



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

ANNE NASCIMENTO CAMPOS

Ensino do conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar
da rede municipal de ensino de Seropédica

Seropédica, RJ

2025



**ENSINO DO CONTEÚDO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SEROPÉDICA**

ANNE NASCIMENTO CAMPOS

Sob a orientação do Professor

Ricardo Ruffoni

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de **Mestre em Educação
Física Escolar** no Programa de
Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede
Nacional.

Seropédica, RJ

2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

C198e Campos, Anne Nascimento, 1990-
Ensino do conteúdo de lutas na educação física
escolar da rede municipal de ensino de Seropédica /
Anne Nascimento Campos. - Seropédica, 2025.
118 f.: il.

Orientador: Ricardo Ruffoni.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional, 2025.


1. Educação física escolar. 2. Ensino. 3. Lutas. I.
Ruffoni, Ricardo, 1963-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede Nacional III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ UFRRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - PROEF/UFRRJ


ANNE NASCIMENTO CAMPOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física Escolar**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de Concentração em Educação Física Escolar.


DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07/07/2025

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO RUFFONI**
Data: 26/08/2025 17:00:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ruffoni.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Documento assinado digitalmente
 **VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES**
Data: 25/08/2025 18:06:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Interno: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Nascimento Lebeis Pires
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA CONCEICAO DE SOUZA**
Data: 18/08/2025 10:58:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Externo: Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Conceição de Souza
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

AGRADECIMENTOS

Esta longa jornada, pesada em muitos momentos, só foi possível com o auxílio de uma rede de apoio incrível, que me deu o fôlego e a ajuda necessária para continuar e chegar até aqui.

À minha família, mãe e irmão, que abriram mão da minha companhia em muitos momentos, já acostumados a uma rotina deste tipo, mas que sabem que tudo isso tem o propósito de deixá-los cada vez mais orgulhosos de mim.

À minha esposa e melhor amiga, por tanto... não tenho palavras para expressar minha gratidão por seu suporte, paciência, escuta e carinho.

À minha amiga, Gabriela, por me incentivar a sempre galgar patamares maiores, nunca me deixando desamparada no processo.

Ao meu orientador, Ricardo Ruffoni, e ao professor Dionízio Ramos, por todo suporte metodológico para desenvolver o melhor trabalho possível.

Aos professores do PROEF, por me proporcionarem aprendizados e trocas que foram além da ação docente e me fizeram alguém melhor, em especial a professora Valéria Nascimento, que me inspira a educar com amor em primeiro lugar.

Aos meus companheiros de turma PROEF/ UFRRJ 2023, Elias, Camila, Milena, Joanna, Rodrigo, Saulo e Milton, por serem inspiração para mim, a cada troca pude aprender muito com vocês.

Aos professores de Educação Física de Seropédica, meus companheiros de trabalho, por participarem desta pesquisa e, todos os dias, darem seu melhor rumo a uma educação de qualidade no nosso município.

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

Ninguém cresce sozinho, e, por isso, muito obrigada!

“O verdadeiro judoca é aquele que possui inteligência para compreender aquilo que lhe ensinam e paciência para ensinar o que aprendeu aos seus companheiros.”

Jigoro Kano

CAMPOS, Anne Nascimento. **Ensino do conteúdo de Lutas na Educação Física escolar da rede municipal de ensino de Seropédica**. Orientador: Ricardo Ruffoni. 2025. 109p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

RESUMO

O conteúdo de Lutas na Educação Física escolar tem seu reconhecimento como um componente relevante, porém, muitos professores ainda não utilizam dele alegando alguns empecilhos, como a comparação das Lutas com a violência, as lacunas na formação, a ausência de espaços e/ou materiais adequados, dentre outros. Desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, as Lutas aparecem como uma das manifestações da cultura corporal que deveriam ser trabalhadas na Educação Física Escolar, a fim de diversificar a prática pedagógica da área. Anos depois, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular surge como um documento normativo que busca definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e traz, como um dos componentes obrigatórios da Educação Física, as Lutas. Compreender de forma mais aprofundada como inserir tais práticas na escola pode, então, ser fundamental para que a Educação Física obtenha sucesso como componente curricular obrigatório no currículo escolar. A partir disso, este estudo propõe analisar o ensino do conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar da rede municipal de Seropédica, verificar se os professores utilizam esse conteúdo em suas aulas, identificar se estes se sentem confortáveis em ensinar, descrevendo quais as estratégias são utilizadas por eles e, ao final, produzir um *e-book* de suporte pedagógico para o ensino das Lutas na Educação Física Escolar. Deste modo, a pesquisa se mostra relevante à medida que seus resultados podem contribuir de forma conceitual, procedimental e atitudinal com alunos e com professores no ensino do conteúdo de Lutas, sendo possível, também, trazer dados para o sistema educativo de Seropédica a fim de gerar e fomentar uma mudança formativa, incentivando, desse modo, a formação continuada dos profissionais da rede. A pesquisa se caracteriza como descritiva, com uma abordagem quanti-qualitativa, de natureza aplicada; quanto ao tipo de procedimento, se caracteriza como um estudo de campo, tipicamente focalizado em uma comunidade: professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Seropédica. Os dados foram coletados a partir de um questionário, via *Google Forms*, com 18 questões. As respostas foram categorizadas e analisadas segundo a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin. Como resultado, podemos inferir que a maioria dos professores afirmaram que utilizam e se sentem confortáveis com conteúdo de Lutas em suas aulas, porém apresentaram uma organização metodológica simplificada com estratégias de ensino não muito claras. Os professores compreendem os conceitos e conhecem diversas modalidades de Luta, apesar de não ser evidenciado um conhecimento especializado ou mais profundo sobre o tema. Foi possível perceber que a lacuna no ensino das Lutas no município de Seropédica está nas estratégias para a transmissão deste conhecimento, e esperamos que a proposta aqui apresentada, como recurso educacional, possa auxiliar a mitigar esta dificuldade. Sugerimos mais estudos na área das práticas, estratégias e metodologias de ensino das Lutas, para que este conteúdo esteja cada vez mais presente nos planejamentos dos professores.

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

CAMPOS, Anne Nascimento. **Teaching of combat sports content in Physical Education in the municipal school system of Seropédica**. Advisor: Ricardo Ruffoni. 2025. 109p. Dissertation (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

ABSTRACT

The content of Combat Sports in school Physical Education is recognized as a relevant component. However, many teachers still do not incorporate it into their practice, citing several obstacles, such as the association of combat sports with violence, gaps in their professional training, and the lack of appropriate spaces and/or materials, among others. Since the development of the National Curriculum Parameters, in 1997, combat sports have been included as one of the manifestations of body culture that should be addressed in school Physical Education, to diversify the pedagogical practice of the subject. Years later, in 2017, the Common National Curriculum Base (Base Nacional Comum Curricular) emerged as a normative document aimed at defining the essential, organic, and progressive set of learning that all students must develop throughout the stages and modalities of Basic Education, which include combat sports as one of the mandatory components of Physical Education. Gaining a deeper understanding of how to incorporate these practices into schools can, therefore, be crucial for Physical Education to succeed as a mandatory component of the curriculum. Based on this, the present study aims to analyze the teaching of combat sports content in school Physical Education within the municipal school system of Seropédica, aiming to identify whether teachers incorporate this content into their lessons, whether they feel comfortable teaching it, describe the strategies they employ, and, ultimately, develop a pedagogical guide to support the teaching of combat sports in school Physical Education. In this way, this research proves to be relevant as its results may contribute conceptually, procedurally, and attitudinally to both students and teachers regarding the teaching of combat sports. It may also provide valuable data to the educational system of Seropédica, fostering transformative change by encouraging ongoing professional development for educators in the network. The research is characterized as descriptive, with a quantitative-qualitative approach and an applied nature. In terms of procedure, it is classified as a field study, typically focused on a specific community: Physical Education teachers in the municipal school of Seropédica. Data were collected through an online questionnaire using Google Forms, consisting of 18 questions. The responses were categorized and analyzed based on Bardin's Content Analysis framework. As a result, it can be inferred that most teachers reported using combat sports content in their classes and feeling comfortable teaching it. However, they presented a simplified methodological organization, with teaching strategies that were not clearly defined. Although teachers understand the concepts and are familiar with several combat sports modalities, a specialized or deeper knowledge of the subject was not evident. It became clear that the main gap in the teaching of combat sports in Seropédica lies in the strategies for delivering this knowledge. We hope that the proposal presented here, as an educational resource, can help mitigate this challenge. We also suggest further studies focusing on practices, strategies, and teaching methodologies for combat sports, so that this content becomes increasingly integrated into teachers' lesson planning.

Keywords: School Physical Education, Teaching, Combat Sports.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das Lutas segundo Espartero (1999). Brasil, 2025.	33
Quadro 2 - Classificação dos esportes de luta segundo Ramirez, Dopico e Iglesias (2000). Brasil, 2025.	34
Quadro 3 - Classificação dos jogos desportivos de luta segundo Henares (2000). Brasil, 2025.	35
Quadro 4 - Classificação das Lutas segundo Nakamoto <i>et al.</i> (2004). Brasil, 2025.	37
Quadro 5 - Classificação dos jogos de Luta segundo Olivier (2000). Brasil, 2025.	38
Quadro 6 - Categorização das Lutas a partir de Breda <i>et al.</i> (2010). Brasil, 2025.	40
Quadro 7 - Categorização das Lutas a partir de Campos (2014). Brasil, 2025.	41
Quadro 8 - Princípios Condicionais das Lutas segundo Gomes (2008). Brasil, 2025.	43
Quadro 9 - Classificação das Lutas por grupos situacionais segundo Gomes (2008). Brasil, 2025.	44
Quadro 10 - Ações gerais de combate segundo Antunes, Rodrigues e Kirk (2020). Brasil, 2025.	45
Quadro 11 - Caracterização da amostra. Brasil, 2025.	62
Quadro 12 - Conteúdos ensinados no Ensino Fundamental I. Brasil, 2025.	63
Quadro 13 - Conteúdos ensinados no Ensino Fundamental II. Brasil, 2025.	64
Quadro 14 - Porque as Lutas são conteúdo da EF Escolar? Brasil, 2025.	65
Quadro 15 - Motivo para NÃO ensinar lutas nas aulas de EF. Brasil, 2025.	66
Quadro 16 - Motivo para ensinar lutas nas aulas de EF. Brasil, 2025.	66
Quadro 17 - Motivo do receio em trabalhar com as lutas na EF. Brasil, 2025.	67
Quadro 18 - Motivo da competência pedagógica para o ensino das lutas na EF. Brasil, 2025.	67
Quadro 19 - Motivo da ausência de competência pedagógica para o ensino das lutas na EF. Brasil, 2025.	68
Quadro 20 - Modalidades já praticadas pelos professores. Brasil, 2025.	69

Quadro 21 - Sobre o conceito de lutas pelos professores. Brasil, 2025.	70
Quadro 22 - Lutas conhecidas pelos professores. Brasil, 2025.	70
Quadro 23 - Disciplinas de lutas cursadas na graduação. Brasil, 2025.	71
Quadro 24 - Benefícios de ensinar as lutas na EF Escolar. Brasil, 2025.	72
Quadro 25 - Sistematização para o ensino das lutas nas aulas de EF Escolar. Brasil, 2025.	73
Quadro 26 - Proposta para o ensino de Lutas para o 3º ano do Ensino Fundamental I	98
Quadro 27 - Proposta para o ensino de Lutas para o 4º ano do Ensino Fundamental I	98
Quadro 28 - Proposta para o ensino de Lutas para o 5º ano do Ensino Fundamental I	99

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - História das Lutas na Educação Física. Brasil, 2025.	31
Figura 2 - Conteúdos utilizados no Ensino Fundamental I e II	76
Figura 3 - Justificativas para considerar as Lutas como conteúdo da EF Escolar	79
Figura 4 - Motivos para ensinar as Lutas na escola	84
Figura 5 - Benefícios do ensino das Lutas na EF Escolar	86
Figura 6 - Justificativas de competência pedagógica para o ensino das Lutas	90
Figura 7 - Capa	100

LISTA DE SIGLAS

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CONFEF - Conselho Federal

CREFs - Conselhos Regionais de Educação Física

CTUR - Colégio Técnico da UFRJ

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF - Educação Física

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

IPCFEx - Instituto de Pesquisa e Capacitação do Exército

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEF - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

MEC - Ministério da Educação

MMA - Mixed Martial Arts

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Objetivos.....	17
1.1.1 Objetivo Geral.....	17
1.1.2 Objetivos Específicos.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 Seropédica: breve histórico e contextualização da rede municipal de ensino..	18
2.2 Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate.....	20
2.3 História das Lutas na Educação Física Escolar.....	22
2.4 Classificação das Lutas para o ensino na Educação Física Escolar.....	32
2.5 Lutas na Educação Física Escolar: desafios e possibilidades.....	46
3 MÉTODO.....	58
3.1 Modelo do Estudo.....	58
3.2 Participantes.....	58
3.2.1 Critérios de Inclusão.....	58
3.2.2 Critérios de Exclusão.....	59
3.3 Instrumento.....	59
3.4 Estudo piloto.....	59
3.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	60
3.6 Procedimentos para a análise de dados.....	60
3.7 Questões Éticas.....	61
4 RESULTADOS.....	62
4.1 Apresentação da amostra.....	62
4.2 Quais os conteúdos você ensina no Ensino Fundamental I e II?.....	63
4.3 Considerar as Lutas como conteúdo da Educação Física Escolar? Por quê?..	64
4.4 Você ensina Lutas em suas aulas? Por quê?.....	65
4.5 Sobre o receio de trabalhar o conteúdo de Lutas nas aulas de Educação Física.	67
4.6 Sobre a competência pedagógica para trabalhar com as lutas nas aulas de EF..	67
4.7 Sobre a vivência pregressa com alguma modalidade de luta.....	69
4.8 Sobre como os professores compreendem o conceito de Lutas e quais práticas conhecem.....	69
4.9 Sobre as Lutas na formação inicial.....	71
4.10 Sobre ter feito algum curso ou especialização em Lutas.....	72
4.11 Sobre os benefícios de ensinar as Lutas na escola.....	72
4.12 Sobre planejamento e organização das aulas de Luta.....	73
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	74
5.1 Sobre a amostra.....	74
5.2 Conteúdos utilizados no Ensino Fundamental I e II.....	74
5.3 Os saberes conceituais e o ensino das Lutas nas aulas de EF Escolar.....	76

5.4	Sobre a competência pedagógica para o ensino das Lutas na EF Escolar.....	86
5.5	Sobre as estratégias para o ensino das Lutas na EF Escolar.....	92
6	RECURSO EDUCACIONAL.....	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICE 1.....	113
	APÊNDICE 2.....	114
	APÊNDICE 3.....	116

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Minha conexão com o tema desta pesquisa vem do judô, luta de origem japonesa, criada em 1882 pelo professor Jigoro Kano, e que, desde a sua criação, traz consigo valores educacionais, visando o aprimoramento não só físico e mental, mas também, valores para formação de cidadãos melhores para o mundo (Watson, 2011).

Aos 09 anos de idade, iniciei as aulas de judô na escola onde estudava. Fui competidora por muito tempo, conquistando títulos estaduais, nacionais e sul-americanos. Com 18 anos de idade, me graduei faixa preta e, na mesma época, entrei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) para cursar Educação Física; contudo, mesmo antes disto, eu já ministrava aulas de judô em pequenas turmas infantis e auxiliava meu professor. Parei de competir aos 21 anos, pois decidi me dedicar melhor aos estudos e, após terminar a graduação, cursei uma especialização em Lutas na UFRRJ, e depois em Educação Física Escolar no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Durante meu período de graduação, fui professora de judô em um projeto de extensão da universidade, com oportunidade de ministrar aulas para a comunidade de Seropédica, bem como para toda a comunidade universitária. No mesmo período, iniciei algumas turmas em academias e escolas do município, me consolidando como referência no ensino do judô na região, onde já estou atuando há 16 anos.

No mundo do judô, migrei de atleta para treinadora, abri minha própria escola, e hoje sou 4º dan¹ da faixa preta, árbitra nível aspirante à internacional² e juíza continental de Kata³ (uma das formas de praticar judô).

Em 2013, fiz concurso para a Prefeitura Municipal de Seropédica e fui convocada em dezembro de 2016, momento a partir do qual trabalhei em algumas escolas atuando na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; hoje atuo somente com turmas dos Anos Iniciais, de 1º a 5º ano.

¹ De acordo com os níveis de aquisição dos conhecimentos históricos e filosóficos, os princípios do espírito do Judô, domínio e habilidades na execução das técnicas, e ainda a contribuição na divulgação e progresso do esporte, os praticantes de judô são divididos por uma graduação de acordo com a cor da faixa. Sendo considerados iniciantes da faixa branca à amarela, intermediários da faixa laranja à marrom, e graduados a partir da faixa preta, com base da qual ocorre uma progressão de graus, os chamados *Dan*.

² A arbitragem de competições de judô possui 7 níveis de graduação/habilitação para atuação, de acordo com a abrangência, sendo essas categorias: Estadual, Nacional C, Nacional B, Nacional A, Aspirante à Internacional, Continental e Internacional.

³ Os *kata* são formas padronizadas de apresentação de técnicas de judô. Nas competições, seus avaliadores são chamados de juízes, com 4 níveis de graduação/habilitação para atuação: Estadual, Nacional, Continental e Internacional.

Como aluna do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF-UFRRJ), me deparei com muitas reflexões e trocas de experiência com professores/alunos com realidades tão distintas, mas, ao mesmo tempo, tão semelhantes as minhas, e que me fizeram crescer muito enquanto professora, trazendo movimentos de busca pela excelência pedagógica, a fim de proporcionar aos meus alunos uma vivência escolar que pudesse fazê-los seres melhores.

