcançados através do contato com as lutas, os dados coletados expressam que os três professores abrangeram, em seus planejamentos de ensino, o desenvolvimento de competências motoras. Isto ficou exposto nos seguintes trechos: “[...] promover o desenvolvimento das habilidades estabilizadoras e locomotoras aplicadas as lutas e aos jogos de luta” (Professor I); “[...] trabalhando o ataque [...]. Resistir [...].” (Professor H); “[...] ensinar a cair e a levantar, a se defender [...] se fosse atacado, a como se desvencilhar do agressor” (Professor C).

Vários são os aspectos motores possíveis de serem desenvolvidos com a luta (FERREIRA, 2006; LANÇANOVA, 2006; MERINO, 2005; OLIVIER, 2000; PEREIRA, 2011). Dentre estes, estão aqueles citados pelos três sujeitos, demonstrando a percepção destes docentes sobre aspectos motores relacionadas à prática da atividade. De acordo com Olivier (2000), no ensino fundamental é necessário que se propicie às crianças situações motivadoras que descortinem ações essenciais do

combate, que levem à aplicação de movimentos diversificados como resposta ao contexto, e que consubstancie aquisições, a partir da reutilização destas, em circunstâncias diferentes.

A abordagem de objetivos socioafetivos também foi mencionada por dois educadores, conforme os fragmentos a seguir: “Impor-se diante de obstáculos [...] ter perseverança para atingir seus objetivos” (Professor H), “Conhecer, aplicar e adaptar as regras das lutas” (Professor I).

Em relação ao propósito de desenvolver as habilidades socioafetivas através das lutas (OLIVIER, 2000), identificou-se a intenção do Professor H de trabalhar as emoções no confronto corpo a corpo e a expectativa na tomada e articulação de atitudes, buscando o respeito às regras, pelo Professor I. Assim, consideraram-se estes dois profissionais cientes de parte dos objetivos socioafetivos do conteúdo.

Por sua vez, apenas um sujeito evidenciou trabalhar competências de nível cognitivo, o que foi mostrado neste extrato: “Conhecer princípios e valores, bem como aspectos histórico-culturais das manifestações da cultura corporal de movimento relacionado às lutas” (Professor I).

Antes de praticar ou mesmo desferir golpes, o objetivo das lutas na Educação Física escolar é realizar um estudo sobre o tema, dentre os seus diversos aspectos (históricos, culturais, procedimentais, dentre outros), sendo que estudar não significa necessariamente ler ou pesquisar, mas sim desenvolver o pensamento (PEREIRA, 2011).

Todavia, uma questão a ser considerada é a possibilidade das aprendizagens acima citadas terem sido desenvolvidas sim, por todos os professores, porém proporcionadas inconscientemente, ou seja, que não constaram nos planejamentos (SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006). Sendo assim, provavelmente, todos teriam abordado as três competências propostas por Olivier (2000), mas está claro que, para apenas um indivíduo, se faz necessário destacar o desenvolvimento de habilidades motoras, socioafetivas e cognitivas no ensino das lutas.

Por outro lado, mesmo considerando o aspecto motor como conhecimento específico da Educação Física (BRASIL, 1997; PEREIRA, 2011), este não deve ser o objetivo maior ou exclusivo das aulas. É necessária a ampliação do foco deste conteúdo, possibilitando a apreensão em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (COLL et al., 2000 apud RUFINO; DARIDO, 2012).

Em referência aos tipos de lutas trabalhados nas aulas, os professores

abordaram desde jogos, como puxar, empurrar, imobilizar, até a iniciação às lutas complexas, como o Judô e a Capoeira, em seus processos de introdução, como declararam nos seguintes trechos: “Iniciação à Capoeira e educativos de Judô” (Professor H); “Desenvolvi os fundamentos básicos do Judô” (Professor C); “Jogos de luta: puxar; empurrar; imobilizar; desequilibrar; deslocar como elementos constituintes dos jogos” (Professor I).

Os docentes não entraram em maiores detalhes em relação ao que trabalham, especificamente, em cada tipo de luta ou conteúdo. Mas torna-se importante dizer que se encontraram de acordo com o que se divulga na literatura. Nos PCN são mencionados exemplos de lutas, que vão desde os jogos e brincadeiras – como cabo de guerra e braço de ferro – até as práticas complexas, como a Capoeira, o Judô e o Caratê (BRASIL, 1997).

Em outros estudos, a opinião de professores em relação às práticas de lutas a serem propostas para a Educação Física, indicou a Capoeira, o Caratê e o Judô como lutas ideais para abordar na escola (FERREIRA, 2006; FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; PASSOS-SANTOS; OLIVEIRA; CÂNDIDO, 2011; SA, 2014; VIEIRA; SOUZA, 2007).

Lançanova (2006) trouxe a sugestão da Capoeira como uma das práticas mais adequadas, por sua presença popular e histórica, ou mesmo pelos golpes desferidos sem a necessidade de contato físico, além da possibilidade de ser trabalhada como dança, sem oferecer muitos riscos físicos às crianças. No entanto, o autor deixou claro se tratar apenas de uma sugestão, alertando para a necessidade do educando conhecer o universo das lutas, ao vivenciar outras formas e modalidades do conteúdo (LANÇANOVA, 2006). Outro argumento a favor da inserção da Capoeira no currículo escolar é a possibilidade de tematização da cultura afro-brasileira⁵ através dessa prática corporal.

A partir do que foi considerado até aqui, percebeu-se uma aproximação entre o que expressaram os professores e o que a literatura apresentou, com ponderações ao abordar estes conteúdos.

Del Vecchio e Franchini (2006) constataram a existência de uma sobreposição das modalidades esportivas à prática em si do conteúdo lutas nas

⁵ Em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a partir das alterações dadas pelas Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008), incluiu-se a obrigatoriedade da abordagem da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino nacional.

aulas de Educação Física. Para os autores, isto dificulta o processo de inserção da atividade na escola.

Recomendações foram encontradas no sentido de generalizar a abordagem das lutas, através de atividades que tratem princípios operacionais e regras de ação em detrimento aos gestos específicos de modalidades esportivas (FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; PUCINELI; NAKAMOTO; DEL VECCHIO, 2005).

Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013) sinalizaram a possibilidade de um ensino global, abordando amplamente os princípios operacionais das lutas e os aspectos comuns entre as modalidades, na iniciação. Somente após trabalhar estas e outras características gerais do conteúdo, os autores indicam o ensino das especificidades das modalidades tradicionais de luta e dos esportes de combate.

Quando analisada a forma de avaliação utilizada pelos docentes, observou-se que o Professor C levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre a atividade e analisou os conhecimentos adquiridos, periodicamente. Além disso, utilizou de diversos instrumentos para avaliar, como se pôde observar no extrato de suas respostas:

Avalio o que o aluno conhecia e sabia sobre o esporte antes e o que sabe depois. Se consegue realizar o que foi proposto. Se tem conhecimento das principais regras. A avaliação ocorre ao final de cada aula (período) e os instrumentos de avaliação são diversificados, como, por exemplo, pesquisas sobre as lutas (história ou atualidade), ou a observação sobre algum objetivo mais específico, como a realização correta dos exercícios, a compreensão e aplicação prática das regras, a realização de lutas (Professor C).

O Professor I afirmou considerar a opinião dos estudantes em relação aos conhecimentos desenvolvidos nas aulas. Também demonstrou utilizar vários instrumentos, realizando a avaliação periodicamente, como se percebe no trecho a seguir:

Autoavaliação ao final do processo: o que aprendi? Como agi? Roda de conversa ao final das aulas (grupo focal) com foco nas situações surgidas nas aulas. Trabalhos de pesquisa (com o 2º ciclo) sobre as modalidades de lutas. Observação sistemática: desenvolvimento das habilidades, atitudes, valores e procedimentos em aula (Professor I).

No relato do Professor H, percebeu-se sua preocupação com a avaliação, realizando-a a todo momento e observando o aspecto motor, conforme apresentado no trecho: “Como é uma vivência, a avaliação é feita por observação, em todos os momentos [...], faço interferência no momento que percebo o erro ou o avanço. [...] critérios de defesa e ataque” (Professor H).

Deste modo, reconheceu-se, nas respostas dos profissionais, a

responsabilidade com um processo avaliativo diagnóstico, formativo e somativo do desenvolvimento das crianças (DARIDO, 2012), durante a abordagem do conteúdo lutas.

No que refere-se à constatação dos conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecido pelos Professores C e I, pensou-se ser importante o educador ter em mente que

As características individuais e as vivências anteriores do aluno ao deparar com cada situação constituem o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem das práticas da cultura corporal. As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, a presença de deficiências físicas e perceptivas, configuram um aluno real e não virtual, um indivíduo com características próprias, que pode ter mais facilidade para aprender uma ou outra coisa, ter medo disso ou vergonha daquilo ou ainda julgar-se capaz de realizar algo que, na realidade, ainda não é (BRASIL, 1997, p. 30).

Os três docentes sinalizaram utilizar a observação periodicamente, porém, somente o Professor H afirmou que foi com a intenção de efetivar mudanças durante o processo de ensino e aprendizagem. Darido (2012) afirma que “[...] se, por meio de observações, o professor avalia o aluno em processo, não é preciso conhecer o resultado de uma avaliação formal para efetivar mudanças em suas aulas”. A autora completa, afirmando que a análise deve ser realizada em todas as situações, sendo que “[...] a avaliação do professor deve ser comunicada aos alunos, informando-lhes sobre as suas dificuldades, bem como sobre os avanços alcançados (DARIDO, 2012, p. 139).

As condutas avaliativas também preocuparam-se com as dimensões conceituais e atitudinais ao final do processo, não restringindo o processo avaliativo apenas ao aspecto procedimental.

Assim, compreendeu-se que a avaliação precisa ser um instrumento útil ao professor, mas também ao estudante, no dimensionamento de avanços ou dificuldades, trabalhando o autoconhecimento e a análise das etapas vencidas, e buscando alcançar objetivos traçados previamente (BRASIL, 1997; DARIDO, 2012).

A participação do aluno no processo de avaliação é fundamental, pois implica decisões conjuntas nas definições de critérios e caminhos a se avaliar, desenvolvendo a autonomia do sujeito (DARIDO, 2012).

Para constatar como o conteúdo lutas é desenvolvido nas aulas, considerou-se necessário, ainda, estudar as percepções dos educadores sobre as condições de trabalho relacionadas ao material e às instalações utilizados.

Em relação aos materiais, os docentes que abordam o conteúdo lutas

relataram ter apenas tatames a sua disposição, reclamando da falta de outros equipamentos e materiais necessários, como observa-se nas respostas: “[...] há um ano, a escola adquiriu um tatame de EVA [...]. Não possuo proteções para lutas com socos, chutes” (Professor I); “[...] tenho tatame, mas falta quimono. Para Capoeira falta rádio com entrada para pen drive, tomada de luz e instrumentos (berimbau, atabaque, pandeiro)” (Professor H); “Praticamente nada, possuo somente tatames [...]” (Professor C).

Quanto às instalações adequadas, apenas o Professor C revelou possuir um amplo espaço fechado para a prática das lutas. Os outros dois lamentaram a insuficiência ou a inadequação do ambiente, como se verifica no extrato retirado da resposta de um deles: “Este espaço é limitado (insuficiente) para número de alunos” (Professor I).

A carência de materiais e os espaços insuficientes para a prática das lutas não são exclusividades do grupo estudado. Inúmeros trabalhos constataram a mesma realidade (CARREIRO, 2005; MERINO, 2005; OLIVIER, 2000; SA, 2014).

No tocante às dificuldades encontradas na abordagem das lutas, limitantes da tarefa pedagógica com turmas dos anos iniciais, o gráfico 3 apresenta os principais obstáculos relatados pelos três sujeitos que trabalharam o conteúdo (os percentuais correspondem à proporção destes três docentes).