Desde o início da minha docência na escola, trazendo na bagagem quase 25 anos de prática de judô, incorporei os métodos e ensinamentos da modalidade nas minhas aulas de Educação Física. O judô foi meu alicerce, e a experiência pregressa na luta, enquanto professora, me fez ser capaz de lidar com um pouco mais de facilidade com as demandas do chão da escola. Não somente o judô, mas o conteúdo de lutas em geral, sempre esteve presente nos meus planejamentos de ensino, porém, pude observar que, para alguns colegas, este tema ainda era fator de limitação ou dificuldade em suas aulas. Foi então que, com base nesse cenário, me motivei a estudar o tema proposto nesta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a prática pedagógica das lutas na escola, dentro do campo da Educação Física (EF), foi pouco explorada, ficando a cargo de alguns professores que, porventura, tinham uma vivência anterior ou interesse e envolvimento com uma ou mais modalidades de luta (Rufino, 2022).

Para compreensão das lutas enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, precisamos revisitar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentaram as lutas como uma das manifestações da cultura corporal, ampliando a visão que se tinha da Educação Física na época, e almejando a busca de novos objetivos e metodologias, a fim de promover uma Educação Física no contexto da cultura corporal de movimento (Campos, 2014).

De acordo com Souza Júnior (2011), a inserção do conceito de cultura corporal na Educação Física ocorreu sob a influência das teorias críticas, no início dos anos 90, com o livro Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992). Inicialmente, o significado atribuído a essa expressão estava ligado a um contexto político e social de democratização e à luta por uma nova função da escola. Esse conceito também refletia a intenção de destacar uma nova função social da Educação Física, contrastando com o ensino tradicional. Com a cultura corporal, o foco da Educação Física mudou, promovendo práticas pedagógicas e objetivos educativos diferentes daqueles defendidos pelas abordagens que priorizavam o exercício físico e, posteriormente, o movimento, como temas de ensino (Neira e Gramorelli, 2017).

Alguns anos depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento normativo, que visa padronizar um conjunto de aprendizagens obrigatórias em todas as escolas do Brasil.

Dentre as práticas corporais mencionadas pela BNCC, as lutas aparecem de modo um tanto quanto superficial, e segundo Harnisch *et al.* (2018), embora as lutas apresentem grande relevância enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, e apareça desde os PCN como objeto de conhecimento, muitos professores ainda não o utilizam, alegando alguns empecilhos, como a comparação das lutas com a violência, as lacunas na formação de professores em relação às lutas, a ausência de espaços e materiais adequados, dentre outros (Rego, Freitas e Maia, 2011; Campos, 2014; Matos *et al.*, 2015).

A partir deste panorama apresentado, surge o problema deste estudo: Os professores de Educação Física de Seropédica utilizam o conteúdo de lutas em suas aulas? Se sim, de que forma ele é apresentado aos alunos?

Acreditamos que o estudo é relevante à medida em que seus resultados podem contribuir de forma conceitual, procedimental e atitudinal com alunos e com educadores. Também pode trazer dados para o sistema educativo, a fim de gerar e fomentar uma mudança formativa, incentivando a formação continuada dos profissionais da rede, buscando compreender de forma mais aprofundada como inserir tais práticas na escola, o que, segundo Rufino (2022), pode ser fundamental para que a Educação Física obtenha sucesso como componente curricular obrigatório no currículo escolar.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o ensino do conteúdo de lutas na Educação Física Escolar da rede municipal de ensino de Seropédica.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Verificar se o conteúdo de lutas é ensinado pelos professores de Educação Física da rede municipal;
- Identificar se os professores de Educação Física da rede municipal se sentem confortáveis para ensinar o conteúdo de lutas;
- Descrever quais estratégias os professores de Educação Física da rede municipal utilizam para o ensino do conteúdo de lutas;
- Produzir um e-book de suporte aos professores, com propostas pedagógicas de ensino das lutas na Educação Física Escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar o marco teórico a partir de uma revisão da literatura acerca das principais temáticas que envolvem as lutas na Educação Física Escolar. Iniciaremos por uma contextualização e apresentação do local onde a amostra e fonte de motivação da pesquisa estão inseridos: o município de Seropédica; em seguida, apresentaremos uma discussão com relação ao uso dos termos “lutas”, “artes marciais” e “esportes de combate”. Depois de pontuar essa questão semântica e conceitual, iremos percorrer, no subcapítulo 2.3, acerca da história das lutas na Educação Física Escolar, trazendo uma análise crítica dos documentos norteadores da área. A partir dos subcapítulos 2.4 e 2.5, começaremos a dialogar com as questões relacionadas ao ensino das lutas na escola, primeiro pela forma em que esse conteúdo pode ser classificado e, ao final, iremos apresentar e discutir sobre os principais desafios e possibilidades para a implementação das lutas na Educação Física Escolar.

2.1 Seropédica: breve histórico e contextualização da rede municipal de ensino

O nome “Seropédica” resulta de um neologismo formado por duas palavras de origens diferentes, *sericeo* ou *serico*, de origem latina, que significa seda, e *pais* ou *paidós*, de origem grega, que significa tratar ou consertar. Podemos dizer, então, que “Seropédica” significa: lugar onde se cuida ou se fabrica seda.

Esse nome deve-se ao fato de que, por volta de 1875, na fazenda “Seropédica do Bananal de Itaguaí” (nome dessa região na época), ocorria a sericultura, a partir da qual eram produzidos cerca de 50 mil casulos de Bichos-da-seda por dia (Calderini, 2013).

A cidade começou a se estruturar de forma mais organizada em meados do século XVII, quando os Jesuítas lançaram as bases de futura povoação em terras compreendidas entre os Rios Tiguaçu e Itaguaí, para catequizar os índios da região, atual território onde hoje se localizam os municípios de Seropédica, Itaguaí e Paracambi.

Em 1938, foram iniciadas, em Seropédica, as obras do Centro Nacional de Estudos e Pesquisas Agrônomicas, onde hoje funciona a UFRRJ, e, em 1948, com a transferência do campus da Universidade para as margens da antiga rodovia Rio-São Paulo, hoje BR-465, iniciou-se o desenvolvimento urbano de Seropédica (Seropédica, 2017, apud IBGE, 2022a).

Finalmente, em 12 de outubro de 1995, através da Lei Estadual Nº 2446, Seropédica tornou-se um município independente de Itaguaí, tendo sua inauguração oficial em 1º de janeiro de 1997 (Calderini, 2013).

Com uma extensão territorial de 265,189 km² (IBGE, 2022b) e população de 80.596 habitantes (IBGE, 2022), Seropédica está situada a uma distância de 75 quilômetros da capital do estado do Rio de Janeiro. Abriga a sede da centenária universidade federal brasileira: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, instituição que possui um dos maiores campus da América Latina, com aproximadamente 3.024 hectares e um conjunto arquitetônico de 131.346 metros quadrados de área construída. Historicamente, é conhecida como Universidade Rural do Brasil, por ter estabelecido as bases do ensino agropecuário no país, além de cursos técnicos no Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR). Boa parte da economia do município também gira em torno da Universidade, e da comunidade universitária (Seropédica, 2015).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SMES, 2024), atualmente, Seropédica conta com 43 unidades escolares, sendo 09 Centros Municipais de Educação Infantil, 01 Centro Municipal de Atendimento a Educação Especial e 33 escolas que atendem aos Anos Iniciais, finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA); com um total de 11.559 alunos matriculados e 876 docentes no Ensino Fundamental (INEP, 2023a).

No Brasil, o desempenho das escolas e redes de ensino é monitorado através de um indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que varia entre 0 e 10, com avaliações externas que mensuram o conhecimento dos estudantes; quanto maior o desempenho e número de aprovações, maior será esse índice (INEP, 2023b).

Ao observar o Ideb (INEP, 2021), a nota das escolas de Seropédica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de 5,5, e a dos Anos Finais do Ensino Fundamental foi de 5,2. Em comparação com a média nacional, de 5,8 para os Anos Iniciais e 4,6 para os Anos Finais (INEP, 2023b), podemos perceber que Seropédica, apesar de ser um município pouco conhecido no Grande Rio, possui uma rede de ensino estruturada, contando com bons resultados nos principais índices comparativos de avaliação e demonstrando ser um município com condições de desenvolver um ensino público de qualidade.

2.2 Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate

Quando se refere ao universo das práticas corporais de luta, diversos estudos abordam e buscam atribuir significados aos termos “lutas”, “esporte de combate” e “artes marciais”, com o objetivo de categorizar certas práticas em grupos específicos, muitas vezes sem compreender totalmente o propósito de utilizar essas definições.

O termo “lutas” é uma expressão genérica usada para designar o confronto físico entre indivíduos, com ou sem o uso de armas, e historicamente está associado a manifestações corporais que possuem variados significados. Neste acervo de confrontos físicos, temos as artes marciais (técnicas de combate com fins bélicos) e os esportes de combate (lutas esportivizadas com fins competitivos, pedagógicos e recreativos), que, portanto, se diferem de acordo com os respectivos contextos, em relação a suas regras, objetivos e finalidades (Gama, 2021).

A partir de uma contextualização, podemos destacar que, na história da civilização humana, o homem estabeleceu muitas formas de lutar, desenvolvendo movimentos de defesa e ataque, visando proteger seu território, para o ato da caça, conquistar suas mulheres, disputas políticas, entre outros. Toda sociedade organizada possui algum tipo de prática de combate, seja de origem folclórica, derivada das tradições dos primeiros habitantes, ou mesmo relacionada a atividades de defesa (Santos, 2012). No Brasil, temos, por exemplo, a capoeira, a huka-huka e a luta marajoara (Brasil, 2017, p. 208).

Segundo Breda *et al.* (2010), não é possível determinar exatamente a origem das lutas, pois elas não surgiram de uma ação isolada de um indivíduo ou grupo específico, mas sim de uma construção sociocultural que foi sendo transformada e ganhando novos significados ao longo do tempo. Além das questões já citadas, ligadas à sobrevivência, com o tempo, as lutas passaram a se manifestar em outras esferas sociais, como em rituais (especialmente entre os povos indígenas), na preparação de exércitos para a guerra (no Oriente e na Grécia Antiga) e como forma de jogo ou exercício físico (na Europa).

Ainda de acordo com os autores supracitados, estudos sugerem que a China pode ser o berço das lutas, com registros históricos do século VI sobre os monges do Templo de Shaolin. Esses monges praticavam técnicas de autodefesa sem o uso de armas, o que ficou conhecido como Kung Fu Shaolin, estilo de combate que é considerado a base de muitas artes marciais conhecidas hoje, pois os imigrantes chineses difundiram as

técnicas desenvolvidas no templo de Shaolin por diversas regiões da China e em outros países, como o Japão.

Os estilos de luta, que já eram variados na China, foram se transformando ao longo do tempo. No final do século XIX, com a abertura comercial do Japão para os países ocidentais, houve um impacto também nos aspectos socioculturais da vida cotidiana japonesa. Esse processo influenciou as artes marciais, que passaram a incorporar valores e comportamentos condizentes com os costumes ocidentais. Assim, essas práticas foram se distanciando de suas origens guerreiras e de técnicas letais, tornando-se mais voltadas para a defesa pessoal, o lazer e o exercício físico. É nesse contexto, por exemplo, que surge o judô, fundado por Jigoro Kano, praticante de ju-jutsu⁴, o qual, baseando-se nessa arte marcial, eliminou os golpes considerados violentos e institucionalizou as técnicas dessa nova modalidade, sistematizando o ensino do judô com uma proposta educacional bem estruturada (Mesquita, 2014; Breda *et al.*, 2010).

Sob um outro recorte histórico e cultural, não podemos deixar de mencionar a etimologia da expressão "arte marcial", associada ao deus romano Marte, Senhor da Guerra, e ao deus grego Ares, também representando a guerra na cultura grega, a qual, por sua vez, também possui representatividade quando falamos sobre a história das lutas.

Na Grécia, assim como em Roma, após a assimilação da cultura grega, praticava-se o pancrácio nos Jogos Olímpicos, uma luta estilo “vale-tudo” que pode ser comparada ao MMA (Mixed Martial Arts, ou em português, Artes Marciais Mistas) atual. Esses esportes de combate serviam tanto ao entretenimento e prazer do público quanto ao desafio dos próprios lutadores, que competiam nas arenas. Como exemplo, podemos destacar as disputas entre gladiadores, trazendo a noção de espetacularização para as lutas, e o treinamento militar severo e estratégico dos espartanos (Ruffoni, 2021; Campos, 2014).

Em suma, percebemos que as lutas passaram por profundas transformações socioculturais até chegar nos dias atuais. Essas manifestações corporais notoriamente possuem bagagem histórico-cultural, sendo capazes de conectar os mais diversos eixos

⁴ Arte marcial praticada no Japão, composta por técnicas que usam o princípio da não resistência. Passou a ser praticada e ensinada de maneira sistematizada a partir da segunda metade do séc. XVI, mas, ao longo do tempo, perdeu força para o judô (Kano, 2008).

educacionais e midiáticos, estando presentes desde escolas até filmes, e grandes eventos midiáticos e esportivos.

Para este estudo, concordamos com Gomes (2023) e Campos (2014), ao considerar que o termo "lutas" é o mais adequado para caracterizar um estudo com foco na Educação Física Escolar, pois é mais amplo. Ele inclui os esportes de combate e algumas características das artes marciais, mas se legitima no contexto de ensino-aprendizagem, e não mais na preparação para a guerra, como sugerem suas origens. Além disso, esse termo se relaciona diretamente ao conceito de oposição e confronto, presente nos documentos norteadores da área. Também abrange parcialmente os aspectos filosóficos e históricos que envolvem as artes marciais, bem como as diferentes codificações de regras dos esportes de combate, entendendo a transição dos conceitos marciais para os esportivos.

2.3 História das Lutas na Educação Física Escolar

Embora as lutas sejam relevantes no Brasil e tenham se desenvolvido historicamente de diversas maneiras, a investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem relacionados a elas, no contexto da Educação Física, permaneceu, por muito tempo, distante de reflexões sistematizadas no campo científico. Assim, durante várias décadas, a prática das lutas foi amplamente influenciada por estruturas baseadas na transmissão de conhecimentos específicos de cada modalidade, geralmente conduzida por mestres e praticantes, processo este que tem sido descrito na literatura como "formação de ofício" ou "formação artesanal" (Drigo, 2007; Rufino e Gomes, 2024; Rufino, Souza e Souza Neto, 2021).

Segundo Silva e Souza (2010), as lutas foram incorporadas ao eixo de conhecimento da Educação Física desde a criação dos primeiros cursos de formação na área. O primeiro curso de Educação Física no Brasil foi estabelecido em 1910, pelo Exército Brasileiro. Inicialmente, tratava-se de um curso provisório, com duração de cinco meses, ministrado por um corpo docente formado por militares, médicos e ex-atletas. A maior parte dos alunos eram militares em formação, refletindo o vínculo inicial da Educação Física com o ambiente militar.

O conteúdo de lutas começou a se consolidar no contexto das aulas de Educação Física a partir da influência dos professores egressos desses primeiros cursos de formação, fortemente influenciados pelos conhecimentos e práticas militares, pelas

orientações médicas relacionadas à saúde por meio do esporte, e, sobretudo, pelos métodos ginásticos. Esses métodos frequentemente incorporavam à disciplina movimentos de artes marciais e esportes como judô, karatê, boxe, entre outros (Campos, 2014).

Os primeiros estudos publicados na forma de artigo sobre lutas na Educação Física surgiram em 1933, na revista de Educação Física do Instituto de Pesquisa e Capacitação do Exército (IPCFEx). Um desses artigos, intitulado “Ataque e Defesa”, foi escrito pelo Capitão Laurentino L. Bonorino. No texto, o autor apresenta uma lição completa com fundamentos voltados para a defesa pessoal, marcando um dos primeiros registros sistematizados sobre o tema no Brasil (Campos, 2014).

No início da década de 1970, o Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Física e Desporto, editaram um artigo no Boletim Técnico Informativo nº2, março/abril de 1968, intitulado: “o que é o Karatê?”, escrito pelo Professor Manoel José Gomes Tubino, e, em edições mais a frente, foram publicados outros artigos científicos referentes ao judô e a capoeira. Este Boletim Técnico Informativo, a partir da sua nona edição, passaria a ser denominado Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva, e posteriormente, na décima primeira edição, Revista Brasileira de Educação Física, sendo compreendido, por último, a partir da vigésima quinta edição, como Revista Brasileira de Educação Física e Desporto (Araújo, 2022).

Na formação profissional em Educação Física, as lutas foram formalmente inseridas em 1969, a partir do parecer nº 894/69 do Conselho Federal de Educação, que deu origem à Resolução nº 69/69. Essa resolução estabelecia os conteúdos mínimos e a duração a serem seguidos na organização dos cursos de Educação Física. Fundamentada no parecer aprovado em 2 de dezembro de 1969, previa, entre outros, o ensino de modalidades como jiu-jitsu, judô e karatê, consolidando as lutas como parte integrante da formação acadêmica na área (Brasil, 1969).

Os anos 1970 também foram marcantes por popularizar as práticas das lutas entre os brasileiros, principalmente pela influência dos filmes de Hollywood e de outros centros cinematográficos, que ajudaram a transformar certas modalidades em fenômenos culturais e a consolidar ícones cujas influências atravessaram gerações. Paralelamente, o processo de esportivização das lutas também teve um impacto relevante. A transmissão televisiva e o destaque do desempenho de atletas em competições mundiais e Jogos Olímpicos contribuíram para popularizar os esportes de

combate e reforçar sua presença no imaginário coletivo ao longo da história (Breda *et al.*, 2010; Rufino e Gomes, 2024).

Em 1982, o professor Inezil Pena Marinho editou um livro/projeto sobre a “ginástica brasileira”, nome que o autor atribuiu para a capoeira, sendo este o marco para a primeira abordagem desse conhecimento de forma organizada e sistematizada. No mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Física e Desporto, publicou diversos cadernos técnico-didáticos abrangendo várias modalidades e áreas de formação profissional, incluindo o judô (Campos, 2014).

O início da década de 1990 foi marcado por esforços para legitimar a Educação Física no ambiente escolar, buscando superar perspectivas restritas que a concebiam apenas sob enfoques biológicos ou esportivistas. Nesse contexto, destaca-se a publicação, em 1992, do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, amplamente conhecido como “Coletivo de Autores”. Essa obra, considerada uma das principais referências da área até os dias atuais, enfatizou uma abordagem crítica ao ensino da Educação Física, propondo a diversificação dos conteúdos com vistas à formação integral do estudante. Entre os exemplos abordados, destacam-se modalidades de luta, como a capoeira, apresentada como uma manifestação cultural, e o judô, ambos descritos como práticas que devem ser ensinadas na escola, de forma a respeitar e valorizar suas dimensões históricas e culturais (Soares *et al.*, 1992).