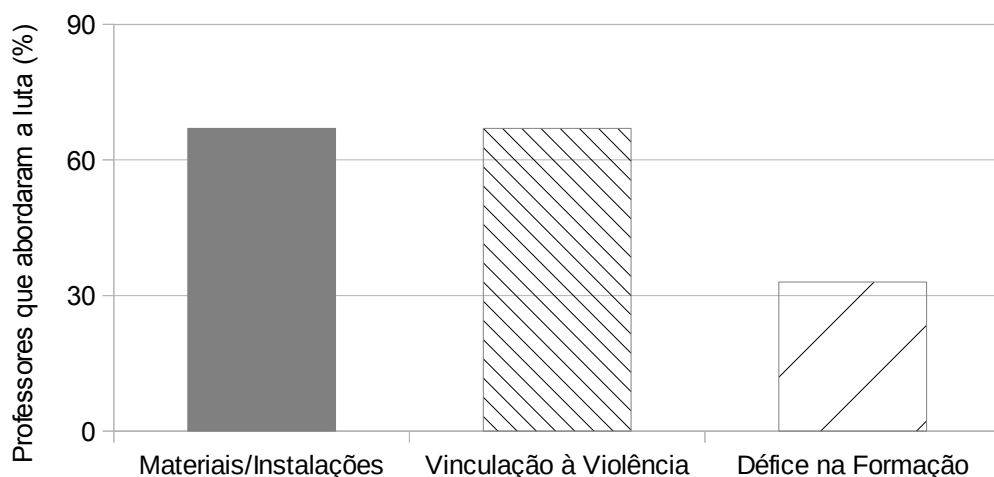


Gráfico 3 – Dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física ao abordar a luta em suas aulas

A partir da categorização das respostas, verificou-se que as dificuldades daqueles que abordaram o conteúdo luta estiveram localizadas, principalmente, no desprovisionamento de materiais e instalações (66,67%) e na vinculação desta à violência (66,67%). O déficit na formação foi outro ponto observado pelos professores (33,33%), como dificultante do trabalho com o tema.

Apesar das possíveis limitações das atividades, os materiais e o espaço insuficientes não foram impeditivos para a realização das aulas sobre lutas para esses três professores. Assim, entendeu-se que, a partir da potencialização do uso dos ambientes já disponíveis para a prática (como a sala de aula, o saguão, a quadra), foi possível abordar o conteúdo (BRASIL, 1997; CHYU, 2010; FERREIRA, 2006).

Na categoria Vinculação à violência, os profissionais descreveram a “Resistência dos pais quando escutam seus filhos falarem, em casa, que estão aprendendo uma luta” (Professor H) e as “representações vinculando a luta à violência, influenciadas pela mídia e pela cultura ocidental/local” (Professor I).

Para Carreiro (2005), a desistência em abordar a atividade, muitas vezes, parte dos professores que não conseguem esclarecer a si e aos outros (pais, família, escola), a associação errônea entre o conteúdo e a violência.

No tocante ao que expôs o Professor I, Lançanova (2006) afirma que as mídias são responsáveis por grande parte do conhecimento construído a respeito das lutas, o que repercute, na maioria das vezes, em uma visão reduzida e distorcida desta prática corporal. Assim, torna-se essencial a forma de condução do tema pelo docente, sendo tratado a partir de fundamentos pedagógicos que dificultem o risco de situações hostis (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

Mesmo com as dificuldades relatadas pelos professores, mostrou-se que é possível abordar a luta. Para Olivier (2000), desde os primeiros anos do ensino fundamental, as brigas e discussões surgem, manifestando a necessidade de apropriar-se de objetos ou territórios. Para este autor, é “[...] única maneira, embora arcaica, que a criança encontra para regular os seus conflitos” (p. 11). Além disso, este conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte” (BRASIL, 1997, p. 24).

No que tange aos professores (seis sujeitos) que ainda não desenvolveram o conteúdo lutas, classificou-se suas respostas sobre os principais motivos para não

abordarem tal conteúdo em três categorias, apresentadas no Gráfico 4.

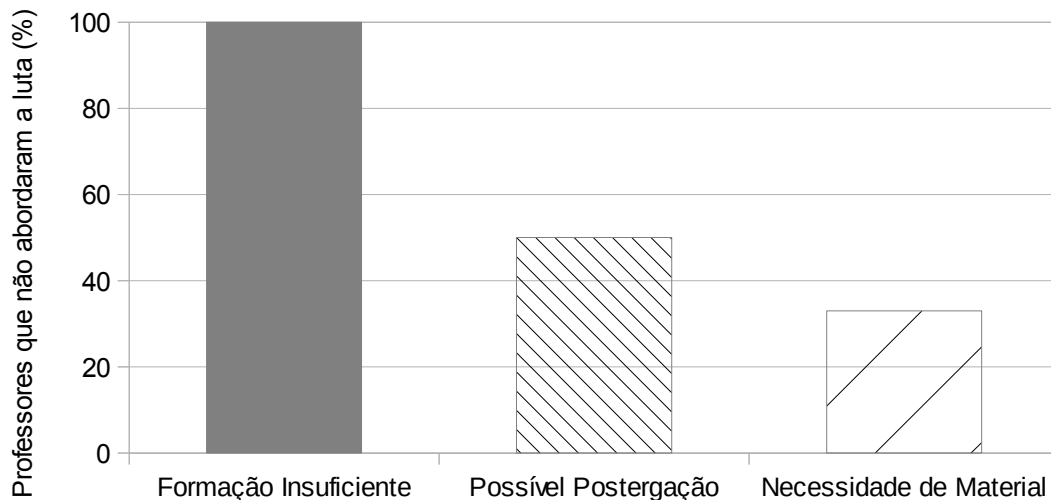


Gráfico 4 – Justificativas dos professores para não abordar o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental

Analisando os resultados, a principal causa para a não abordagem do conteúdo, apontada de forma unânime, foi a formação insuficiente (100%). Esta categoria abarcou as justificativas ligadas a pouca ou nenhuma instrução na área da pedagogia do ensino das lutas, como se verificou no trecho a seguir:

A principal razão é que não tive formação na faculdade. Não existia nenhuma cadeira de lutas. Aliás, faço todo ano cursos de atualização e em nenhum momento tinha curso referente a lutas. Não me sinto habilitada a dar um conteúdo sem ter noção prática e vivência de lutas (Professor D).

O Professor B também relatou a dificuldade em trabalhar o conteúdo, justificando com uma experiência formativa insuficiente: “Um dos motivos pelo qual não desenvolvo é por não ter prática suficiente para a prática com os alunos”.

Mesmo aqueles que vivenciaram a luta de alguma forma (por experiência pessoal, por qualificação profissional ou em disciplinas curriculares) deram a justificativa da formação não ligada a essa área pedagógica, como encontramos no seguinte excerto:

Não desenvolvo ainda, mas sempre tive vontade. Apesar da experiência como praticante de lutas, ainda não sentia confiança para trabalhar lutas de forma lúdica com os alunos, pois, o que aprendi, foi de maneira 'marcial', com muita repetição de movimentos e dores (Professor A).

Outros trabalhos também demonstraram a mesma justificativa para não se

abordar a luta (FERREIRA, 2006; FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; REGO; FREITAS; MAIA, 2011; SA, 2014). Gomes et al. (2013) presenciaram a persistência de lacunas e incompreensões no fazer pedagógico deste conteúdo na escola. Um exemplo disto foi o estudo de Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013), o qual constatou que quase 75% dos docentes participantes souberam da existência de diferenças entre Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate, mas aproximadamente a metade não soube explicar cada uma delas.

Del Vecchio e Franchini (2006) indicam a necessidade da abordagem da luta, durante a formação inicial de professores, no contexto de uma manifestação da cultura corporal a ser desenvolvida nas instituições de ensino. Em contrapartida, So e Betti (2013) dizem que os conhecimentos filosóficos, históricos e procedimentais nem sempre estão disponíveis na formação acadêmica, demandando aos professores estudos, confronto com a realidade e reformulação de seus saberes da prática pedagógica. Tendo em consideração esta realidade, Pereira (2011) defende que um educador pode abordar um tema que não domine, bastando, apenas, juntar-se ao aluno, como um pesquisador no processo de aprendizagem da luta.

A segunda categoria, justificando a não abordagem do conteúdo lutas, relacionou-se ao tema ser passível de postergação (50%). Nesta categoria, agruparam-se respostas ligadas à possibilidade de não realização da prática em função de compromissos ou em favorecimento ao trabalho com outros conteúdos. Averiguou-se estas justificativas nos seguintes fragmentos: “Nada contra este conteúdo. Prefiro trabalhar mais com o lúdico e com as outras modalidades. Trabalho muito com a dança recreativa” (Professor F) e “Sei que é possível, mas o ano passa, entram outros projetos e acabamos deixando de lado” (Professor E).

Para Rufino (2012), as lutas devem ser ensinadas porque são parte importante da cultura corporal, apresentando-se como das mais elementares práticas, que acompanham o homem há muito tempo. Assim como outras manifestações da cultura corporal, relacionam-se com o modo de ser, com o cotidiano das pessoas e das sociedades ao longo da história. Segundo Olivier (2000) e Pereira (2011), esta atividade possibilita à criança o desenvolvimento integral (dimensões motoras, cognitivas e socioafetivos).

Ao desconsiderar a luta no currículo dos anos iniciais, corre-se o risco de negar esta experiência a vida da criança, reduzindo vivências que proporcionariam aprendizagens e conhecimento diferentes.

Como fator restritivo do trato com as lutas reconheceu-se, ainda, a necessidade de aquisição de materiais (33,33%) para trabalhar com estas, como se constatou nas repostas: “A pouco tempo adquirimos o material (tatames) para trabalhar com os alunos” (Professor E) e “[...] a escola adquiriu material para as aulas. Se não conseguir iniciar o trabalho ainda esse ano, com certeza no próximo estarei mais preparado” (Professor A).

Vários autores ressaltam esta dificuldade (CARREIRO, 2005; FERREIRA, 2006; FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; MERINO, 2005; OLIVIER, 2000; SA, 2014). Porém, Olivier (2000) relata que não há necessidade de investir em equipamentos diferentes daqueles que já existem nas escolas razoavelmente abastecidas com material esportivo. Necessita-se, apenas, de um aparato balizador (como cordas, arcos, pedaços de giz), de objetos a serem mediadores do combate, como aqueles a serem capturados (lenços, bolas, prendedores, jornais), de uma roupa folgada que possa eventualmente ser rasgada ou suja em função dos agarres e das quedas. Para a queda, o autor ainda propõe o aproveitamento de espaços como um gramado, um tapete, ou, no máximo, a utilização de um tatame (OLIVIER, 2000). Segundo Pereira (2011), em relação a escassez de equipamentos, existe a possibilidade da escola comprar ou, em último caso, utilizar a criatividade e a adaptação como recursos.

Um ponto que chamou a atenção foi a ausência de referências à violência como justificativa para não se abordar o conteúdo lutas, ou seja, o medo do docente de que a atividade incite a violência no aluno. Este argumento se fez presente em alguns estudos (SA, 2014; VIEIRA; SOUZA, 2007) como um dos fatores restritivos à prática do conteúdo na escola. Esta falta sugere um conhecimento por parte do professor sobre as possibilidades da luta no currículo escolar ou expõe um receio de como lidar com este problema durante a prática das mesmas nas aulas de Educação Física.

4.4 Quarto bloco – Influências de experiências práticas em lutas

No quarto bloco dos resultados deste trabalho, considerou-se a possibilidade de uma experiência anterior com a prática de luta(s) ter influenciado na abordagem e

na forma de desenvolver o conteúdo nas aulas de Educação Física. Dois educadores indicaram que, ao ter experimentado alguma variedade desta atividade, oportunizaram-se competências para se ensinar o conteúdo na escola. Isto ficou evidente na afirmação do Professor H: “Somente vivenciando a luta o professor terá competências adequadas para transmiti-la na sua essência”. (Professor H).

O Professor I demonstrou que sua vivência anterior influenciou sua prática pedagógica, pois teve segurança na abordagem das lutas, em vários aspectos, como demonstrou sua resposta:

Pelo conhecimento dos aspectos culturais, dos elementos técnicos e de habilidades necessárias ao planejamento e execução das aulas. Sinto-me seguro a propor as vivências, sabendo como adaptar os procedimentos de aula à estrutura física, recursos e compreensão das lutas na concepção dos alunos e comunidade (Professor I).