O ano de 1996 foi determinante para a área, pois, no dia 20 de dezembro, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵, nº 9394, que reconheceu e legitimou a Educação Física como componente curricular obrigatório de maneira integrada à proposta pedagógica do estabelecimento de ensino da Educação Básica (Brasil, 1996).

⁵ As alterações promovidas na LDB pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 merecem destaque por sua relevância. Essas mudanças tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos do ensino fundamental e médio, abrangendo tanto as instituições públicas quanto privadas. Nesse contexto, é importante ressaltar a diversidade cultural expressa nas práticas de luta de diferentes povos indígenas no Brasil. Entre as mais conhecidas estão o huka-huka e a luta Marajoara, mas outras manifestações, como o idjassú, o xondaro, o derruba toco, o aipenkuit e o tarracá, também integram a riqueza da cultura indígena brasileira. Da mesma forma, a capoeira se destaca como um elemento significativo da identidade cultural do Brasil. Fortemente vinculada ao período da escravidão e às etnias africanas, a capoeira representa uma fusão simbiótica de luta, dança e jogo. Essa prática foi reconhecida como patrimônio cultural imaterial, cujas origens e trajetória histórica reforçam sua profunda conexão com a cultura brasileira (Rodrigues, 2010; Rufino e Gomes, 2024).

Pouco tempo depois, em 1997⁶, o Ministério da Educação aprovou os PCN, fundamentados em uma proposta democratizadora para a Educação Física, com foco na formação humanizada dos estudantes por meio da diversificação das práticas pedagógicas. Assim, os PCN surgiram como um documento legal que trazia mais força rumo à superação da perspectiva estritamente técnico-biológica, incorporando dimensões socioculturais, afetivas e cognitivas alinhadas ao entendimento do movimento humano (Monteiro, 2021). Dentre esses movimentos, chamados de manifestações da cultura corporal, foram referendados como conteúdo e conhecimento que deveriam ser trabalhados na Educação Física Escolar: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta (Brasil, 1997).

Nesse sentido, o documento descreve as lutas como

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. (Brasil, 1997, p.49)

O objetivo dos PCN era promover a participação dos alunos em atividades corporais, incentivando relações equilibradas e construtivas entre todos. Buscava-se que os estudantes reconhecessem e respeitassem as características físicas e os desempenhos próprios e alheios, sem qualquer tipo de discriminação relacionada às características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Além disso, o documento enfatizava a importância de cultivar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em contextos lúdicos e esportivos, repudiando toda forma de violência. Com isso, pretendia-se que as aulas de luta fossem momentos alegres, divertidos e enriquecedores, contribuindo para um aprendizado significativo (Cartaxo, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao abordar a temática das lutas no Ensino Fundamental e Médio, reconheciam como válido explorar os aspectos histórico-sociais dessas práticas. O documento sugeria que o ensino das lutas deveria incluir a compreensão do ato de lutar – refletindo sobre o porquê, com quem e contra quem –, bem como a construção dos gestos técnicos por meio de vivências práticas. Essas experiências deveriam envolver a percepção, a relação e o desenvolvimento de habilidades físicas e motoras presentes nas lutas contemporâneas. Além disso, propunha vivências em situações que exigiam a compreensão e aplicação de técnicas para

⁶ Em 1997, foram publicados os PCN referentes aos Anos Iniciais do ensino fundamental, em 1998, os dedicados aos Anos Finais desse nível de ensino, e em 2000, os do Ensino Médio.

resolução de problemas relacionados a contextos de combate, incluindo a utilização de estratégias individuais, focadas nos fundamentos de ataque e defesa (Brasil, 1998; Gomes, 2023).

Ainda nesse contexto, ficou entendido que trabalhar com as lutas no âmbito educacional e no espaço escolar deveria envolver a interdisciplinaridade, com inúmeras questões a serem repensadas, dentre elas, onde começaram as lutas, onde nasceram as modalidades de algumas lutas, seus criadores, mestres, principais regras, e normas, ou seja, a dimensão conceitual; deve-se abordar também o estímulo ao respeito, sociabilização, canalização da agressividade, o incentivo a uma maior participação para os mais tímidos, ou seja, dimensão atitudinal; e, por fim, a prática propriamente dita, através da qual se procurava desenvolver não só algumas habilidades específicas, mas todas as qualidades físicas em determinados momentos das práticas corporais de forma integral, como os rolamentos, reter, imobilizar, domínios territoriais, jogos de oposição, e desafios, ou seja, a dimensão procedimental (Ruffoni, 2021).

A partir dos anos 1990, no processo de desenvolvimento desse conhecimento na área da Educação Física e em seu movimento acadêmico-científico, começaram a surgir estudos relacionados ao ensino das lutas. Esses estudos ganharam relevância nas aulas de Educação Física, ainda que de forma modesta, e se desenvolveram em duas principais linhas de pesquisa. Segundo Campos (2014), a primeira linha é a área pedagógica, que discute as possibilidades de ensino das lutas no contexto escolar, passando por uma adaptação didática que visa adequar os conteúdos aos desempenhos motores dos alunos, contribuindo para a ampliação de seu repertório motor. Já a segunda linha de pesquisa aborda a temática das lutas com foco na produção de trabalhos acadêmicos e científicos, geralmente centrados na análise de questões relacionadas à biodinâmica corporal (Campos, 2014).

Embora os dados sistematizados sobre a análise dos estudos científicos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem das lutas no Brasil ainda sejam limitados, nota-se um crescente interesse acadêmico nessa temática nos últimos anos. O campo da Educação Física e das Ciências do Esporte tem demonstrado um esforço significativo para discutir e compreender as particularidades das lutas. Esse interesse é evidenciado pelo aumento na produção científica, pela criação de grupos de pesquisa dedicados ao tema, pela inclusão em projetos e programas de pós-graduação, pela oferta de cursos de formação continuada voltados às lutas e pelas chamadas temáticas em

periódicos científicos. Esse movimento tem se intensificado especialmente na última década, refletindo uma ampliação do debate e da investigação acadêmica nesse âmbito (Rufino e Gomes, 2024).

Esse processo de desenvolvimento acadêmico-científico da Educação Física no Brasil está estreitamente ligado ao contexto universitário, seja pelas modalidades de graduação — licenciatura e bacharelado — (Brasil, 1987), ou mesmo pela regulamentação estabelecida pela Lei 9.696/98 (Brasil, 1998b). Essa lei normatizou a atuação dos profissionais da área e promoveu medidas importantes, como a criação do Conselho Federal (CONFEF) e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), que organizam e fiscalizam o exercício da profissão.

Logo após a criação do CONFEF, destaca-se outro marco na inserção das lutas no contexto da Educação Física, quando, em 2002, a Revista do CONFEF publicou sua primeira matéria sobre artes marciais, intitulada: *Artes Marciais — uma luta pelo resgate das tradições e qualidade* (Campos, 2014). Essa matéria trazia relatos de representantes importantes para as artes marciais na época, como Aurélio Miguel, medalhista Olímpico de judô; Fernando Gomes da Silva, presidente da Federação de Karatê do Estado do Rio de Janeiro, primeira Federação a fechar parceria com o Sistema CONFEF/CREFs; e Silvio Pereira, presidente da Liga do Estado do Rio de Janeiro de Jiu-Jitsu. Os professores ressaltaram a importância da regulamentação da profissão de Educação Física, como sendo esta a responsável pela organização e manutenção de aulas de lutas mais seguras e de qualidade, defendendo que somente professores e mestres com registro no conselho teriam respaldo para tal (CONFEF, 2002).

Apesar de já terem se passado muitos anos, essa é uma problemática que perdura até hoje. Não vamos nos aprofundar nesta discussão, pois não é o objetivo do estudo, mas gostaríamos de pontuar, como uma parte desta história que estamos contando, que essa disputa sobre quem deve ou não, ou quem tem direito ou não de ensinar e ministrar aulas de luta, é algo que permeia até mesmo esferas judiciais. Contudo, concordando com Rufino, Souza e Neto (2021), entendemos que defender a lógica binária entre leigos e especialistas não é suficiente para abordar a complexidade do ensino das lutas, pois sabemos que é essencial a existência de processos formativos qualificados, mas é preciso refletir sobre a possibilidade desses processos ocorrerem exclusivamente no âmbito acadêmico, por meio de cursos de graduação em Educação

Física, ou se devem envolver também outras instâncias, como federações e confederações. Uma abordagem híbrida pode ser uma alternativa a ser explorada, valorizando tanto a formação acadêmica, quanto o notório saber de grandes mestres das artes marciais. O objetivo é alcançar uma prática profissional qualificada que, ao mesmo tempo, reconheça a rica história e tradição das lutas e artes marciais, e integre os conhecimentos científicos provenientes do campo acadêmico.

Anos depois, em 2017, foi elaborada a BNCC como um documento institucional de caráter federal e normativo, com abrangência nacional, cujo objetivo é definir

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2017, p. 7)

Uma mudança significativa trazida pela BNCC foi a inclusão da Educação Física na área de Linguagens, abordando-a sob a perspectiva cultural. Essa alteração ampliou os enfoques de estudo para além do simples ato de executar movimentos, incorporando reflexões teóricas e expressões culturais. A Educação Física passou a ser responsável por abordar temas como lutas, danças, jogos e brincadeiras, práticas corporais de aventura, ginásticas e esportes. Essa abordagem promove o experimentar, a fruição, reflexão da ação, construção e compreensão de valores, contribuindo para a formação de alunos protagonistas (Brasil, 2017; Monteiro, 2021).

Sendo assim, a BNCC visa compreender a prática pedagógica da Educação Física no currículo escolar ao longo dos diferentes processos de socialização. Por isso, as diferentes práticas corporais tematizadas apresentam-se com importância elementar, uma vez que são essas as unidades temáticas que vão assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades propostas no currículo.

O documento argumenta que a experiência prática é uma maneira única e insubstituível de produzir conhecimento e, para que essa vivência tenha significado, é essencial questionar, desconstruir e revelar a diversidade de sentidos e significados que os diferentes grupos sociais atribuem às variadas expressões da cultura corporal de movimento. E ainda, além da vivência, a experiência concreta das práticas corporais oferece aos alunos a oportunidade de atuar de forma autônoma em diferentes contextos relacionados ao lazer e à saúde, entendendo que

há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor

grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde. (Brasil, 2017, p. 213)

Dessa forma, compreende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações relacionadas ao trabalho, às tarefas domésticas, à higiene ou às atividades religiosas. Nelas, os indivíduos participam com objetivos específicos, mas sem uma finalidade instrumental (Brasil, 2017).

Nesse contexto, as lutas são apresentadas como uma unidade temática que

focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jitsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.). (Brasil, 2017, p. 218)

Além disso, em uma nota de rodapé, há ainda mais uma consideração no documento: “As lutas esportivas também são tratadas na unidade temática Esporte, especificamente no objeto de conhecimento denominado como categoria de esportes de combate” (Brasil, 2017, p. 218).

No tocante à organização da BNCC da Educação Física, percebemos que, para o planejamento das lutas, foram adotados critérios diferentes para a definição dos objetos de conhecimento das demais unidades temáticas. No documento, essa organização se apresenta conforme a ocorrência social, das esferas mais familiares (localidade e região) para as menos familiares (nacional e mundial). Segundo Neira (2018), a ausência de justificativa e/ou fundamentação para a organização estabelecida gera nos professores dificuldade de compreensão e questionamentos, inclusive sobre a dita “progressão do conhecimento” baseada nessas classificações.

Ainda sobre este ponto, Betti (2018) afirma que as incompreensões e dificuldades de operacionalização ampliam-se em larga escala de interpretações quando são analisadas as habilidades ou objetivos de aprendizagem que, segundo ele, são marcados por uma redação com acúmulo de mais de uma habilidade, deficiências no emprego dos verbos, ausência de progressão da complexidade ao longo dos ciclos escolares e, por fim, falta de adequação às singularidades da Educação Física.

Embora esteja clara a intenção em fazer do conteúdo de lutas uma prática corporal presente nas aulas de Educação Física Escolar, sendo este explicitado na

BNCC tanto como uma unidade temática própria, quanto presente na unidade temática de esportes de combate, isso por si só não parece garantir que, de fato, o conteúdo seja trabalhado pelos professores, uma vez que o próprio documento aborda o tema de forma abrangente e sem algumas informações que seriam importantes para oferecer um direcionamento mais adequado aos docentes.

Na unidade temática de esportes de combate, podemos interpretar que as lutas trabalhadas serão aquelas esportivizadas, nas quais há regulamento definido, vestimentas padronizadas, regras de arbitragem, entre outros. Porém, para além disso, fica a dúvida: qual luta deve ser escolhida dentro da vasta lista de possibilidades?

O mesmo acontece na unidade temática própria, chamada “Lutas”, na qual há apenas a divisão entre “lutas no contexto comunitário e regional”, “lutas do Brasil” e “lutas do mundo” (Brasil, 2017, p. 218). A partir disso, se faz possível observar como existe a preocupação em uma divisão por nível de ensino, na qual no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o conteúdo não está presente, aparecendo somente a partir do 3º ao 5º ano, no “contexto comunitário e regional” e “de matriz indígena e africana”; no 6º e 7º ano, com as “lutas do Brasil”; e 8º e 9º ano, com “lutas do mundo”. Porém, mais uma vez, não temos um maior direcionamento para a seleção de quais lutas devem ser inseridas em cada contexto.

Consequentemente, apesar de garantir que o conteúdo esteja presente no currículo, a forma como ele é tratado não dá subsídios para que efetivamente sua implementação aconteça.

Quando observamos a BNCC do Ensino Médio, essas lacunas apresentadas são ainda maiores, pois o documento não traz nenhum direcionamento sobre o ensino das lutas, não indicando as habilidades a serem desenvolvidas e deixando a cargo dos professores essa seleção de conteúdo. Então, para esse nível de ensino, a BNCC contribui pouco para a inserção das lutas nas aulas de Educação Física (Antunes e Moura, 2021).

A promulgação da BNCC parece ter conseguido superar a busca por uma implementação curricular e legítima do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física Escolar, porém ainda nos falta a consolidação e a garantia de que tal prática será abordada pelos professores no chão da escola. A Base Nacional é um passo nesse longo caminho, que depende de políticas públicas de incentivo e mobilização para a implementação das mesmas (Antunes e Moura, 2021).

Na intenção de superar as dificuldades para a aplicação da unidade temática das lutas em consonância com a BNCC, Militão *et al.* (2021), indica a necessidade de cursos de capacitação e espaços de formação continuada para que os docentes possam efetivar em suas práticas pedagógicas das lutas de acordo com o documento normativo curricular nacional.

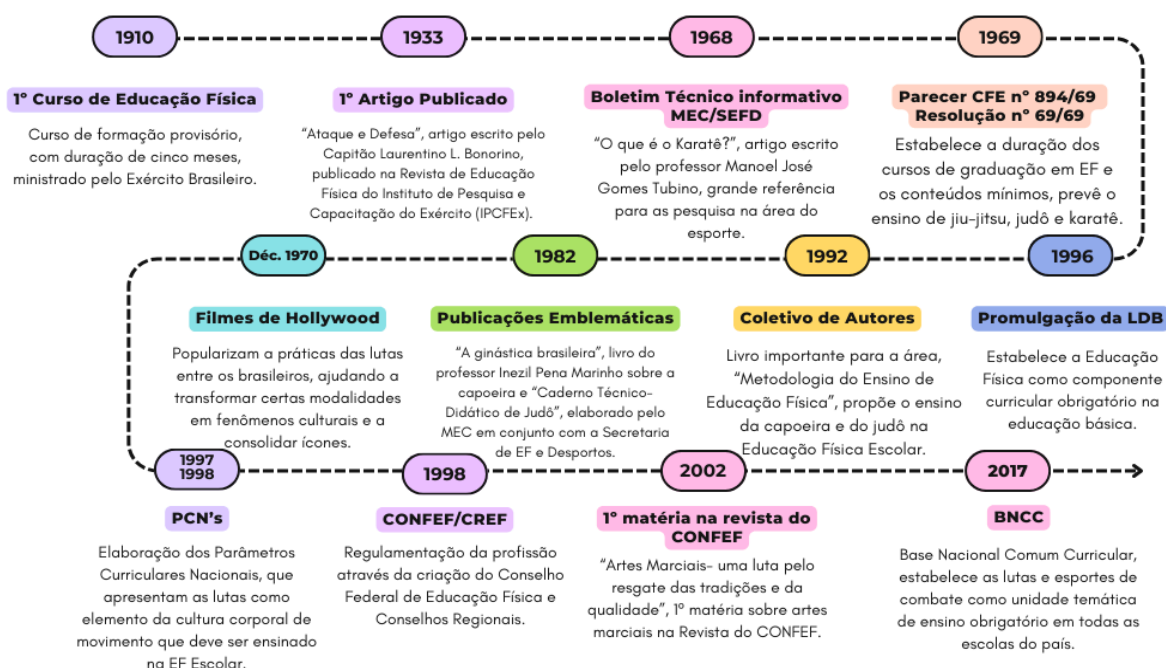
Do mesmo modo, Betti (2018) propõe que gestores escolares promovam momentos para discussões coletivas sobre a BNCC, voltada para a Educação Física, com os professores, a fim de possibilitar interlocutores críticos, que consigam minimizar as incompreensões e potencializar as contribuições para a elaboração de um planejamento abrangente em que todos os conteúdos propostos sejam contemplados, inclusive as lutas.