Enquanto isso, o Professor C afirmou que a experiência influenciou um pouco, mas a necessidade de diversificar as vivências propostas aos estudantes é o que o provocou a abordar a luta, como mostra sua justificativa:

Um pouco, mas penso ser importante diversificar as aulas de E.F. Os PCNs falam sobre eles, então o que me motivou foi a necessidade de ampliar os conteúdos e desmistificar que aula de E.F. é só futebol ou esporte com bola (Professor C).

Deste modo, percebeu-se que a prática anterior proporcionou certa segurança na abordagem do conteúdo. Porém, houve contrapontos. Enquanto o Professor C afirmou que pouco foi influenciado pela prática anterior, o Professor H assegurou ser imprescindível a vivência para o educador conseguir trabalhar a luta.

Analisando os dados, observou-se que os Professores H e I experimentaram algum tipo de luta antes de abordarem a atividade na escola, sendo que apenas o primeiro disse utilizar exatamente os conteúdos que vivenciou. De maneira oposta, o Professor C teve sua experiência com lutas após iniciar a abordagem do conteúdo em suas aulas de Educação Física para os anos iniciais.

Assim, evidenciou-se a alegação na qual não é necessário ser especialista em algum tipo de luta para abordar o tema (GOMES et al., 2013; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007), mostrando que é possível trabalhá-lo em aula. Entretanto, os professores apresentaram mais confiança conhecendo e compreendendo alguns elementos da vivência que os permitam sistematizar e ensinar esta manifestação da cultura corporal de movimento (GOMES et al., 2013).

4.5 Quinto bloco – Concepções sobre a relevância das lutas nas aulas de Educação Física

O último bloco abrangeu a compreensão dos educadores sobre a relevância do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta forma, no que se refere a importância de explorar a luta, 88,89% dos sujeitos julgaram pertinente abordar o conteúdo, mesmo aqueles docentes que nunca o fizeram. Os outros 11,11% não opinaram a respeito desta questão. Estes dados aproximaram-se daqueles encontrados em outros estudos (FONSECA; FRANCHINI; DEL VECCHIO, 2013; LEITE; BORGES; DIAS, 2012; PASSOS-SANTOS; OLIVEIRA; CÂNDIDO, 2011), quando os professores admitiram a importância do conteúdo, mesmo não tratando a luta em suas aulas.

Como argumentos para a importância de se abordar o conteúdo nos anos iniciais, os professores evidenciaram o desenvolvimento nos três domínios do comportamento humano – motor, socioafetivo e cognitivo. Da mesma forma, foram destacadas, ainda, categorias que envolveram os aspectos legais e o aprimoramento das capacidades físicas. O gráfico 5 apresenta as justificativas dos docentes e as respectivas ocorrências.

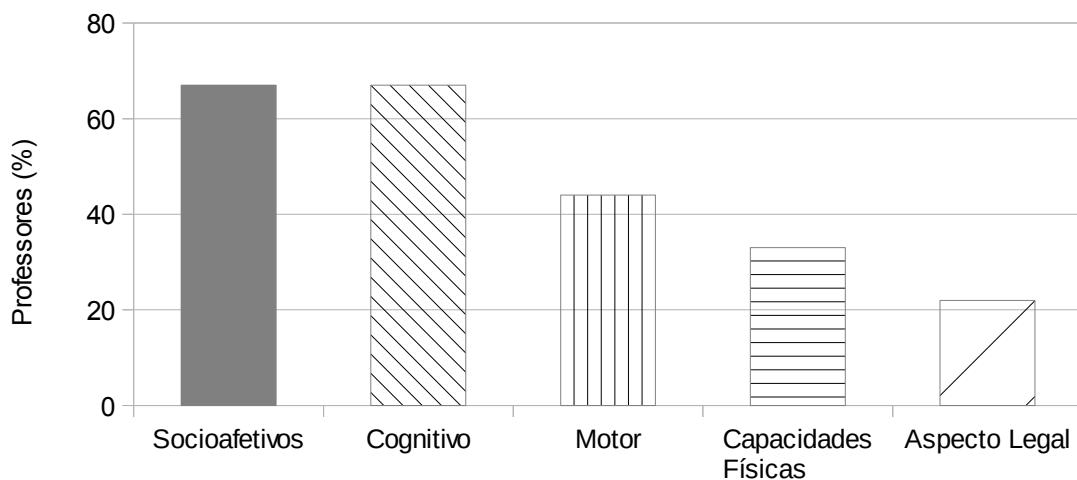


Gráfico 5 – Justificativas para abordar o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental

Olivier (2000) atenta a uma série de riquezas que os jogos de lutas trazem ao desenvolvimento integral da criança, tanto no aspecto motor, quanto aos aspectos socioafetivos e cognitivo.

A categoria Aspectos Socioafetivos, citados por 66,67% dos profissionais, trouxe em si diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento social e afetivo, como o autoconhecimento e o conhecimento do outro, o respeito a si e ao próximo, o esforço para superar-se, e o trato com a impulsividade e agressividade. Visualizou-se isto, em diversas passagens das respostas, como nestas: “[...] Esse aluno consegue identificar suas fraquezas e seus pontos fortes respeitando a si e aos colegas” (Professor H); ou, ainda, na resposta do Professor F: “A luta mostra a criança o quanto de respeito deve ter pelo outro [...]”.

O feedback trazido pelos docentes em suas respostas, vão ao encontro do que Olivier (2000) propõe com a abordagem da luta em relação aos aspectos socioafetivos: o contato físico com o outro; o reconhecimento deste e o respeito como parceiro-adversário, além da promoção e da sucessão de atitudes, impostas socialmente ou pela atividade, na necessidade de respeitar regras.

No decurso das respostas de 66,67% dos sujeitos, também identificou-se justificativas a respeito do uso da luta no desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Observou-se expressões ligadas às operações mentais de reconhecimento de informações e armazenamento, tomada de decisão e/ou julgamento, a partir de certos dados, como se pode verificar na passagem da resposta do Professor D:

E portanto este mundo este cada vez mais infectado pela violência e deslealdade e nós como professores de Educação Física temos nas mãos os alunos nesta faixa etária onde poderíamos trabalhar esta questão e quem sabe assim orientar os alunos a pensar em tudo isto e aliás mudar este pensamento.