Podemos observar, portanto, que as lutas estão presentes na história da Educação Física desde a sua origem, e foram paulatinamente sendo mais inseridas e valorizadas em seus diferentes contextos. A fim de sintetizar e organizar as influências das lutas no Brasil, encerraremos este subcapítulo com os três momentos desta história apresentados por Rufino e Gomes (2024): o primeiro, no campo acadêmico, relacionado aos processos de ensino e aprendizagem das lutas e à sua inserção em diferentes contextos, caracterizado como uma fase de busca por legitimidade, com estudos se concentrando em demonstrar a viabilidade da inclusão das lutas no currículo escolar em diversos níveis de ensino, além de explorar seu desenvolvimento em contextos extraclasse; o segundo momento, caracterizado pela disseminação das lutas, a partir do qual, gradualmente, estas foram integradas a diversos contextos no Brasil, sendo incluídas em documentos oficiais, como os PCN, diferentes currículos estaduais e na BNCC; e, mais recentemente, a partir de meados da década de 2010, é possível identificar um terceiro momento, descrito como uma fase de busca por transformações paradigmáticas, o qual ainda se encontra em processo de consolidação, e que propõe repensar os caminhos da prática pedagógica das lutas, promovendo novas abordagens e perspectivas que se adequem às demandas atuais do campo educacional.

Finalizando com o objetivo de transmitir as informações acima descritas acerca da história das lutas na Educação Física de forma visual, apresentamos a seguir uma linha do tempo com os eventos de maior relevância para a área.

Figura 1 - História das Lutas na Educação Física (2025)

História das Lutas na Educação Física



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Linha do tempo, de 1910 a 2017, apresentando os principais marcos na história das Lutas dentro da disciplina Educação Física

2.4 Classificação das Lutas para o ensino na Educação Física Escolar

Compreender de maneira aprofundada as técnicas, as táticas, o histórico e os valores associados a cada modalidade de luta constituem uma tarefa complexa e que demanda tempo significativo. Essa complexidade pode ser um dos fatores que explicam a limitada inclusão do conteúdo relacionado às lutas nos currículos de Educação Física (Breda *et al.*, 2010). Sendo assim, com o intuito de apoiar os professores de Educação Física na organização didática e na sistematização do ensino, diversos autores têm proposto diferentes formas de classificar, distinguir e categorizar as lutas.

Nesse contexto, destaca-se a importância de não reduzir as lutas a simples jogos ou brincadeiras recreativas, nem as trabalhar com o rigor técnico voltado exclusivamente à formação de atletas profissionais, pois tais abordagens podem comprometer a essência da Educação Física como componente curricular, desviando-a de seus objetivos educacionais fundamentais. Cabe ao professor realizar uma adaptação

didática dos gestos característicos das lutas, de modo a ajustá-los às necessidades e características dos alunos durante as aulas (Campos, 2014).

Dessa forma, de acordo com o autor supracitado, compreendemos a necessidade de construir fundamentos teóricos e práticos baseados nos conhecimentos de diversas lutas, adaptando-os para o contexto específico do ensino escolar. Neste sentido, é essencial considerar e operacionalizar como as aulas devem abordar os princípios básicos das lutas, como ataque, defesa, interação com o oponente e a gestão do espaço. Além disso, essas atividades devem ser conduzidas de maneira agonística e lúdica, promovendo o aprendizado por meio de desafios e do engajamento recreativo.

A classificação dos esportes de luta constitui um processo de organização sistemática de elementos ou categorias a partir de critérios preestabelecidos. Essa categorização possibilita a distinção entre as diferentes modalidades, o que favorece a seleção da mais apropriada para o ensino, além de contribuir para a elaboração de metodologias pedagógicas mais eficazes e estruturadas (Espartero, 1999; Gomes *et al.*, 2010). Porém, é preciso observar de forma crítica se essas classificações estão alinhadas com os conceitos mais abrangentes e atuais para o ensino das lutas na escola. A seguir, iremos apresentar algumas propostas de autores para essa classificação.

Espartero (1999), na tentativa de sistematizar as lutas com base no tipo de contato entre os oponentes, propôs três categorias principais: esportes de luta com agarre, esportes de luta com golpe e esportes de luta com implemento. Essa classificação utiliza critérios que priorizam as diferenças entre grupos e subgrupos, promovendo uma divisão fundamentada nas especificidades de cada modalidade em vez de enfatizar princípios comuns, como pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 - Classificação das lutas segundo Espartero (1999)

AGARRE	GOLPES	IMPLEMENTO
<u>Imposição inicial:</u> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Obrigatória</i> (luta leonesa, luta escocesa, judô paralímpico); ● <i>Não Obrigatória</i> (judô, sambô, jiu-jitsu) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso exclusivo dos punhos (boxe) ● Uso exclusivo das pernas (savate ou boxe francês) 	<ul style="list-style-type: none"> ● O objetivo é tocar o implemento em determinadas áreas do corpo do adversário
<u>Finalidade de combate:</u>		

<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Projeção</i> (luta leonesa, luta canária); ● <i>Projeção e continuação no solo</i> (judô, jiu-jitsu, luta livre, sambô) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de punhos e pernas (karatê, taekwondo, etc) 	(esgrima, kendo, palo canário)
---	---	--------------------------------

Fonte: Espartero (1999); Gomes (2023); elaborado pela autora, 2025.

No contexto educacional, em que um dos objetivos do ensino das lutas é oferecer aos alunos uma vivência ampla e um conhecimento abrangente sobre os fenômenos e manifestações das lutas, essa abordagem pode dificultar o processo de ensino, pois a ênfase nas diferenças e especificidades tende a fragmentar o conteúdo, tornando mais complexa a compreensão e a aplicação pedagógica (Gomes, 2023).

Podemos observar ainda, como uma limitação, como a categoria de lutas com agarre, por exemplo, diante das possibilidades descritas pelo autor, pode sobrepor outra em uma única modalidade, de modo que pertencer a um grupo não exclui a possibilidade de integrar outro.

Por fim, a proposta de Espartero (1999) privilegia as regras de modalidades esportivizadas, desconsiderando novas formas e práticas de luta. Essa abordagem reduz as possibilidades de ensino em metodologias que não estejam centradas nas especificidades das modalidades, limitando a exploração de métodos mais amplos e integradores no ensino das lutas.

Outros autores também buscaram classificar as lutas com base em critérios específicos, como as ações motoras realizadas durante o combate. Ramirez, Dopico e Iglesias (2000), por exemplo, consideram o contato entre os oponentes (com ou sem agarre), como a principal condição que determina as ações motoras realizadas durante um combate, dividindo as modalidades de luta em três grupos.

O primeiro grupo inclui as modalidades que envolvem agarre, caracterizadas por ações como derrubar, controlar, excluir ou fixar o adversário dentro do espaço. O segundo compreende as modalidades em que o agarre não é necessário, sendo denominado “sem agarre”. As ações motoras básicas nesse caso envolvem golpear e impactar, como nos movimentos de socos e chutes. O terceiro grupo, embora compartilhe o nome com o segundo, pela ausência de agarre, diferencia-se por ter como ação motora principal o “tocar”. Nessa categoria, o “tocar” está relacionado ao uso de um implemento, como ocorre em algumas modalidades específicas.

Quadro 2 - Classificação dos esportes de luta segundo Ramirez, Dopico e Iglesias (2000)

COM AGARRE	SEM AGARRE	SEM AGARRE
<i>Derrubar e/ou excluir; controlar e fixar:</i> luta leonesa, judô, luta olímpica, luta canária, jiu-jitsu, sumô etc.	<i>Golpear, impactar:</i> karatê, kung fu, boxe, taekwondo, muay thai, savate etc.	<i>Tocar:</i> esgrima, kendo, palo canário.

Fonte: Ramirez, Dopico e Iglesias (2000); Gomes (2023); elaborado pela autora, 2025.

De forma semelhante à classificação proposta por Espartero (1999), esta abordagem também está baseada em modalidades de combate formalizadas, ou seja, aquelas regulamentadas por federações nacionais e internacionais. No entanto, tal perspectiva também apresenta limitações, pois não abrange a ampla diversidade de práticas corporais relacionadas às lutas, restringindo o conhecimento a modalidades específicas e formalizadas, em detrimento de outras manifestações culturais e pedagógicas (Gomes, 2023).

Também com base nos critérios motores, Henares (2000) apresenta uma classificação mais detalhada das possíveis ações relacionadas às lutas de forma geral. O autor, além de enfatizar as manifestações que envolvem agarre, também considera as diferentes ações realizadas pelos indivíduos em situações de combate.

Assim, as ações motoras em um combate são organizadas pelo autor em três grandes grupos: "derrubar o adversário", "golpear" e "tocar". No entanto, Henares (2000) não exemplifica nem especifica as modalidades que se enquadram em cada grupo, oferecendo uma abordagem mais genérica e abrangente para a análise das lutas.

Quadro 3 - Classificação dos jogos desportivos de luta segundo Henares (2000)

Jogos desportivos de luta segundo a 'ação motora'		
<i>Derrubar o adversário</i>	Desequilibrar/ Derrubar	<ul style="list-style-type: none"> • Somente com ações de braço; • Somente com ações de pernas;

		<ul style="list-style-type: none"> • Com ações combinadas de braços, pernas, tronco e quadril. <p>*A luta finaliza quando qualquer parte do corpo, que não seja a planta dos pés, toca o solo.</p>
	Fixar	Manter o adversário no solo.
	Excluir	Expulsar o adversário da área de luta.
	Controlar	Após a derrubada do adversário, deve-se continuar com as ações de solo.
<i>Golpear</i>	Uso dos punhos. Uso das mãos. Uso dos pés. Golpes efetivos e fictícios (marcar).	
<i>Tocar</i>	Toque efetivo. Golpe simulado. Somente com a ponta do implemento ou com todo o implemento.	

Fonte: Henares (2000); Gomes (2023); elaborado pela autora, 2025.

No primeiro grupo, o autor aprofunda a definição de agarre também apresentada por Espartero (1999), incorporando ações como fixar, excluir e controlar, além de desequilibrar/derrubar. Desse modo, essas ações, também mencionadas por Ramirez, Dopico e Iglesias (2000), são detalhadas por Henares (2000) quanto às formas pelas quais podem ser realizadas no contexto do combate.

No segundo grupo, denominado "golpear", Henares (2000) especifica os diferentes modos de execução dessas ações, considerando as partes do corpo utilizadas e a natureza dos golpes. A abordagem não se limita às permissões de uso de determinados membros, mas explora a amplitude de movimentos possíveis dentro das opções oferecidas por esse grupo.

Já no grupo "tocar", o autor segue uma lógica semelhante, demonstrando que essa ação pode ser realizada de maneiras variadas, dependendo, sobretudo, do tipo de implemento utilizado.

De acordo com Gomes (2023), embora o texto de Henares (2000) não explique diretamente o uso do termo "jogos" no título do quadro, a leitura permite inferir que o autor utiliza o termo para se referir às formas não esportivizadas de luta. Em contrapartida, os esportes de luta são compreendidos como modalidades esportivas formalizadas e regulamentadas por federações esportivas.

Nesse sentido, o quadro pode ser compreendido como uma classificação voltada para o entendimento das lutas de forma ampla, independentemente das modalidades esportivizadas e de suas regras específicas. Além disso, ele contempla outras manifestações desse conhecimento, considerando aspectos comuns relacionados à dinâmica interna das lutas.

Temos ainda a classificação proposta por Nakamoto *et al.* (2004), que é regida por uma lógica de oposição, caracterizada pelo ataque e defesa de "alvos intrínsecos" (indivíduos) e pela possibilidade de ataque simultâneo. Nesta divisão, é possível identificar quatro tipos de luta, definidos com base na relação dos lutadores com o alvo e com a meta. O alvo é entendido como o objeto a ser atingido e/ou defendido (os próprios indivíduos), enquanto a meta representa o objetivo que se busca alcançar ao atingir o alvo.

Quadro 4 - Classificação das lutas segundo Nakamoto *et al.* (2004)

Relação com o alvo (ação)	Meta	
	Direta	Indireta
<i>Segurar</i>	O objetivo pode ser imobilizar, controlar ou executar chaves, torções e estrangulamentos no adversário. (ex.: jiu-jitsu)	O objetivo é projetar ou excluir o adversário em/de determinado espaço. (ex.: judô e sumô)
<i>Tocar</i>	O objetivo é tocar alvos localizados no corpo do adversário com ou sem mediação de	Por meio de golpes no corpo do adversário o objetivo é levá-lo ao solo. (ex.: boxe)

	implementos. (ex.: karatê e esgrima)	
--	---	--

Fonte: Nakamoto *et al.* (2004); Gomes (2023); elaborado pela autora, 2025.

É possível observar como os autores estabeleceram duas formas de relação com o alvo: tocando e segurando, e duas de relação com a meta: direta e indireta. Quando a meta é direta, o objetivo da luta consiste em tocar ou segurar o corpo do adversário para pontuar ou encerrar o combate. Por outro lado, quando a meta é indireta, as ações de tocar ou segurar funcionam como meios para finalizar o combate, seja através de uma projeção (derrubando o adversário ao solo), seja por exclusão (retirando ou segurando o adversário fora dos limites da área de combate), ou até mesmo por uma finalização que impeça o adversário de continuar (Gomes, 2008, 2023).

Podemos observar, assim, que nos dois últimos estudos (Henares, 2000; Nakamoto *et al.*, 2004) características comuns a todas as modalidades de luta são consideradas para que haja divisão e/ou classificação, de maneira que os autores levam em consideração que existem propriedades que não variam de uma luta para a outra.

Diante disso, a pedagogia do jogo, como área de conhecimento da Educação Física, tem desempenhado um papel fundamental na formulação de propostas voltadas ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem (Pereira *et al.*, 2015).

De acordo com Freire e Scaglia (2003), o fenômeno das lutas pode ser entendido como uma manifestação de jogo, e, segundo Cartaxo (2011), os jogos de combate, também conhecidos como jogos de oposição, podem ser definidos como atividades que englobam técnicas de luta com elementos lúdicos ou estratégias de enfrentamento, nas quais dois ou mais adversários se posicionam em situação de oposição, com igualdade de condições físicas para o embate. Essas práticas enfatizam tanto o espírito de combatividade quanto os valores esportivos, promovendo a interação competitiva dentro de um contexto regulamentado.

Neste sentido, embora alguns autores tragam exemplos práticos, sem apresentar necessariamente uma classificação de uma metodologia de ensino pautada nos jogos (Souza Júnior e Santos, 2010; Nascimento e Almeida, 2007), Olivier (2000) apresenta uma classificação dos jogos de luta, dividindo-os em seis grupos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Classificação dos jogos de luta segundo Olivier (2000)

Grupo 1: Jogos de rapidez e de atenção	Alternando sempre os papéis de ataque e defesa, evitando o contato com o adversário.
Grupo 2: Jogos de conquista de objetos	Os papéis de ataque e defesa são separados; jogos que aproximam os adversários, porém com ações direcionadas a objetos a serem conquistados.
Grupo 3: Jogos de conquista de territórios	Situações que propiciam diversificações de ações de desequilíbrio para chegar à finalidade; o contato torna-se inevitável, a medida em que ações de puxar, carregar, empurrar, resistir e desviar acontecem naturalmente.
Grupo 4: Jogos para desequilibrar	De forma mais direta, há ações em direção ao adversário, sem mediação de objeto ou território, e os papéis de ataque e defesa são ora alternados, ora simultâneos.
Grupo 5: Jogos para reter, imobilizar, livrar-se	Enfrentamentos variados corpo a corpo, com papéis de ataque e defesa ora separados, ora combinados.
Grupo 6: Jogos para combater	Combate completo, com situações de ataque e resistência concomitantes, tornando-se indispensável encadear e coordenar todas as ações aprendidas anteriormente.

Fonte: Oliver (2000); elaborado pela autora, 2025.

Para o autor (2000), o professor deve considerar jogos que preservem o espírito dos esportes de combate, ou seja, as características atitudinais das modalidades de luta, como a disciplina e o respeito mútuo, porém de forma que simplifique a abordagem da atividade. Simplificação essa demonstrada a partir, por exemplo, da definição do papel do aluno previamente (ataque, defesa ou ambos) e contato físico progressivo. É importante ressaltar que as propostas apresentadas por Oliver (2000) são direcionadas para crianças a partir de cinco anos de idade, ou seja, estudantes da Educação Infantil, o que se opõe ao que está estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017) de introdução ao universo das lutas somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para Breda *et al.*, (2010), o professor não precisa necessariamente organizar os conteúdos com base nos componentes específicos de uma única modalidade. Em vez disso, é possível estruturar a sequência didática utilizando um conjunto de elementos

comuns que permeiam diferentes modalidades, permitindo que o ensino seja direcionado para a compreensão e aplicação dos princípios gerais das lutas. Dessa forma, os autores (2010) propõem uma caracterização das lutas em três categorias, a partir do tipo de contato e das ações técnicas envolvidas nas diferentes modalidades de luta:

Quadro 6 - Categorização das Lutas a partir de Breda *et al.* (2010)

Elementos das Lutas	Características	Elementos Técnicos	Modalidades
Curta Distância	Agarramento.	Rolamentos, Quedas, Imobilizações, Chaves.	Judô, Jiu-jitsu, Luta Olímpica, Aikido, entre outras.
Média Distância	Toque no adversário, podendo ser em partes do corpo ou no uniforme.	Socos, Chutes, Cotoveladas, Joelhadas e Defesas com membros inferiores e superiores.	Taekwondo, Karatê, Boxe, Muay Thai, alguns estilos de Kung Fu, entre outras.
Longa Distância	Uso de implementos, como espadas e bastões.	Domínio e manuseio dos implementos.	Esgrima, Kendo, Kung Fu, entre outras.

Fonte: Breda *et al.* (2010); elaborado pela autora, 2025.

Assim como na proposta anterior, Cirino, Pereira e Scaglia (2013) compreendem que a organização do conteúdo deve incluir uma classificação das lutas com base nos tipos de contato, a fim de facilitar o processo pedagógico e proporcionar uma melhor assimilação das habilidades e competências pelas crianças. Nesse sentido, fundamentando-se em Scaglia e Gomes (2011), os autores (2013) propõe uma abordagem estruturada para a categorização das lutas em uma divisão do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que se inicie pelos **jogos de contato contínuo**, os quais favorecem o desenvolvimento das habilidades perceptivo-motoras e oferecem a segurança necessária para a prática. Em seguida, introduz-se os **jogos de contato intermitente**, uma vez que, nesse estágio, as crianças já possuem certo controle corporal, permitindo a realização de movimentos mais rápidos e coordenados. Posteriormente, utiliza-se os **jogos de contato mediado**, considerando que, nos anos anteriores, foram desenvolvidas habilidades coordenativas relacionadas à manipulação. Após essa progressão, os jogos são direcionados para elementos mais específicos, que

possibilitam uma compreensão aprofundada dos objetivos e da lógica das lutas como parte da cultura corporal.

Em suma, podemos considerar que uma metodologia fundamentada na utilização de jogos proporciona às crianças a oportunidade de experienciar situações lúdicas variadas, considerando o contexto em que estão inseridas e respeitando seu estágio de desenvolvimento. Essa abordagem contribui para a construção do conhecimento, favorecendo a experimentação, a socialização e o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas de forma progressiva e significativa (Cirino, Pereira e Scaglia, 2013).

Ao considerarmos que um planejamento deve ser elaborado e organizado, tendo por objetivo de ensino os aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais, importando ao aluno vivenciar a diversidade de movimentos das lutas, Campos (2014) apresenta uma classificação também em três categorias, mas divididas a partir das ações motoras primárias, habilidades e competências envolvidas, e técnicas básicas e estruturantes da luta para a transformação didática, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 - Categorização das lutas a partir de Campos (2014)

Ações Motoras	Competências e Habilidades Envolvidas	Técnicas Básicas das Lutas para a Transformação Didática
Exercícios de alongamentos e aquecimento	Flexibilidade, coordenação motora, resistência anaeróbia e aeróbia, potência e força.	Capoeira, Karatê, Kung Fu, Boxe, Luta corporal indígena, Sumô
Rolamentos, quedas, parada de mãos, estrelas, saltos, equilíbrio e desequilíbrio	Preparação para cair e derrubar, busca pela manutenção do equilíbrio, agilidade, flexibilidade, lateralidade, tonicidade muscular e propriocepção.	Aikido, Judô, Jiu-jitsu, Capoeira
Chutes	Técnica apurada, equilíbrio, resistência muscular localizada, flexibilidade, agilidade, coordenação motora e lateralidade apurada.	Karatê, Capoeira, Muay Thai, Taekwondo, Kung Fu

Socos	Coordenação motora, flexibilidade de membros superiores, concentração, agilidade, tempo de reação e lateralidade.	Karatê, Muay Thai, Taekwondo, Kung Fu, Boxe
Fundamentos da defesa pessoal	Esquivas, guardas, ações de defesa e controle de situação, agarrar, submeter, ação e reação, concentração, força, agilidade, lateralidade definida.	Aikidô, Karatê, Judô, Jiu-jitsu, Capoeira
Relaxamento	Concentração e assimilação de movimentos, organização dos pensamentos.	Princípios filosóficos das lutas, que empregam a concentração, a disciplina e a contemplação.

Fonte: Campos (2014); elaborado pela autora, 2025.

Apesar de ratificar a importância de estabelecer relação com as três dimensões de conteúdo (Brasil, 1997) para o planejamento das aulas de lutas, Campos (2014) não apresenta mais argumentos nem exemplos sobre como isso poderia ocorrer, mas, nesse contexto, temos a proposta de Pereira *et al.* (2017), na qual os conteúdos de lutas são classificados da seguinte forma: a dimensão conceitual, relacionada aos fatos e ao contexto histórico das lutas; a dimensão atitudinal, que abrange aspectos éticos, comportamentais e normativos; e a dimensão procedimental, desenvolvida por meio da prática de jogos de luta.

Além disso, a proposta de classificação apresentada por Campos (2014) não parece ser de fácil aplicação e entendimento, no sentido prático de uso pelo professor, principalmente se este não tiver familiaridade com o conteúdo, pois baseia as ações motoras, competências e habilidades, em modalidades específicas de luta.

Inspirada nos fundamentos operacionais dos esportes coletivos propostos por Bayer (1994), Gomes (2008), nos apresenta os princípios condicionais das lutas — contato proposital, regras, fusão entre ataque e defesa, oponente como alvo e imprevisibilidade —, cujo objetivo é estabelecer uma lógica comum e transferível entre diferentes modalidades de combate. Esses princípios são e visam possibilitar uma abordagem didática generalista das lutas no contexto escolar. Dessa forma, busca-se reduzir a necessidade de um conhecimento técnico específico por parte do professor, ampliando as possibilidades de ensino dessa prática.

Independentemente da modalidade ou especificidade da luta, esses aspectos constituem condições indispensáveis para a caracterização de uma atividade como luta. Desse modo, eles desempenham um papel fundamental na estruturação do conhecimento nessa área, permitindo sua distinção em relação a outras práticas corporais, conforme o quadro a seguir.

Quadro 8 - Princípios Condicionais das Lutas segundo Gomes (2008)

Princípios Condicionais das Lutas	
Contato Proposital	Para o desenvolvimento das ações em uma luta, é essencial que os oponentes estabeleçam um contato intencional, de modo a viabilizar a consecução dos objetivos inerentes ao combate.
Oponente-Alvo	Nas lutas, o oponente é sempre o alvo principal. Sendo assim, o contato físico torna-se o meio necessário para que os lutadores alcancem esse objetivo.
Fusão Ataque/Defesa	Trata-se da possibilidade de simultaneidade entre as ações de ataque e defesa realizadas pelos lutadores.
Imprevisibilidade	É a condição resultante da relação de interdependência entre os lutadores, caracterizada, sobretudo, pela possibilidade de simultaneidade entre as ações ofensivas e defensivas.
Regras	As lutas dependem das regras para sua legitimidade, sendo fundamental que sejam respeitadas para a realização do combate. As normas estabelecem os limites do que é permitido ou proibido, influenciando diretamente as técnicas e táticas adotadas pelos lutadores. Além disso, do ponto de vista pedagógico, a presença das regras é o principal fator que diferencia a luta de uma briga.

Fonte: Gomes (2008); elaborado pela autora, 2025.

Segundo a autora (2008), com base nos princípios condicionais, é possível criar e legitimar diversas práticas como parte do conhecimento sobre lutas, ampliando esse campo e viabilizando seu ensino. Esse processo não se restringe apenas às

especificidades de cada modalidade, mas enfatiza, sobretudo, os elementos comuns que estruturam esse universo.

Ademais, Gomes (2008) apresenta uma classificação das lutas de acordo com grupos situacionais, ou seja, ações baseadas nas distâncias entre os oponentes. A ênfase de cada grupo situacional é estabelecida por um dos princípios condicionais: as regras. Estas delimitam a forma de contato na luta, determinando a distância entre os lutadores e, por conseguinte, as situações mais recorrentes em cada grupo (Gomes *et al.* 2010; Gomes, 2014).

Quadro 9 - Classificação das lutas por grupos situacionais segundo Gomes (2008)

Grupos Situacionais das Lutas		
Curta Distância	Média Distância	Longa Distância
Desequilibrar Rolar Projetar Cair Controlar Excluir	Tocar Golpear Mãos, braços, cotovelos Pernas, joelhos, pés	Tocar (usando um implemento) Manipular (um implemento)

Fonte: Gomes (2008); elaborado pela autora, 2025.

A organização e classificação de propostas viabilizam uma sistematização curricular que antecede a especialização em práticas e modalidades específicas, além de orientar os fundamentos básicos a serem explorados tanto na fase de iniciação quanto em outras etapas da trajetória do praticante. Observa-se com frequência que estes se concentram no aprendizado de técnicas excessivamente refinadas antes de assimilarem a essência e a lógica intrínsecas à sua modalidade (Gomes, 2023).

Assim, esse método possibilita a superação das divisões tradicionalmente apresentadas para as ações de luta, contribuindo para a elaboração de um sistema de interações entre as diversas manifestações desse fenômeno e evidenciando a complexidade do conhecimento na área. Trata-se de um sistema que se estabelece como uma base comum e transferível entre diferentes modalidades. Mais do que a mera repetição descontextualizada de gestos técnicos, esse modelo busca promover o desenvolvimento global do aluno, com ênfase no processo cognitivo de leitura da luta e na consequente formulação de estratégias táticas para a resolução de problemas emergentes em sua dinâmica (Gomes *et al.*, 2010).

Para finalizar, temos ainda a proposta de Antunes, Rodrigues e Kirk (2020) que, segundo Antunes e Moura (2021), consiste na organização de estratégias de combate baseadas em semelhanças, com o objetivo de auxiliar os docentes no desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino desses conteúdos em diversos contextos educacionais, conforme o quadro a seguir.

Quadro 10 - Ações gerais de combate segundo Antunes, Rodrigues e Kirk (2020)

Ações gerais de combate	
Ações desarmadas	Ações armadas
Ações de projeção	Ações com implementos
Ações de solo	
Ações de percussão	

Fonte: Antunes, Rodrigues e Kirk (2020); elaborado pela autora, 2025.

Os autores sugerem que, para a organização do conteúdo das aulas, que o professor inicie pela decisão da técnica de combate a ser ensinada envolver ou não o uso de armas e, caso esta possibilidade seja considerada, é fundamental definir suas características específicas, tais como dimensões, peso, formato e método de manuseio. Nas escolas, os alunos podem confeccionar réplicas dessas armas utilizando materiais alternativos.

Por outro lado, se as técnicas de combate não envolverem armas, são propostas três categorias principais de ações: arremessos, técnicas executadas no solo e técnicas de percussão. Essas ações servirão como base para que o professor desenvolva jogos táticos de combate, estruturados a partir dessas dinâmicas.

Essa abordagem visa proporcionar uma estrutura clara e segura para o ensino prático dessas habilidades em ambientes educacionais. Nessa perspectiva, considera-se que a familiarização dos alunos com determinados jogos de combate pode proporcionar uma variedade de experiências significativas, favorecendo seu engajamento em artes marciais específicas em diferentes contextos. Dessa forma, a vivência positiva nos jogos táticos de combate pode despertar o interesse dos estudantes pela prática, incentivando a continuidade de sua participação em outras modalidades e ambientes (Antunes e Moura, 2021).

Este subcapítulo buscou trazer as principais classificações e propostas de organização do conteúdo de lutas para as aulas de Educação Física Escolar. Dentre os autores mencionados, acreditamos que a proposta de Gomes (2008, 2012, 2023), baseada nos princípios condicionais e grupos situacionais das lutas, e a proposta de Antunes, Rodrigues e Kirk (2020), a partir das ações táticas de combate, são as mais adequadas para uma aprendizagem significativa, pois não focam suas ações em movimentos técnicos e exclusivos de determinadas modalidades, o que facilita o professor que não tem uma experiência pregressa com o universo das lutas, além de proporcionar ao aluno o contato com o conteúdo de forma lúdica, através de jogos.

A sistematização do ensino das lutas constitui, portanto, um desafio no contexto das aulas de Educação Física. No entanto, as propostas aqui apresentadas para essa abordagem representam um avanço significativo na medida em que permitem ao docente identificar e compreender as potencialidades, características e estratégias didáticas adequadas para o ensino desse conteúdo (Moura *et al.*, 2019).

2.5 Lutas na Educação Física Escolar: desafios e possibilidades

Como foi possível observar no final do subcapítulo 2.3. desta pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular não se mostrou capaz de respaldar os professores para o ensino do conteúdo de lutas, uma vez que deixa lacunas abertas e dúvidas que podem ser motivo para que os professores que não têm experiência com o conteúdo não se sintam aptos para trabalharem com o mesmo. Pode-se compreender, desse modo, que esse documento busca assegurar que as lutas sejam uma das práticas corporais presentes no currículo escolar do componente Educação Física, porém, isso por si só não garante que elas sejam de fato tematizadas por todos os professores em diferentes contextos de atuação.

Santos e Paraíso (1996) destacam que o termo "currículo" apresenta múltiplas especificidades e se manifesta no contexto escolar em diversas dimensões, exigindo o uso de terminologias específicas. Assim, os conhecimentos previstos nos documentos oficiais para serem ensinados nas diferentes disciplinas e níveis de ensino constituem o chamado currículo oficial, enquanto as aprendizagens decorrentes das experiências educativas vivenciadas no ambiente escolar configuram o currículo em ação, ou currículo real.

Segundo Rufino (2022), para que efetivamente as lutas estejam presentes no currículo real, se fazem necessárias algumas iniciativas, como por exemplo na formação de professores, que deve viabilizar meios de compreender e ensinar as lutas em contextos escolares reais; propostas de professores, que podem buscar desenvolver práticas para além daquelas que porventura sejam mais familiares; e redes que apoiem e incentivem formações continuadas, fomentando processos de desenvolvimento profissional e auxiliando com redes de apoio e comunidades de aprendizagem.

Diante disso, dentre os conteúdos programáticos da Educação Física Escolar, as lutas tendem a enfrentar maior resistência em sua inserção. Os principais questionamentos referem-se à escassez de espaços adequados, à ausência de materiais específicos, à falta de vestimentas apropriadas e, sobretudo, à associação frequente dessas práticas a questões de violência, o que contribui para a reticência em abordá-las no ambiente escolar (Carreiro, 2011).

No campo da produção acadêmica, diferentes estudos analisaram questões relacionadas ao universo das lutas. Correia e Franchini (2010) fizeram um recorte de pesquisas publicadas entre 1998 e 2008, constatando que apenas 2,93% dos 2.561 artigos publicados nos periódicos consultados nesse período tratavam de lutas, artes marciais ou modalidades esportivas de combate, e ainda, entre estes, o predomínio foi de estudos na área da biodinâmica.

Ao observarmos as pesquisas sobre o ensino das lutas especificamente na área da Educação Física Escolar, podemos citar o trabalho de Antunes *et al.* (2017) que, ao revisar a literatura de 1997 a 2011, destacaram a importância das estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, seleção e organização de conteúdos, além da formação de professores. Na mesma temática, temos ainda a revisão sistemática de Moura *et al.* (2019) que, ao analisar a produção acadêmica entre 2005 e 2015, identificaram como principais temas presentes nos estudos sobre lutas na Educação Física os aspectos metodológicos, os estereótipos de violência e a formação docente. De maneira semelhante, ambos os estudos ressaltam a relevância da organização pedagógica e da qualificação docente para o ensino das lutas na escola.

Os aspectos relacionados à organização pedagógica foram previamente tratados no subcapítulo 2.4., quando apresentamos e discutimos os principais estudos e propostas para uma classificação, sistematização e organização das lutas para as aulas de Educação Física Escolar.

Quanto à formação docente em Educação Física, Santos (2016) ressalta que as aulas de lutas oferecidas nas universidades, em geral, restringem-se às habilidades específicas do docente responsável pela disciplina. Consequentemente, a abordagem dos conteúdos tende a se concentrar na luta em que o professor possui especialização. Corroborando com o mesmo pensamento, Matos *et al.* (2015) apontam que essas disciplinas, mesmo apresentando denominações genéricas como "Lutas" ou "Metodologia do Ensino das Lutas", frequentemente se limitam a poucas modalidades específicas ou até mesmo a uma única modalidade, motivo que, segundo os autores, compromete a diversidade de conteúdos e limita a formação dos futuros professores.

Ainda de acordo com Matos *et al.* (2015), para que haja uma presença mais efetiva das lutas nas aulas de Educação Física são necessárias alterações no formato das disciplinas que tratam desse tema na graduação, privilegiando uma formação cuja abordagem seja estruturada a partir das similaridades e nos princípios das lutas.

O estudo supracitado foi realizado com 26 professores de Educação Física de escolas públicas do interior da Bahia, com o objetivo de investigar os possíveis motivos que contribuem para a presença ou ausência das lutas nas aulas, revelando, na fala dos professores, uma concepção de ensino das lutas predominantemente centrada na técnica, independentemente de seus percursos formativos ou da instituição em que se formaram (Matos *et al.*, 2015). Esse modelo, amplamente utilizado na formação de atletas, também foi hegemônico na formação de professores de Educação Física até meados da década de 1970, quando passou a ser criticado devido às suas implicações e à recorrente reprodução desse enfoque na Educação Física Escolar. Embora esse paradigma já não seja predominante em diversos componentes curriculares esportivos no Ensino Superior, ele ainda se manifesta de forma significativa no ensino das lutas, sendo raramente questionado. Tal cenário evidencia a forte influência da tradição das lutas na formação de professores.

Nesse sentido, podemos destacar a resistência de algumas universidades em abranger a temática das lutas em suas ementas, como, por exemplo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), primeira universidade federal do Brasil que, até hoje, possui como disciplinas em seu currículo “Aplicação Pedagógica do Judô”, “Fundamentos do Judô”, “Fundamentos da Capoeira”, “Boxe I, II e III”, “Capoeira I, II e III”, “Esgrima I, II e III”, “Judô I, II e III” e “Karatê I, II e III”, ou seja, todas disciplinas de modalidades específicas.

Del Vecchio e Franchini (2006, apud Rufino e Darido, 2015) destacam que o domínio das técnicas específicas de uma modalidade de luta requer, em média, entre cinco e dez anos de prática. Em contraste, no contexto universitário, a disciplina de lutas é geralmente oferecida em apenas um ou dois semestres. Sendo assim, é mais importante que o graduando aprenda a utilizar as lutas como estratégias pedagógicas para alcançar os objetivos dos programas de Educação Física do que focar na execução de técnicas específicas de um único estilo.

Além disso, observa-se que, embora as lutas já estejam inseridas nos currículos dos cursos de Educação Física das universidades brasileiras, a maior parte das disciplinas relacionadas a essa temática ainda possui caráter eletivo. Contudo, atualmente, nos cursos em que essa disciplina é obrigatória, verifica-se uma predominância de abordagens de ensino mais generalistas, em detrimento de uma ênfase em modalidades específicas (Gomes, 2023).

Dos estudos que demonstraram que os professores se sentiam incapazes, desconfortáveis ou sem confiança para o ensino das lutas devido à falta de uma formação inicial que os preparasse melhor (Boehl, Lima e Fonseca, 2018; Hegele, González e Borges, 2018; Matos *et al.*, 2015; Nascimento e Almeida, 2007), Santos (2012, 2016) sugere que uma metodologia fundamentada em jogos de oposição apresenta potencial para solucionar de forma definitiva esse desafio, pois, segundo o autor, por meio desses jogos, futuros professores podem desenvolver os gestos motores essenciais para atuar nas distintas fases de desenvolvimento de seus educandos, promovendo o prazer na prática e a aquisição de habilidades motoras fundamentais. Para o autor (2012, 2016), estes, por sua vez, podem servir de base para uma futura especialização em esportes de combate, ampliando, assim, a formação dos educadores caso desejem seguir essa área. Por fim, Santos (2012, 2016) também considera imprescindível a ampliação da carga horária dessa disciplina nos currículos dos cursos de Educação Física, além de apontar a importância de promover uma formação continuada, o que pode se dar por meio da oferta de cursos de qualificação que aprimorem seus conhecimentos e práticas pedagógicas nesse campo específico.