O professor A também fez referência ao progresso de aspectos cognitivos a partir da luta: “[...] é uma boa oportunidade para falar sobre violência e distinguir briga X luta, adversário x inimigo, regras X vale tudo [...]”.

Estas evoluções cognitivas, geradoras de processos de comparação, assimilação, (auto)avaliação, reflexão crítica na criança, oportunizam uma reorganização da sua atuação nas próximas situações (OLIVIER, 2000; PEREIRA, 2011).

Correspondendo à categoria Aspectos Motores, 44,44% dos educadores indicaram como relevante o desenvolvimento de princípios relacionados ao movimento e ao funcionamento neuromuscular. Percebeu-se este pensamento nas

considerações a seguir: “As lutas são um conteúdo relevante que deve ser desenvolvido nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, desde seus anos iniciais. São importantes porque contribuem para o desenvolvimento motor das crianças” (Professor C); e “Ao mesmo tempo que ele pensa no ataque, ele pensa na defesa recuando e resistindo a forças adversas” (Professor H). Salienta-se que estas e muitas outras demandas situacionais oportunizadas pelas lutas (evidenciadas por diversos autores, como FERREIRA, 2006; LANÇANOVA, 2006; OLIVIER, 2000; PEREIRA, 2011) recrutam na criança a aplicação de movimentos diversos em resposta ao contexto, incorporando aquisições a partir da reutilização dos mesmos em outras circunstâncias (OLIVIER, 2000).

Ao abordar o conteúdo em questão, na percepção de 33,33% dos sujeitos, também é possível trabalhar objetivos relacionados à melhoria das capacidades físicas. Força, flexibilidade e coordenação foram as capacidades citadas pelos Professores C, E e F. Ao discutir a prática das lutas na escola, Merino (2005) expõe que, como qualquer outra prática, quando orientada adequadamente, possibilita a melhoria das diversas capacidades motoras.

A relevância de se trabalhar o conteúdo nos anos iniciais, na percepção de 22,22% dos professores, foi apoiada, também, nos aspectos legais intrínsecos à prática pedagógica da Educação Física. A presença deste tema no bloco de conteúdos da Educação Física “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”, proposto pelos PCN para os anos iniciais do ensino fundamental, foi lembrada pelos docentes: “Considero importante, pois, além de fazer parte do PCN como conteúdo oficial da Educação Física [...]” (Professor A); e também,

Acho importante porque, em primeiro lugar, nos parâmetros curriculares nacionais, a Educação Física em seus conteúdos estão organizados em três blocos: 1) Esporte, jogos, lutas e ginástica; 2) Atividades rítmicas e expressivas; 3) Conhecimentos sobre o corpo. E as lutas 'caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade' (um trecho do PCN Educação Física pg 49) (Professor D).

Reconhece-se o mérito na identificação da presença das lutas nos processos legais e o consequente discernimento de objetivos ligados a sua prática, por parte destes profissionais. Porém, antes de abordar pelas referências e orientações legais, este conteúdo necessita ser tematizado, nas aulas de Educação Física, inclusive nos anos iniciais do ensino fundamental, pela possibilidade ofertada à criança de apropriação dos diversos temas da cultura corporal de movimento. Da mesma forma, e não menos importante, demanda-se oportunizá-lo pela resignificação de

visões dicotomizadas e permeadas de preconceito para com estas práticas (GOMES et al., 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar as percepções dos professores de Educação Física da rede municipal de Ivoti/RS, procurou-se entender como estes docentes pensavam a respeito da abordagem do conteúdo lutas, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dos resultados, considerou-se a presença, no contexto estudado, de um grupo de educadores com certa caminhada na apropriação de saberes experienciais, específicos ao trabalho com crianças dos anos iniciais. Isto favoreceu uma compreensão maior do profissional sobre a tematização da cultura corporal e do conteúdo lutas, direcionando-se para uma prática pedagógica mais qualificada.

A maioria dos professores já havia vivenciado algum tipo de luta durante sua vida, apresentando intenções pessoais como a principal justificativa para esta experiência. Compreendeu-se, assim, tratar-se de um processo de construção de sentido da prática da atividade em questão, caracterizado pelo exercício do movimento corporal e por afirmar-se como praticante de uma luta (autoafirmação).

Outro achado importante foi o fato de que apenas três sujeitos da amostra vivenciaram a luta durante a formação inicial. Como provável consequência desta realidade, constatou-se a pouca aproximação dos docentes estudados com o ensino do conteúdo nos anos iniciais.

Os três educadores que afirmaram tratar a luta em suas aulas apresentaram uma caminhada em relação aos saberes experiências na abordagem desta, demonstrando conhecimentos quanto aos componentes do processo de ensino (objetivos, conteúdos, organização, avaliação). Apesar das possíveis limitações das atividades, acarretadas principalmente pelo desprovisionamento de materiais e instalações, e pela associação equivocada da luta à violência, não se apresentaram impeditivos à realização das aulas com este tema, para estes sujeitos.

Em relação a percepção dos profissionais que ainda não desenvolveram o conteúdo lutas em suas aulas, identificou-se a formação insuficiente em relação aos aspectos pedagógicos do ensino destas como o principal impeditivo a esta prática.

Percebeu-se que a vivência anterior, por parte do professor, não garantiu a abordagem do conteúdo, mas pôde proporcionar certa segurança no tratamento pedagógico da luta, visto que ofereceu conhecimentos e compreensão de alguns elementos da vivência que os permitiram sistematizar e ensinar esta manifestação

da cultura corporal de movimento (GOMES et al., 2013). Com a afirmação de um dos docentes sobre a pouca influência da prática anterior nesta atividade, confirmou-se a possibilidade de tratar o tema sem a necessidade de ser especialista em algum tipo de luta.