Em suma, a superação da falta de conhecimento sobre as lutas na Educação Física Escolar pode ser alcançada por meio da valorização e implementação efetiva dessa prática nos conteúdos curriculares, em conjunto com os esportes tradicionais, a dança, a ginástica, as atividades rítmicas, entre outros. Tal abordagem exige

investimentos em formação continuada para os professores, sendo fundamental que essa formação não se restrinja apenas aos aspectos técnicos dos jogos de oposição, mas que também considere a cultura na qual os estudantes estão inseridos, promovendo, dessa forma, uma perspectiva holística no desenvolvimento das atividades (Santos, 2016).

A falta de material específico também é assunto frequente quando se pensa sobre os desafios em ensinar as lutas no ambiente escolar. No estudo de Matos *et al.* (2015), os professores destacaram os tatames como elemento essencial para a prática das lutas devido à sua contribuição direta para a realização segura das atividades. Outros materiais mencionados foram específicos de determinadas modalidades, como luvas de boxe e protetores, além de vestimentas e instrumentos musicais utilizados na capoeira, evidenciando, então, uma percepção do ensino das lutas vinculada às práticas de modalidades específicas.

A ausência de referências a materiais de uso geral, como cordas, cones, bolas ou grandes colchões na pesquisa de Matos *et al.* (2015), permite-nos inferir duas possibilidades: esses recursos já estavam disponíveis nas escolas ou os professores não reconhecem seu potencial para aplicação nas aulas de lutas. Contudo, segundo Santos (2016), a utilização de jogos que se baseiam na luta olímpica pode sanar esta dificuldade, pois, devido às suas características, requer pouca quantidade de materiais e equipamentos, o que a torna uma prática de baixo custo para sua implementação no contexto escolar. De forma semelhante, a esgrima pode ser introduzida por meio de atividades que utilizem materiais alternativos, possibilitando não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a exploração de aspectos históricos relacionados à humanidade, promovendo, assim, a educação em valores.

Entretanto, para os especialistas em lutas do estudo de Moura, Targino e Araújo (2021), embora seja reconhecida a carência de infraestrutura e recursos materiais, especialmente em escolas públicas, é possível adaptar os materiais disponíveis, uma vez que o objetivo da Educação Física não é promover a especialização técnica dos alunos, e sim priorizar a abordagem de temas comuns entre diferentes modalidades, proporcionando aos estudantes diversas experiências e possibilidades de vivência, em vez de focar exclusivamente em práticas específicas.

Acreditamos que o ponto mais crítico e desafiador, conforme apresentado por Moura *et al.* (2019) como tema recorrente nos estudos, se trata da violência, estereótipos de violência, ou a “pseudoagressividade intrinsecamente relacionada com a

atividade de lutar que faz parte do imaginário popular” (Santos, 212, p. 28), sendo este, portanto, o fator que mais limita a inserção do conteúdo de lutas, de forma prática, na escola.

Salientamos a prática, pois alguns professores que afirmam trabalhar com esse conteúdo muitas vezes só o fazem de forma teórica, através de vídeos e textos, justamente com receio da associação ou desencadeamento de ações violentas (Brandl, Boelhouwer e Guiosi, 2018) e, embora a inclusão da discussão sobre as lutas nas aulas de Educação Física de qualquer maneira seja interpretada como um avanço significativo, é fundamental que não se perca de vista a importância de proporcionar espaços para a apropriação do fazer corporal inerente a essas manifestações (Matos *et al.* 2015).

A violência escolar é um fenômeno social complexo e multifatorial que impacta diretamente o ambiente educacional e o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Abramovay, 2012). No âmbito da Educação Física, a relação entre violência e educação ganha destaque, conforme evidenciado por Lucas e Garcia (2024). Por meio de uma revisão sistemática, os autores identificaram a escassez de pesquisas sobre violência nessa disciplina, especialmente em programas de formação de professores, ressaltando a influência das atitudes docentes nos episódios de violência em contextos educativos.

A inclusão das lutas na escola e na Educação Física Escolar foi historicamente questionada devido à associação equivocada dessas práticas com a promoção da violência e o estímulo a conflitos. No entanto, o foco da discussão não deve recair sobre a prática esportiva em si, uma vez que atos violentos podem ocorrer em diversas modalidades corporais, como futebol, basquete ou outros esportes. Dessa forma, as lutas podem ser utilizadas como ferramenta para combater a violência, desde que sejam abordadas suas regras e filosofias (Pagani *et al.*, 2012).

A fim de refutar a comparação das lutas com a violência, nos apoiamos na ideia expressa por Olivier (2000), quando argumenta que

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

outros, trazendo, assim, respostas às interrogações que a violência provoca. (Oliver, 2000, p. 11)

Sendo assim, ao contrário do que se pode supor, a prática de uma luta nos ensina a controlar a violência, pois passamos a entender nossas capacidades de confronto e aprimoramos nossas competências, seja para uma disputa física ou para um embate discursivo. Ao adentrarmos o espaço da luta, além de praticarmos valores morais e éticos, reconhecemos que o adversário deve ser respeitado, e a resolução da oposição deve ocorrer dentro das regras que determinam os movimentos, gestos físicos e a conduta dos oponentes. Dessa forma, a violência está constantemente sob controle, mais do que em qualquer outro contexto social. Portanto, a luta não gera violência; pelo contrário, ela proporciona os meios necessários para o seu controle e gestão (Campos, 2014).

No estudo conduzido por Brandl, Boelhouwer e Guiosi (2018) com uma turma de Ensino Médio e uma professora de Educação Física de uma escola estadual do Paraná, foi possível perceber que essa associação das lutas com a violência também acontece por parte dos próprios alunos, porém, a partir da intervenção com uma sequência de aulas de luta e, principalmente, a ênfase na diferenciação de briga e luta, foi possível mudar essa percepção.

Carreiro (2011) destaca que trazer essa temática para a sala de aula também contribui para a reflexão sobre questões relacionadas à violência nos grandes centros urbanos. O autor analisa, por exemplo, o confronto entre torcidas organizadas e gangues, que se apropriam de movimentos característicos das lutas para agredir outras pessoas. Essa atitude contraria valores atitudinais essenciais que devem ser promovidos nas aulas, como a valorização da não violência, o respeito aos demais e a utilização do diálogo como meio de resolução de conflitos.

De acordo com a pesquisa de Nascimento e Almeida (2007), os professores que inicialmente evitavam trabalhar com o conteúdo de Lutas em suas aulas por receio de estimular ou intensificar a violência no ambiente escolar, após serem incentivados, pelas propostas de intervenção do estudo, a incluírem essa temática em suas práticas pedagógicas, observaram, de forma contraditória, a ausência de comportamentos violentos ou agressivos. Ao invés disso, identificaram, na verdade, um maior comprometimento e respeito por parte dos alunos em relação aos acordos e normas estabelecidos.

Entendemos que o que de fato importa é a forma como a tematização desse conteúdo é conduzida, o que se aplica igualmente ao futebol ou qualquer manifestação da cultura corporal de movimento. Independentemente do tema abordado, se não for tratado com fundamentação e embasamento pedagógico, há o risco de gerar conflitos e situações de hostilidade (Nascimento e Almeida, 2007).

Para Campos *et al.* (2024), a prática das lutas pode ser vista como um agente catalisador ao ser inserido em uma cultura que promova a paz, a ética e o respeito dentro da escola. Porém, para que isto ocorra, torna-se essencial buscar metodologias de ensino que se oponham ao modelo tradicional. Isso implica adotar estratégias que coloquem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, incentivando-o a refletir criticamente sobre problemáticas contemporâneas presentes na sociedade.

Nesse sentido, o conteúdo das lutas na escola deve transcender os aspectos técnicos e relacionados ao combate, de modo a promover o desenvolvimento de valores éticos e morais. Além disso, deve oferecer a oportunidade de debater temas de urgência social, ampliando o alcance educativo dessa prática para além da dimensão física (Moura *et al.*, 2017). Desse modo, as lutas proporcionam as condições necessárias para que o professor, de forma intencional, introduza e aprofunde temas como a história do Brasil, racismo, religião, gênero, entre outros, ampliando o diálogo e a reflexão crítica no ambiente escolar (Moura, Targino e Araújo, 2021).

Em síntese, a escola, e mais precisamente a aula de Educação Física, pode assumir a tarefa de organizar o confronto que é comum no dia a dia, transformando-o em uma atividade prazerosa, socializante e estruturante. De acordo com o pensamento de Olivier (2000), as aulas de luta podem justamente transformar a briga em jogo, mas em um jogo regado, no qual o aluno possa, com segurança, expressar seu ímpeto em condições definidas e controladas. Essa abordagem permite a liberação da agressividade de forma segura e, ao mesmo tempo, promove o reconhecimento e o respeito pelo outro.

Essas questões ou problemas que vimos até aqui não devem ser vistos como obstáculos, mas como pontos de partida para a reestruturação de nossa prática pedagógica cotidiana. Essa condição é natural para aqueles que adotam uma postura de constante aprendizado e compreendem o caráter dinâmico e provisório do conhecimento, que está sempre sujeito a ressignificações de acordo com as realidades, concepções e contextos históricos específicos (Nascimento e Almeida, 2007).

Para além dos desafios, inserir o conteúdo de luta nas aulas de Educação Física podem proporcionar variados aspectos positivos aos alunos, além dos já mencionados. Segundo Mazini Filho *et al.* (2014), esses benefícios se expressam em diversas dimensões, como a contribuição para o desenvolvimento de valores como a formação cidadã, a expressão corporal, a ampliação de movimentos e capacidades físicas, a construção de princípios morais, o respeito entre os participantes, a promoção da saúde, entre outros aspectos.

De forma complementar, observando somente a dimensão procedimental, a prática das lutas contribui para a percepção do movimento corporal durante a execução das ações, o que envolve a consciência de si mesmo, dos outros e do ambiente, além do desenvolvimento de noções de espaço, ritmo e estímulo à percepção visual. Isso inclui a coordenação óculo-manual e óculo-pedal, elementos fundamentais para a integração entre o corpo e o movimento (Vianna, 2021). Nesse sentido, as lutas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de agir e adaptar-se, promovendo a interação entre o indivíduo e o espaço (Olivier, 2000). Por conseguinte, Moura, Targino e Araújo (2021) afirmam que as lutas auxiliam significativamente no trabalho corporal, pois incorporam elementos como puxar, empurrar, agarrar e outros movimentos que, geralmente, não são incentivados nas aulas de Educação Física em outros conteúdos.

No que se refere à dimensão conceitual e cognitiva, ao lutar, a criança pode concretamente saber se venceu ou não, de modo que estabelece uma autoavaliação imediatamente entre a ação, o modo de fazer e o resultado; brincar de opor-se, brincar de lutar, é, portanto, relacionar as causas aos efeitos, de maneira a comparar para reorganizar suas ações (Olivier, 2000). Além do mais, nas aulas de luta há a possibilidade de conhecer a origem, história e cultura de cada modalidade, o que amplia os diversos saberes relacionados a cada prática (Campos, 2014; Vianna, 2021).

Já com relação aos aspectos da dimensão atitudinal, podemos destacar os princípios éticos e disciplinares, próprios das culturas de cada luta (Campos, 2014); a possibilidade de o aluno aprender a vencer desafios, respeitar o próximo e outras questões de cidadania, enaltecendo os valores éticos, morais e culturais (Cartaxo, 2011); o favorecimento da autoestima e da autoconfiança, e o estímulo à aquisição de hábitos e comportamentos saudáveis (Vianna, 2021), evidenciando o incentivo a valores de relacionamento inter e intrapessoal (Matos *et al.*, 2015). Desse modo, o indivíduo compreende o propósito do corpo a corpo, do encontro com o outro e do respeito pelo

outro, visto que lutar com outro é, antes de tudo, encontrá-lo fisicamente (Olivier, 2000).

A proposta deste subcapítulo é demonstrar que os benefícios em utilizar as lutas como conteúdo devem superar os desafios e barreiras. Para tal, estudos apresentam propostas de sucesso que nos servem de referência, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Boehl, Lima e Fonseca (2018), a qual demonstra que os professores participantes de um curso de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) avaliam que essas barreiras que impedem o ensino das lutas na escola podem ser sobrepujadas através de cursos de capacitação, *workshops*, pesquisas na internet, auxílio de vídeos, professores convidados e, principalmente, da criatividade.

De forma mais prática, destaca-se o estudo de Brandl, Boelhouwer e Guiosi (2018), realizado com alunos e sua respectiva professora de Educação Física, que, por meio de um grupo de estudo e da elaboração de material didático, alcançou uma intervenção pedagógica bem-sucedida. O projeto iniciou-se com o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre lutas, abordando conceitos, benefícios e possíveis danos. Desenvolvido em dezesseis aulas, o projeto teve como foco inicial diferenciar luta de briga, seguido pela exploração da filosofia e dos diferentes tipos de lutas, com vivências práticas de ataques e defesas. A capoeira foi escolhida como tema central, permitindo discussões históricas e sociais, enquanto o judô, modalidade já familiar para muitos alunos, foi tematizado nas aulas subsequentes. Ao final, ao comparar o conhecimento inicial com o demonstrado após as aulas, observou-se uma evolução significativa nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, atingindo os objetivos propostos.

Em consonância com os estudos mais recentes, que demonstram a necessidade de se trabalhar com as lutas de forma mais abrangente, Gomes, Scarazzato e Fabiani (2023) elaboraram um currículo para o ensino das lutas no Ensino Fundamental I em uma escola particular do Rio de Janeiro. As propostas foram organizadas a partir de uma classificação das lutas pela distância de engajamento. Para o primeiro ano do Ensino Fundamental: atividades de luta com contato mediado e de longa distância, com foco na experimentação de implementos. No segundo ano, também foram propostas atividades de luta de contato mediado e de longa distância, porém contando com uma ênfase na iniciação à esgrima. Para o terceiro ano, as atividades incluíram lutas de contato contínuo e de curta distância. No quarto ano, manteve-se o enfoque em lutas de contato

contínuo e de curta distância. Por fim, no quinto ano, as atividades foram direcionadas para lutas de média distância e contato intermitente.

Por meio de registros e sugestões, o estudo de Gomes, Scarazzato e Fabiani (2023) buscou demonstrar como as lutas podem ser ensinadas nas aulas de Educação Física por qualquer professor da área, não sendo necessária uma formação específica em artes marciais ou esportes de combate. A proposta enfatizou a abordagem de uma luta adaptada ao contexto escolar, distinta da prática formal de academias. Essa experiência permitiu resgatar os saberes prévios dos alunos, articulando-os com os conhecimentos que emergiram durante as aulas, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Com o mesmo objetivo de elaborar um plano de curso referente à unidade temática de lutas, o estudo de Souza e Peres (2025) estruturou uma série de aulas a partir de uma contextualização cronológica da evolução da civilização humana, abrangendo desde os povos originários até o processo de esportivização das lutas, visando sua aplicação no Ensino Médio. Em sua pesquisa, as autoras observaram que a abordagem cronológica, articulada aos acontecimentos históricos da civilização, conferiu maior sentido e significado ao conteúdo, o que refletiu no engajamento dos estudantes, que demonstraram interesse e participação ativa em todas as aulas. Foram descritas nove aulas, todas com atividades teóricas e práticas, iniciando por uma contextualização da proposta com os jogos de oposição, passando pelos jogos indígenas dos povos originários do Brasil e da Nova Zelândia, retomando a antiguidade ocidental com as lutas greco-romanas, a navegação/colonização/escravidão com a capoeira, abordando a esportivização das lutas com os esportes de combate com e sem implemento, a defesa pessoal e a discussão das questões de violência de gênero, e encerrando com um evento de culminância com oficinas de diferentes lutas.

De maneira paralela, Moreira, Etechebere e Gomes (2025) apresentaram um projeto de intervenção prática, desenvolvido com turmas do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental, em uma escola do interior do estado de São Paulo, durante o período de contraturno escolar. A proposta pedagógica estruturou-se a partir de um modelo global de ensino, fundamentado em princípios condicionais e grupos situacionais (Gomes, 2008, 2012, 2023), o que possibilitou o desenvolvimento do conteúdo de lutas de forma lúdica e adequada às especificidades do público-alvo.

No projeto acima descrito, 21 alunos participaram das 54 aulas elaboradas. Os professores utilizaram uma pequena quantidade de tatames (13 placas) e materiais diversos como coletes, bolas e cones de diferentes tamanhos, fita adesiva, cordas, folha de sulfite e jornal. Os primeiros encontros foram dedicados para os diálogos sobre as regras, a diferença entre a briga e luta e as condutas dos alunos durante o projeto, e, em seguida, as atividades foram divididas a partir das distâncias: lutas de curta, média e longa distância. Ao final os autores puderam observar que, no âmbito prático, os participantes apresentaram uma variedade de soluções para as situações-problema propostas, enquanto, no campo teórico, evidenciaram uma compreensão mais aprofundada do fenômeno das lutas, desvinculando-o de associações com comportamentos agressivos.

Dessa forma, entendemos que, a partir de práticas pedagógicas inovadoras e sistematizadas, é viável e promissora a introdução do conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física. Destaca-se a relevância de um diagnóstico inicial, seguido de uma intervenção estruturada e participativa, acompanhada de reflexões contínuas e coletivas sobre o processo educativo (Brandl, Boelhouwer e Guiosi, 2018).

Por fim, mesmo sabendo que ainda hoje persiste percepção de que os professores de Educação Física não utilizam o conteúdo de lutas em suas aulas, Rufino e Darido (2015, p. 57) nos encorajam, ao afirmar que “[...] os preconceitos estão cristalizados, o que dificulta sua ressignificação. Nesses casos, é necessário ‘lutar’ para romper paradigmas que possam prejudicar o ensino das lutas na escola”. E ainda ratificam que é viável trabalhar com as lutas no ambiente escolar, baseando-se em classificações e aspectos universais dessa prática corporal. Além disso, os autores (2015) enfatizam a importância de abordar as lutas sob uma perspectiva crítica e reflexiva, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada desse conteúdo.

3 MÉTODO

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa é um procedimento formal e reflexivo no qual, para conhecermos a realidade, é necessário um tratamento científico com vários passos. Com base nesse pensamento, no presente capítulo iremos descrever o processo de caracterização da pesquisa, seus participantes/amostra, o instrumento utilizado para a coleta dos dados, o método de análise e o processo realizado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

3.1 Modelo do Estudo

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de campo, tipicamente focalizado em uma comunidade, visando um aprofundamento das questões propostas. É um estudo descritivo, com uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, por seu objetivo em estudar as características de um grupo ou fenômeno (Gil, 2008 e 2002), sendo, neste caso, a relação dos professores de Educação Física de Seropédica com o conteúdo de lutas. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, ou seja, os fenômenos são estudados, mas não sofrem interferência do pesquisador.

3.2 Participantes

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação conta com aproximadamente 70 professores de Educação Física. Destes, 27 responderam ao questionário (16 mulheres e 11 homens), o que corresponde a aproximadamente 39% do total, com média de 12 anos de atuação docente — sendo cerca de 08 destes na mesma escola.

3.2.1 Critérios de Inclusão

Participaram do estudo professores de Educação Física efetivos e contratados que atuavam no Ensino Fundamental I e/ou Ensino Fundamental II da rede municipal de Seropédica.

3.2.2 Critérios de Exclusão

Foram excluídos do estudo: professores que estavam em desvio de função; que atuavam somente na Educação Infantil; aposentados; licenciados; questionários não preenchidos ou preenchidos de forma parcial; e questionários entregues fora do prazo estipulado.

3.3 Instrumento

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário (APÊNDICE 3), visando dar importância à descrição verbal de informantes (Prodanov e Freitas, 2013), tendo como desígnio traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos (Gil, 2002).

O instrumento foi elaborado a partir de uma adaptação do estudo de Pereira *et al.* (2020), cujo objetivo era construir e validar, de forma preliminar, um questionário, chamado de QELJ- Questionário de Ensino das Lutas e do Jogo, aplicado com professores de Educação Física da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Com seis perguntas de identificação, como nome, idade, sexo, formação, tempo de docência, escola de atuação e tempo de atuação na mesma escola; uma questão sobre os conteúdos ensinados no Ensino Fundamental I, II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA); uma questão sobre quais conteúdos o professor demonstra mais conhecimento teórico e prático; quatro questões específicas sobre o ensino do jogo; nove questões sobre o ensino das lutas; e sete questões sobre propostas e estratégias pedagógicas; sendo um total de vinte e oito questões.

Para o questionário desta pesquisa, mantivemos as seis perguntas de identificação dos participantes; uma com relação aos conteúdos desenvolvidos em cada nível de ensino, baseada nas unidades temáticas da BNCC (foram retiradas as questões relativas ao Ensino Médio e EJA, pois não são objeto do nosso estudo); e, por fim, mantivemos as questões relacionadas especificamente ao conteúdo de lutas, retirando aquelas relativas ao jogo, e ficando com um total de 18 perguntas.

3.4 Estudo piloto

Com o objetivo de dar consistência ao delineamento da pesquisa qualitativa, o estudo piloto geralmente serve como um ensaio preliminar e é utilizado para testar os

métodos, procedimentos e materiais planejados para a pesquisa, fazendo as alterações que forem necessárias ao projeto final (Filho e Barbosa, 2019). Sendo assim, fizemos um estudo piloto com 05 professores, também da rede municipal de Seropédica, escolhidos por conveniência e proximidade com a pesquisadora, visando diagnosticar se as perguntas do questionário atendiam aos objetivos da pesquisa, se o modelo estava de acordo com o que se propunha, e se era exequível, para que fosse possível prognosticar futuros resultados.

Como resultado, o estudo piloto mostrou que o questionário estava de acordo com os objetivos da pesquisa e nenhuma alteração precisou ser feita.

3.5 Procedimentos para a coleta de dados

Os professores de Educação Física foram contactados por conveniência, através do grupo oficial de comunicação no aplicativo *Whatsapp*. Todos receberam o *link* para preenchimento do questionário junto com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 2), ambos elaborados através da plataforma *Google Forms*.

O *link* do questionário foi enviado no grupo oficial e de forma individual a todos os 72 professores. Foram feitas quatro tentativas de contato, duas vezes no grupo, com um intervalo de uma semana entre elas; e mais duas vezes no privado. Recebemos a devolutiva de 27 professores.

3.6 Procedimentos para a análise de dados

Para a avaliação dos dados dos questionários, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, proposta pela professora francesa Laurence Bardin (2020).

Segundo Franco (2021), esta preocupação em analisar o conteúdo das mensagens e dos enunciados do discurso é bem antiga, ocorrendo desde a busca por interpretar os textos bíblicos, entendendo que a gênese da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, oral ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. O ponto inicial para identificar o conteúdo será sempre o que está escrito, falado e mapeado, seguindo etapas pré-estabelecidas para a análise e interpretação do mesmo. Para que se tenha um progresso eficiente nesse processo, a contextualização se apresenta como um dos principais requisitos, a fim de assegurar a relevância dos significados atribuídos às mensagens.

A técnica de análise de dados em questão foi escolhida por permitir uma inferência de conhecimentos sobre as categorias em questão, o que se deu através de procedimentos sistemáticos e objetivos, sendo divididos nas seguintes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Na fase de pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante das respostas do questionário para termos as primeiras impressões. Em seguida, lemos diversas vezes cada resposta a fim de captar, na totalidade, as principais categorias que emergiram dos informantes. Entendemos que os informantes expressam “representatividade” e “homogeneidade” por constituírem um grupo de professores que retratam a realidade que se espera para alcançar os objetivos deste estudo.

Depois, na fase de codificação, identificamos a unidade de registro, ou seja, palavras ou expressões que deram suporte para a criação das categorias dentro da unidade de contexto a qual pertenciam. Neste processo de categorização, identificamos que a forma mais adequada para agrupar essas informações foi por expressão — forma que reúne as palavras ou termos que expressam a mesma ideia ou sentido.

Por fim, para o tratamento e análise das respostas, nos apropriamos da literatura sobre cada categoria emergida para auxiliar na discussão dos resultados (Sousa, 2020; Bardin, 2020).

3.7 Questões Éticas

Toda pesquisa envolvendo seres humanos requer procedimentos formais determinados pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Esta resolução estabelece diretrizes e normas, incorporando referências da bioética, como a autonomia, a não maleficência, a beneficência, a justiça e a equidade (Brasil, 2012). Ciente disto, esta pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil e houve apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRRJ.

Após envio e submissão de toda a documentação solicitada, foram cumpridos os requisitos legais necessários, e o referido Comitê expediu parecer de aprovação à continuidade da pesquisa, registrada no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) sob o número 78704624.2.0000.0311.

Todos os modelos dos termos solicitados encontram-se na seção Apêndices.

4 RESULTADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os dados obtidos a partir do instrumento e procedimentos metodológicos previamente apresentados. A análise e respectivas discussões serão desenvolvidas no capítulo 5. Esse modelo de apresentação e discussão dos dados em capítulos separados foi escolhido devido ao número considerável de respostas que se entrelaçavam entre as perguntas. Dessa forma, o modelo aqui apresentado tornou a discussão mais fluida e com maior possibilidade de análise dos atravessamentos presentes entre uma pergunta e outra.

4.1 Apresentação da amostra

Com o objetivo de caracterizar a amostra, iniciamos nosso questionário com seis perguntas de identificação: sexo, nível de formação, tempo de docência, tempo de atuação na mesma escola, nome e escola onde atuam. Contudo, os dois últimos itens não serão utilizados na presente pesquisa em respeito a preservação da identidade e os termos incluídos no TCLE. As informações estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 11 - Caracterização da amostra

Professor	Sexo	Formação	Tempo de docência	Tempo de atuação na mesma escola
01	F	Especialização	14 anos	4 anos
02	M	Especialização	09 anos	9 anos
03	M	Graduação	06 meses	6 meses
04	M	Especialização	Não resp.	Não resp.
05	M	Mestrado	15 anos	10 anos
06	M	Graduação	05 anos	6 meses
07	F	Especialização	22 anos	1 ano e meio
08	M	Mestrado	08 anos	8 anos
09	F	Mestrado	12 anos	11 anos
10	M	Especialização	20 anos	3 anos
11	F	Mestrado	12 anos	7 anos
12	M	Mestrado	10 anos	2 anos
13	F	Especialização	20 anos	10 anos
14	F	Especialização	14 anos	10 anos

15	F	Graduação	05 anos	3 anos
16	F	Graduação	04 anos	8 meses
17	F	Especialização	10 anos	10 anos
18	F	Especialização	10 anos	10 anos
19	F	Graduação	13 anos	6 anos
20	F	Especialização	15 anos	Não resp.
21	M	Especialização	34 anos	18 anos
22	F	Especialização	10 anos	10 anos
23	M	Especialização	12 anos	7 anos
24	F	Mestrado	10 anos	10 anos
25	F	Especialização	16 anos	10 anos
26	M	Especialização	13 anos.	5 anos
27	F	Mestrado	12 anos	11 anos

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Participaram da pesquisa 27 professores, sendo 16 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Com relação à formação, 07 possuíam mestrado, 15 contavam com especialização, e 05 obtinham somente a graduação. A média de tempo de formação dos professores foi de 12 anos, sendo 06 meses o menor tempo e 34 anos o maior tempo de conclusão da graduação. Quanto ao tempo de atuação na mesma escola, a média foi de 08 anos, sendo o menor tempo 06 meses e, o que atua há mais tempo, está há 18 anos na mesma unidade escolar.

4.2 Quais os conteúdos você ensina no Ensino Fundamental I e II?

Baseado nas unidades temáticas propostas pela BNCC, foi perguntado aos professores quais conteúdos lecionavam com as turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I, sendo que, dos 27 participantes, 07 não atuavam neste segmento.

Sendo assim, a partir das informações dos 20 professores que atuavam no Ensino Fundamental I, as respostas foram organizadas no quadro a seguir, sabendo-se que os professores poderiam marcar mais de um conteúdo.

Quadro 12 - Conteúdos ensinados no Ensino Fundamental I

Conteúdo	Número de professores que utilizavam
Brincadeiras e Jogos	20
Ginásticas	18

Esportes	18
Dança	14
Lutas	10
Práticas Corporais de Aventura	05
Outros	01 (jogos eletrônicos)

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Da mesma forma, perguntamos aos professores quais conteúdos utilizavam com as turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, sendo que, dos 27 professores participantes, 05 não atuavam neste segmento.

As respostas dos 22 professores foram organizadas no quadro a seguir, sabendo-se que os professores poderiam marcar mais de um conteúdo.

Quadro 13 - Conteúdos ensinados no Ensino Fundamental II

Conteúdo	Número de professores que utilizavam
Esportes	22
Ginásticas	21
Brincadeiras e Jogos	18
Dança	16
Práticas Corporais de Aventura	15
Lutas	14
Outros	03 (saúde, jogos eletrônicos e primeiros socorros)

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

4.3 Considerar as Lutas como conteúdo da Educação Física Escolar? Por quê?

Nesta questão, foi indagado aos professores se consideravam as Lutas um conteúdo da EF Escolar, e foi solicitado que justificassem suas respostas.

Dos 27 professores, 26 que responderam que sim, e as justificativas foram categorizadas e agrupadas por expressão, ou seja, a partir das palavras ou termos que expressavam a mesma ideia ou sentido; o número de vezes que esta expressão apareceu representa a inferência, sabendo-se que, por vezes, a mesma resposta apresenta diversas expressões que dão origem a mais de uma categoria (Sousa, 2020), conforme o quadro a seguir. Apenas 01 participante respondeu que não, sob a justificativa que “os espaços e os materiais são inadequados” para esta prática na escola.

Quadro 14 - Porque as Lutas são conteúdo da EF Escolar?

Porque as Lutas são conteúdo da EF Escolar?	Unidade de registro
Por ser uma prática corporal/ cultura corporal	13
Por ensinar valores	05
Aprender sobre outras culturas	04
Trabalha todas as dimensões do conhecimento	04
Trabalha valências físicas	03
Por ser uma prática esportiva	02
Por estar na BNCC	02
Por produzir uma vivência significativa	01
Por estimular a concentração e estratégia	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A associação das Lutas como uma prática da cultura corporal foi apontada em 13 momentos pelos professores. Também foram relatadas 04 menções às dimensões do conhecimento, trazendo o reconhecimento das dimensões atitudinais com o ensino dos valores e a promoção de uma prática significativa, com inferências de 05 e 01 vez, respectivamente. Com relação à dimensão conceitual, temos 04 associações com a possibilidade de aprendizagem sobre novas culturas através das aulas de Lutas, e, se tratando da dimensão procedimental, temos 03 relatos sobre o desenvolvimento das valências físicas e 01 no estímulo à concentração e estratégia.

Além dessas questões relacionadas às dimensões do conhecimento, temos 02 referências às Lutas como prática esportiva. E, finalizando, há mais 02 inferências de legalidade ao conteúdo quando expressam que a BNCC, ao trazer as Lutas para sua base de conhecimentos, estabelece, como norma, que fazem parte da Educação Física Escolar.

4.4 Você ensina Lutas em suas aulas? Por quê?

Perguntamos aos professores se os mesmos ensinavam Lutas em suas aulas e qual o motivo. Dentre os participantes, 24 disseram que sim e 03 disseram que não. Quanto à justificativa, as respostas foram agrupadas e categorizadas nos quadros a seguir, sendo o primeiro com as respostas negativas e, em seguida, as afirmativas.

Quadro 15 - Motivo para NÃO ensinar lutas nas aulas de EF

Motivo para NÃO ensinar lutas nas aulas de EF	Unidade de registro
Indisciplina	01
Falta de infraestrutura	01
Falta de competência pedagógica	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Os 03 professores que sinalizaram não ensinar as Lutas trouxeram justificativas diferentes, um com cada motivo apontado no quadro acima.

Quadro 16 - Motivo para ensinar lutas nas aulas de EF

Motivo para ensinar lutas nas aulas de EF	Unidade de registro
Benefícios físicos	07
Obrigação curricular	06
Benefícios atitudinais	05
Benefícios cognitivos	04
Importância de vivenciar a prática	04
Ensino o básico	04
Pela relevância do tema	02
Trabalho a teoria	02
Possibilidade de inclusão	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Quanto às respostas afirmativas, os professores destacaram os benefícios físicos, atitudinais e cognitivos, com 07, 05 e 04 menções, respectivamente. A obrigação curricular, com 06 inferências, foi a segunda categoria com maior índice das mesmas; esta categoria foi criada para expressões como “ensino por estar na BNCC”, ou ainda, “ensino pois está no currículo do município”.

Por 02 vezes foi destacada a relevância das Lutas como tema da EF, de modo que tivemos 01 citação à possibilidade de se trabalhar a inclusão por meio desta temática, e ainda três categorias com motivos que se referiam a ações práticas de ensino, como “importância de vivenciar a prática”, com 04 menções, “ensino o básico”, também com 04 e, “trabalho a teoria”, com 02 inferências.

4.5 Sobre o receio de trabalhar o conteúdo de Lutas nas aulas de Educação Física

Além de questionar se os professores ensinavam as Lutas ou não, também perguntamos se sentiam algum receio ao incluir esse conteúdo em suas aulas. Dentre eles, 18 disseram que não sentem receio de ensinar as Lutas e 09 disseram que sim. Para os que responderam de forma afirmativa, as justificativas foram agrupadas no quadro abaixo.

Quadro 17 - Motivo do receio em trabalhar com as lutas na EF

Motivo do receio em trabalhar com as lutas na EF	Unidade de registro
Insuficiência de conhecimento	04
Preocupação com a segurança	04
Preocupação com a estrutura (material e local)	04
Preocupação com estímulo à violência	02
Nunca praticou nenhuma luta	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A percepção de que seu conhecimento não é suficiente, a preocupação com a segurança dos alunos e as questões ligadas ao material e local apropriado para as aulas apresentaram, de forma igual, 04 inferências, enquanto a preocupação com o estímulo à violência e o fato de nunca ter praticado nenhuma luta foram mencionados 02 e 01 vez, respectivamente.

4.6 Sobre a competência pedagógica para trabalhar com as lutas nas aulas de EF

De maneira mais pragmática, foi perguntado se os professores se julgavam com competência pedagógica para o ensino das Lutas e, dos 27 participantes, 17 responderam que sim e 10 responderam que não.

Da mesma forma como na questão anterior, pedimos para que a resposta fosse justificada, porém, neste caso, tanto as negativas quanto as afirmativas. Seguem abaixo os quadros com as categorias para essas justificativas.

Quadro 18 - Motivo da competência pedagógica para o ensino das lutas na EF

Motivo da competência pedagógica para o ensino das lutas na EF	Unidade de registro
Formação satisfatória	08

Foco no ensino dos fundamentos das lutas	05
Ênfase na teoria	02
Ensino por meio de jogos	02
Vivência pregressa com modalidades de luta	02
Reconhecimento da não necessidade de especialização do professor	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Para os 17 professores que se julgavam com competência pedagógica, a percepção de que sua formação foi suficiente para tal apareceu em 08 menções. Já as categorias que mencionaram estratégias ou formas de ensinar, como o ensino dos fundamentos, a ênfase na teoria e a utilização de jogos, obtiveram 05, 02 e 02 inferências, respectivamente.

A vivência pregressa com alguma modalidade de luta apareceu em 02 momentos, enquanto o reconhecimento da não necessidade de especialização foi mencionado apenas 01 vez.

Quadro 19 - Motivo da ausência de competência pedagógica para o ensino das lutas na EF

Motivo da AUSÊNCIA de competência pedagógica para o ensino das lutas na EF	Unidade de registro
Falta de conhecimento prático	05
Falta de conhecimento teórico	02
Falta qualificação especializada	02
Deficiência na formação inicial	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Já para os 09 professores que declararam que não se sentem com competência pedagógica para o ensino das Lutas em suas aulas, a falta de conhecimento prático foi a categoria com maior inferência, totalizadas em 05, seguida pela percepção de falta de conhecimento teórico e qualificação especializada, ambas com 02 inferências e, ao final, 01 menção a deficiência na formação inicial.

4.7 Sobre a vivência pregressa com alguma modalidade de luta

Perguntamos aos professores se já haviam praticado alguma modalidade de luta, por quanto tempo e qual graduação haviam atingido. Como resultado, 15 participantes responderam que sim, e 12, que não tiveram contato com nenhuma modalidade.

Dos 15 que responderam sim, a média de tempo de prática foi de aproximadamente 02 anos e meio, sendo o menor período, 6 meses, e o maior, 10 anos (apenas 01 informante). Com relação à graduação, a maioria se classificou como iniciante.

Quanto às modalidades, alguns praticaram mais de uma, conforme o quadro a seguir.

Quadro 20 - Modalidades já praticadas pelos professores

Modalidades praticadas	Unidade de registro
Judô	07
Karatê	04
Jiu-jitsu	04
Muay Thai	03
Capoeira	02
Taekwondo	01
Krav Maga	01
Boxe	01
Kickboxing	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

De acordo com o quadro, quase metade dos professores que já tiveram algum contato com modalidades de Luta praticaram o judô (07), de modo que o karatê e o jiu-jitsu ficaram empatados com 04 menções, seguidos pelo muay thai e a capoeira, com 03 e 02 inferências, respectivamente, e ainda, com 01 representação cada, foram mencionados o taekwondo, krav magá, boxe e kickboxing.

4.8 Sobre como os professores compreendem o conceito de Lutas e quais práticas conhecem

Nesta pergunta, foi indagado se os professores participantes conheciam o conceito de Lutas e com quais práticas corporais de luta estavam familiarizados. Os

conceitos foram agrupados em categorias por expressão do mesmo sentido, conforme o quadro a seguir.

Quadro 21 - Sobre o conceito de lutas pelos professores

Conceito de Lutas	Unidade de registro
Atividades de ataque e defesa	09
Prática corporal de enfrentamento	05
Atividade corporal com disciplina e respeito	05
Expressão corporal	03
Técnicas de desequilíbrio	02
Técnicas de imobilização	02
Esporte	02
Arte marcial	02

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A definição de Lutas como “atividades de ataque e defesa” foi mencionada 09 vezes, enquanto o conceito como “prática corporal de enfrentamento” e “atividade corporal com disciplina e respeito” apareceu 05 vezes cada. A percepção das Lutas como atividade em “expressão corporal” teve 03 inferências e, com 02 menções, houve a definição como “técnica de desequilíbrio”, “imobilização”, “esporte” e “arte marcial” para conceituar as Lutas.

O quadro a seguir representa a relação das práticas corporais de luta que os professores conhecem.

Quadro 22 - Lutas conhecidas pelos professores

Lutas que os professores conhecem	Unidade de registro
Judô	13
Karatê	08
Capoeira	08
Jiu-jitsu	07
Boxe	07
Taekwondo	06
Muay Thai	05
Huka-huka	03
Esgrima	02
Luta Marajoara	02

MMA	02
Maculelê	01
Aikido	01
Luta Olímpica	01
Kickboxing	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

O judô foi a modalidade mais mencionada, com 13 inferências, seguido pelo karatê e a capoeira, com 08 referências. O jiu-jitsu e o boxe ficaram, ambos, com 07 citações, enquanto o taekwondo se encontrou com 06, e o muay thai com 05. Houve também 03 inferências sobre a huka-huka, 02 sobre esgrima, luta marajoara e MMA. E pôde se observar, ainda, com 01 inferência cada, o maculelê, o aikido, a luta olímpica e o kickboxing.

4.9 Sobre as Lutas na formação inicial

Perguntamos aos professores se cursaram alguma disciplina de Lutas na graduação e, caso a resposta fosse positiva, qual o nome da disciplina. Dos 27 participantes, 19 afirmaram cursar alguma disciplina de Lutas ao longo de sua formação, enquanto 08 negaram.

As disciplinas cursadas estão descritas no quadro abaixo, conforme sua inferência, sendo que alguns participantes responderam mais de uma Luta aprendida.

Quadro 23 - Disciplinas de lutas cursadas na graduação

Disciplinas cursadas na graduação	Unidade de registro
Judô	15
Capoeira	07
Lutas	01
Jiu-jitsu	01
Esportes de combate	01
Tai Chi Chuan	01
Taekwondo	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Dos 19 professores que cursaram alguma disciplina de Lutas na graduação, 15 citaram o judô como disciplina cursada, seguido pela capoeira, com 7 menções — sendo que, destes, 5 vezes o judô e a capoeira foram citados juntos.

Com apenas 01 citação, modalidades como jiu-jitsu, taekwondo e tai chi chuan apareceram e, como disciplinas mais generalistas, Lutas e Esportes de combate tiveram 01 inferência cada.

4.10 Sobre ter feito algum curso ou especialização em Lutas

Apenas 02 participantes afirmaram ter participado de cursos específicos de Lutas, de modo que um relatou um Simpósio sobre Capoeira, que participou na faculdade, e outro afirmou já ter feito um curso de Muay Thai.

4.11 Sobre os benefícios de ensinar as Lutas na escola

Nesta questão, perguntamos se os professores consideravam que existiam benefícios no ensino das Lutas na EF escolar. Como resultado, apenas 01 participante sinalizou negativamente, alegando, simplesmente: “Não vejo benefícios” (professor 20). Os outros 26 professores descreveram os benefícios que percebem, conforme o quadro a seguir.

Quadro 24 - Benefícios de ensinar as lutas na EF Escolar

Benefícios das Lutas na EF escolar	Unidade de registro
Disciplina	14
Respeito Mútuo	11
Desenvolvimento físico	11
Desenvolvimento mental	08
Diferença de luta e briga	06
Defesa pessoal	03
Conhecimento de diferentes culturas	02
Diversificação do conteúdo	02
Promove a socialização	02
Atividade prazerosa	02

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Como benefício do ensino do conteúdo de Lutas nas aulas de EF Escolar, os professores destacaram a disciplina 14 vezes, enquanto o reforço do respeito mútuo e o desenvolvimento físico tiveram, ambos, 11 menções, seguidos por 08 inferências de desenvolvimento mental, 06 sobre a compreensão da diferença entre briga e luta, 03 citações sobre defesa pessoal, enquanto o conhecimento sobre diferentes culturas, a

diversificação do conteúdo, a promoção de socialização e a percepção das Lutas como uma atividade prazerosa se apresentaram com 02 inferências cada.

4.12 Sobre planejamento e organização das aulas de Luta

Para finalizar, perguntamos aos professores que afirmaram utilizar o conteúdo de Lutas, de que forma sistematizavam e organizavam suas aulas. As respostas foram categorizadas conforme o quadro a seguir.

Quadro 25 - Sistematização para o ensino das lutas nas aulas de EF Escolar

Sistematização do conteúdo de lutas na EF escolar	Unidade de registro
Iniciar com aspectos históricos	09
Ensino dos movimentos básicos de modalidades	07
Jogos de oposição	05
Vivência motora sem foco na técnica ou modalidades	04
Utilização de vídeos	02
De acordo com o currículo do município	02
Somente aulas teóricas	02
Lutas do Brasil / Lutas do Mundo	01
Correlacionando com temas (Jogos Olímpicos, Jogos Panamericanos, Dia da Consciência Negra, Dia da Cultura Indígena)	01
Matriz africana / Matriz Indígena / Lutas do mundo	01

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Pode-se perceber que a maioria dos participantes inicia sua aula abordando os aspectos históricos e filosóficos de forma teórica, seja através de vídeos, palestras ou trabalhos, e depois introduz movimentos que consideram básicos. Nenhum professor mencionou trabalhar com uma modalidade específica de luta de forma prática. As vivências práticas, por sua vez, acontecem por meio de jogos e brincadeiras, utilizando movimentos e/ou fundamentos básicos das lutas, como empurrar, puxar e desequilibrar.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo visa analisar e discutir os dados previamente apresentados, relacionando-os com os objetivos do estudo e com a fundamentação teórica abordada no capítulo 2, a fim de demonstrar como os resultados podem responder ao problema da pesquisa.

5.1 Sobre a amostra

Podemos inferir que nossa amostra é composta, em sua maioria, por mulheres com pós-graduação *lato sensu* e experiência docente considerável. Ao observarmos a média de tempo de formação, chega-se a 12 anos, e a de atuação na mesma escola é de 08 anos.

Dos 27 professores participantes, 20 atuavam no Ensino Fundamental I e 22 no Ensino Fundamental II, portanto, a maioria atuava nos dois segmentos.

Desta forma, verifica-se que os informantes revelam características de “representatividade” e “homogeneidade” (Bardin, 2020), na medida em que compõem um grupo cuja realidade é condizente com aquela necessária para atingir os objetivos propostos por este estudo. Assim, suas respostas, relacionadas com a fundamentação teórica, são suficientes para enriquecer essa discussão.

5.2 Conteúdos utilizados no Ensino Fundamental I e II

Ao perguntarmos , aos professores sobre quais os conteúdos ensinam em suas aulas (Figura 1), tendo como parâmetro o leque de possibilidades propostas pela BNCC, foi observado que, no Ensino Fundamental I, todos utilizavam a unidade temática das Brincadeiras e Jogos, seguido de uma boa representação dos Esportes e Ginásticas. Um pouco menos utilizavam a Dança, metade ensinavam as Lutas e, de forma significativa, ficou constatada a presença das Práticas Corporais de Aventura e dos Jogos Eletrônicos, conteúdos que, segundo a BNCC (Brasil, 2017), só deveriam estar presentes no Ensino Fundamental II, a partir do 6º ano.

No que tange ao ensino das Lutas, a BNCC (Brasil, 2017) prevê seu início somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental I, tendo como objeto de conhecimento as Lutas do contexto comunitário e regional e as de matriz indígena e africana. Neste contexto, as Lutas são apresentadas como habilidades a serem

desenvolvidas o experimentar e o fruir, assim como o planejamento e a utilização de suas estratégias básicas, além de identificar suas características, reconhecendo a diferença entre briga e luta, e das lutas para as demais práticas corporais.

Por não ser o objetivo do estudo, não perguntamos aos professores, de forma separada, quais os conteúdos ensinados em cada ano de ensino e, portanto, não podemos afirmar ou analisar se, de fato, cada objeto de conhecimento está sendo ensinado em cada série proposta. Porém, o fato de termos 06 apontamentos que demonstraram a falta de conhecimento dessa divisão, ou até mesmo uma escolha por ignorá-la, nos permite inferir que a BNCC ainda não está sendo utilizada pelos professores de Seropédica como um padrão único de organização e planejamento curricular.

Apesar de metade dos professores ter afirmado que ensina as Lutas em suas aulas do Ensino Fundamental I, esse número ainda pode ser considerado baixo, tendo em vista que, em comparação com as demais unidades temáticas propostas para este nível de ensino, as Lutas ocuparam o último lugar.

Ao considerarmos os conteúdos ensinados no Ensino Fundamental II, tivemos uma hegemonia dos Esportes, sinalizado por todos os participantes, seguido bem perto pelas Ginásticas, depois Brincadeiras e Jogos, Dança, Práticas Corporais de Aventura e, por último, novamente, as Lutas; além da menção aos conteúdos de saúde, jogos eletrônicos e primeiros socorros.

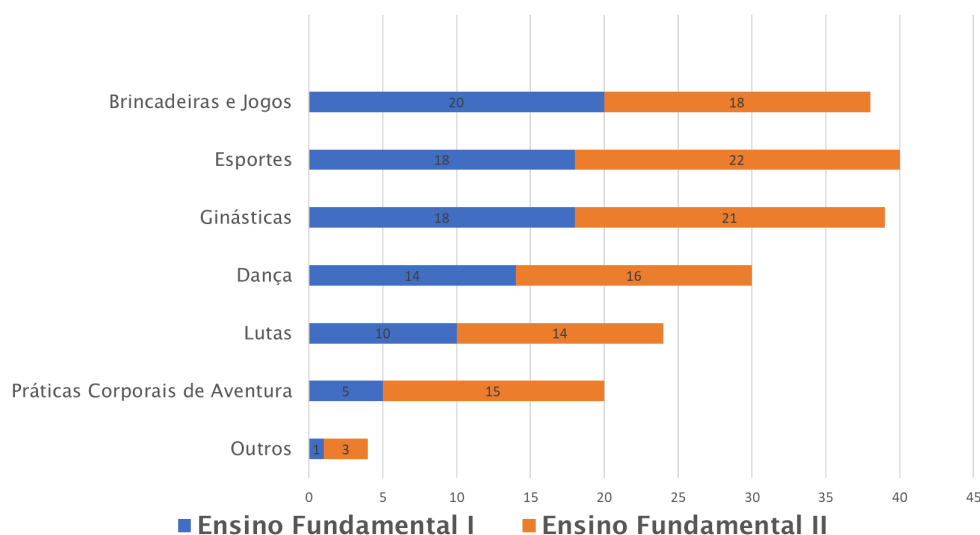
Mais uma vez podemos observar que as Lutas ocuparam o último lugar em relação aos demais conteúdos, porém, quando comparamos estas respostas com as dos professores que atuam no Ensino Fundamental I, percebemos um pequeno aumento, pois, nos Anos Finais, aproximadamente 64% dos professores ensinam as Lutas, enquanto, nos Anos Iniciais, esse número foi de 50%.

Para o Ensino Fundamental II, a BNCC (Brasil, 2017) propõe que as Lutas sejam inseridas a partir de uma divisão por anos de ensino, de modo que, enquanto no 6º e no 7º ano o conteúdo aborda as Lutas do Brasil, com o 8º e o 9º ano são trabalhadas as Lutas do mundo.

Assim como na discussão das respostas sobre o Ensino Fundamental I, não podemos analisar cada ano de ensino e seus respectivos conteúdos com o Ensino Fundamental II, porém, mais uma vez podemos pontuar, por exemplo, o fato dos jogos eletrônicos terem aparecido como um conteúdo diferente, sendo que, segundo a BNCC (Brasil, 2017), este é um objeto de conhecimento da unidade temática de Brincadeiras e

Jogos, para o 6º e o 7º ano, assim como as temáticas de saúde e primeiros socorros estão associadas a conteúdos de outras unidades, como a Ginástica de Condicionamento, por exemplo.

Figura 2 - Conteúdos utilizados no Ensino Fundamental I e II (2025)



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A busca pela diversificação dos conteúdos se faz presente nas discussões da área desde o início da década de 1990, visando uma formação mais integral e humanizada dos alunos, assim como a incorporação das dimensões socioculturais, afetivas, cognitivas e, mais ainda, a concepção de uma Educação Física que tematiza práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação, entendidas como manifestações da cultura corporal de movimento (Soares *et al.*, 1992; Brasil, 1997, 2017; Monteiro, 2021).

Percebe-se, diante da análise feita a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, que os professores de Educação Física de Seropédica demonstraram essa diversificação em suas escolhas de conteúdo, mesmo que alguns sejam mais contemplados que outros. Porém, identificamos também que nem sempre essas escolhas estão baseadas no que normatiza a BNCC.

5.3 Os saberes conceituais e o ensino das Lutas nas aulas de EF Escolar

Segundo Ruffoni e Anjos (2015), as Lutas podem ser compreendidas como manifestações culturais que se assemelham a jogos ou esportes caracterizados pelo

contato direto e pela oposição entre os praticantes, cujo principal objetivo é o enfrentamento corporal dentro de normas previamente estabelecidas. Diante disso, Gomes (2008) ainda acrescenta o fator da imprevisibilidade de ações a esta definição.

A partir das categorias emergidas pelas respostas dos professores de Seropédica, podemos inferir que os mesmos definem as Lutas como uma “prática, expressão ou atividade corporal e esportiva, com ações de ataque, defesa e enfrentamento, utilizando técnicas de desequilíbrio e imobilização, pautados na disciplina e no respeito”.

Ao compararmos os conceitos presentes nas definições de Ruffoni e Anjos (2015) e Gomes (2008) com os conceitos apresentados pelos professores, podemos identificar similaridades, o que nos faz considerar que os professores de Educação Física de Seropédica compreendem o conceito de Lutas.

É difícil determinar quantas modalidades de Luta existem (Breda *et al.*, 2010). No *hall* das modalidades olímpicas, temos o judô, o boxe, a luta olímpica, a esgrima, o taekwondo e o karatê, que teve uma participação nos Jogos de 2021 em Tóquio, mas depois foi retirado do programa (Silva, Lopes e Aranha, 2020). Mas, além dessas, diversas outras manifestações de esporte de combate e Lutas existem.

Quando perguntamos aos professores quais modalidades eles conheciam, todas as olímpicas foram citadas, com ênfase no judô, além de outras práticas, como a capoeira e o jiu-jitsu — sendo, esta última modalidade, uma luta muito popular e importante no Brasil, e que também popularizou o MMA- *Mixed Martial Arts* (lutas marciais mistas), como salienta Rufino e Gomes (2024). Outras lutas tradicionais também foram citadas, como o muay thai, o aikido, e o kickboxing. Algumas lutas brasileiras presentes na BNCC (Brasil, 2017) também foram mencionadas, como a huka-huka e a luta marajoara, além do maculelê, que, de acordo Melo (2023) pode ser definido como dança, luta e brincadeira.

Ao levarmos em conta a compreensão sobre as modalidades de Luta, podemos inferir que os professores demonstram conhecimento, como ilustrado na fala de um dos participantes: “procuro me integrar de todo conteúdo letivo, então conheço um pouco, ou o básico, da maioria das lutas popularmente conhecidas” (professor 15).

Além do conceito e exemplo de modalidades, perguntamos aos professores se consideravam as Lutas como um conteúdo que deveria estar presente nas aulas de Educação Física Escolar e, dos 27 participantes, apenas 01 (professor 20) respondeu que não, sob a justificativa que “os espaços e os materiais são inadequados” para esta prática

— motivo este que está presente em vários estudos que investigam os desafios encontrados para o ensino de Lutas na escola (Rego, Freitas e Maia, 2011; Campos, 2014; Matos *et al.*, 2015; Harnisch *et al.*, 2018).

Ainda assim, conforme vimos no estudo de Moura, Targino e Araújo