No que se referiu à percepção dos sujeitos do estudo sobre a abordagem do conteúdo, nas aulas de Educação Física dos anos iniciais, constatou-se o reconhecimento da relevância deste. Como argumentos para a sua relevância, estes evidenciaram, entre outros, a possibilidade de desenvolvimento da criança nos três domínios do comportamento humano, destacando os aspectos cognitivos e socioafetivos.

Desta forma, compreendendo as lutas e toda sua complexidade, na percepção dos educadores foi possível verificar intenções, mas também limitações em relação a sua abordagem. Ao reconhecer a importância de tratar os objetivos, competências, habilidades e conteúdos específicos à temática, nas aulas para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, se concretizou um dos primeiros passos à capacitação para exploração da mesma.

Torna-se essencial a estes profissionais a consciência da importância e das possibilidades da luta nas aulas de Educação Física, cabendo aos que ainda não abordam ou mesmo àqueles que já trabalham, mas com limitações, buscar conhecimentos e formas de se desenvolver o conteúdo. A compreensão responsável e embasada sobre o trato do conteúdo nas aulas, favoreceria uma prática pedagógica qualificada.

Propõe-se, portanto, ações em rede (formações, seminários, trocas de experiências), além de pesquisas coletivas (professores do ensino básico e superior) que examinem a ampliação do enfoque e a abordagem das lutas nas aulas de Educação Física para os anos iniciais. Ademais, a percepção do desenvolvimento dos conteúdos dentro uma abordagem em suas dimensões, que englobe os diversos aspectos do desenvolvimento humano (cognitivo, social, afetivo e motor) é um caminho possível.

Como limitações de estudo, este trabalho apresentou a validade dos resultados restrita ao contexto específico; a impossibilidade de esclarecimento de possíveis dúvidas a respeito das perguntas, visto a natureza do instrumento de coleta de dados aplicado, o que proporcionou algumas questões terem ficado sem resposta ou sem aprofundamento por parte dos sujeitos; e a possibilidade dos

questionamentos terem condicionado os resultados.

Embora tenha apresentado limitações, esta pesquisa atingiu a sua intenção em estudar como os docentes perceberam o ensino da luta. Com os resultados apresentados, alargou-se a possibilidade de reflexão acerca dos aspectos que atravessam a abordagem da luta (dimensões de conteúdos, temas, objetivos, avaliação, dificuldades, experiências anteriores, entre outras), nas aulas de Educação Física para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMIRANTE, Corina Marques de. **O perfil dos professores de Educação Física da rede municipal de João Pessoa no ensino fundamental I**. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

ALVES JR., Edmundo de Drummond. Discutindo a violência nos esportes de luta: a responsabilidade do professor de Educação Física na busca de novos significados para o uso das lutas como conteúdo pedagógico. In: Encontro Regional de História, 12., 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPUH-RJ, 2006. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Edmundo%20de%20Drummond%20Alves%20Junior.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Ano 84, n. 248, p. 27833-41, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 10.639. Altera a Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes**

Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Consulta por resultados, Nota Técnica e Nota Informativa, 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação:** Educação Física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira:** os fundamentos da malícia. Rio de Janeiro: Record, 1992.

CARREIRO, Eduardo Augusto. Lutas. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CARTAXO, Carlos Alberto. **Jogos de combate:** atividades recreativas e psicomotoras. Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHYU, Ming-Chien. A non-competitive martial arts exercise program for health and fitness in the general population. **Journal of Human Sport & Exercise**, v. 5, n. 3, p. 430-43, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./mar. 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAOLIO, Jocimar. A ordem e a (des)ordem na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.

_____. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

_____. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DEL VECCHIO, Fabrício Boscolo; FRANCHINI, Emerson. Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001. p. 19-53.

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

FIGUEIREDO, Abel. Os desportos de combate nas aulas de Educação Física. **Horizonte**, v. 14, n. 81, p. 1-8, jan./fev. 1998.

FILIPPINI, Isabella; DIEHL, Vera; FRIZZO, Giovanni. Formação de professores de Educação Física da ESEF/UFRGS: balanço após cinco anos da divisão do curso **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 144, maio 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

FONSECA, Joel Maurício Corrêa; FRANCHINI, Emerson; DEL VECCHIO, Fabrício Boscolo. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de Educação Física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n.2, p. 416-434, abr./jun. 2013.

FREIRE, Elisabete dos Santos; OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 140-151, set./dez. 2004.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Prática de ensino em Educação Física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-79, out./dez. 2010.

GOMES, Mariana Simões Pimentel et al. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207-27, abr./jun. 2010.

GOMES, Nathalia Chaves et al. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar. **Motrivivência**, ano 15, n. 41, p. 305-20, dez. 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004. p. 45-59.

LAGOEIRO, João Bosco Mussolin. **O currículo de Educação Física na rede estadual paulista: concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

LANÇANOVA, Jader Emilio da Silveira. **Lutas na Educação Física escolar: alternativas pedagógicas**. 2006. 70 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física)—Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2006. Disponível em <<https://sites.google.com/site/lutasescolar>>. Acesso em: 6 nov. 2014.

LEITE, Francinaldo Freitas; BORGES, Ricardo Silva; DIAS, Thaís Lorrain V. Dias. A utilização das lutas enquanto conteúdo da Educação Física escolar nas escolas estaduais de Araguaína-TO. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 5, n. 3, jul. 2012.

LEMOS, Lovane Maria et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 27-49, jul./set. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MERINO, Eduardo. A prática de “lutas” no currículo da Educação Física escolar: reflexões. In: LEHENBAUER, Silvana et al. (Org.) **O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios**. Canoas: ULBRA, 2005. p. 475-484.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, set./dez. 2007.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

OHI, Luciana Satiko; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Judô na Educação Física escolar: em busca do caminho suave no trato pedagógico. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, ano 18, n. 185, out. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

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

PASSOS-SANTOS, João Paulo dos; OLIVEIRA, Suzana Aparecida de; CÂNDIDO, leda Carla. As lutas como conteúdo em Educação Física escolar por parte dos

professores da rede municipal de ensino de Paranavaí, Paraná. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, n. 162, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acessado em 12 nov. 2014

PEREIRA, Manuel Carlos Mesquita Correa. **As Lutas na Educação Física Escolar: fundamento na psicomotricidade e reflexões quanto a pedagogia da cultura corporal de movimentos**. São Paulo: Plêiade, 2011.

PUCINELI, Fabio Augusto; NAKAMOTO, Henrique Okajima; DEL VECCHIO, Fabrício Boscolo. Luta – conceituação e classificação. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: CBCE, 2005. CD-ROM.

REGO, Jacynara Pessoa de Lima; FREITAS, Lorena Karen Paiva; MAIA, Maikon Moises de Oliveira. Lutas na Educação Física escolar: fato ou boato? **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 153, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acessado em 24 set. 2014.

RUFINO, Luis Gustavo Bonatto. **A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

RUFINO, Luis Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. 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.

_____. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, abr./jun. 2012.

SA, Raphael Dinunci. Lutas como conteúdo na Educação Física Escolar. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 19, n. 193, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 4 jan. 2015.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n.2, p. 267-80, jul./dez. 2006.

SANTOS, Sérgio Oliveira dos; ARRUDA, Eduardo Okuhara. Lutas e a cultura corporal do movimento: dialogicidade, dualidade, He e Ren. **Convenit Internacional**, n. 15, p. 41-50, maio/ago. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Lutas na Educação Física escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, ano 17, n. 178, p. 1-11, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acessado em 15 nov. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack ; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VARELA, Fernanda Xavier. **Tocar a si mesmo e ao outro através da dança: Narrativas das vivências do estágio de docência em dança no ensino fundamental**. 2013. 61f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Dança)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

VIEIRA, Danilo Abdala; SOUZA, Mauro José de. O conteúdo lutas nas aulas de Educação Física nas escolas municipais da cidade de Uberlândia. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 5, n. 1, p. 389-396, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento de coleta de dados – Questionário**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E ANOS INICIAIS**

Pesquisador Verner Vieira Nunes

Questionário Nº _____

Data da coleta: _____ / _____ / _____

QUESTIONÁRIO***Obs.: Por favor, preencher à caneta.***

1) Qual a sua idade?

2) Qual a sua formação inicial (curso, instituição, ano de conclusão)?

3) Possui outro(s) curso(s) de graduação ou em nível de Pós-graduação? Se sim, qual(is) (curso, instituição, ano de conclusão)?

4) Quando começou a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental (favor citar ano e mês, levando em consideração apenas o trabalho como profissional formado)?

5) Há quanto tempo trabalha com os anos iniciais (favor somar os meses de atuação, mesmo que descontínuos)?

6) Já praticou ou tem alguma vivência profissional (como instrutor), de formação (como aluno de graduação, em disciplinas ou em cursos extracurriculares) ou pessoal (como aluno/discípulo) em lutas?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, responder a partir da questão “6.1”. Se responder “Não”, pular para a questão “7”:

6.1) Qual(is) o(s) tipo(s) de luta(s) já praticou ou pratica? Em qual(is) local(is)?

6.2) Quando começou a praticar lutas (favor citar ano e mês)?

6.3) Quanto tempo de prática possui (favor somar os meses de prática, mesmo que não sejam contínuos)?

6.4) Praticou ou pratica lutas (pode escolher mais de uma alternativa):

() por profissão (professor de lutas).

() por qualificação profissional (qualificação em curso, academia de lutas).

() por interesse pessoal.

() por outro(s) motivo(s) (favor, especificar): _____

7) Por favor, a partir de agora, ao responder as perguntas seguintes, solicitamos que leve em consideração que as mesmas referem-se **SOMENTE** às aulas de Educação Física para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Desenvolve ou já desenvolveu o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física, nos anos iniciais?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, favor responder as questões a seguir. Caso contrário, pular para a questão “8”:

7.1) Qual(is) tipo(s) de luta(s) desenvolve ou desenvolveu com seus alunos?

7.2) Desde quando (citar ano-calendário) e com qual a frequência desenvolve a(s) luta(s) com turma(s) de anos iniciais?

7.3) Com qual(is) objetivo(s) aborda o conteúdo lutas com seus alunos?

7.4) Qual é a duração (fases, tempo), em média, das aulas em que aborda lutas?

7.5) Como é realizada a avaliação do trabalho com lutas (formas, instrumentos, critérios, frequência)?

7.6) Possui materiais e instalações adequados para a prática de lutas nas aulas de Educação Física para os anos iniciais? Se sim, qual(is)? Se não, qual(is) falta(m)?

7.7) Quais as principais dificuldades encontradas no trabalho com a(s) luta(s)?

7.8) A experiência prática anterior em lutas influenciou na abordagem e no desenvolvimento deste conteúdo com seus alunos? Por quê? (Responda essa questão **SOMENTE** se você assinalou “Sim” na questão 6).

Caso **NÃO DESENVOLVA** o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física, com os anos iniciais, favor responder a questão “8”:

8) Por quais motivos não desenvolve o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física, nos anos iniciais?

9) Considera relevante a abordagem do conteúdo lutas nas aulas de Educação Física para alunos dos anos iniciais? Por quê? (Favor responder essa questão mesmo que não desenvolva o conteúdo lutas nas aulas).

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do estudo: **Percepções de professores de Educação Física sobre abordagens das Lutas nos anos iniciais do ensino fundamental**

Instituição/Departamento: **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)**

Pesquisadores responsáveis: **Verner Vieira Nunes, Phillip Vilanova Ilha**

Telefone para contato: (---) - - - - -

Local da coleta de dados: **Rede Municipal de Ensino de Ivoti/RS**

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir se participará. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

O objetivo do estudo é investigar a percepção de professores da disciplina de Educação Física em relação à relevância do trabalho com o conteúdo “Lutas” nas aulas desse componente curricular, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A produção de dados para a pesquisa será realizada através deste questionário, sendo que participação consistirá, apenas, no preenchimento de respostas às perguntas formuladas, as quais tratam sobre a abordagem da temática Lutas em suas aulas.

Com isso, pretende-se trazer um maior conhecimento relacionado ao tema de estudo, sem benefício direto para você.

O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica aos seus participantes.

Todas as informações fornecidas terão privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 2014.

Assinatura do(a) Participante

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM – Cidade Universitária – Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 – CEP: 97.105-900, Santa Maria/RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep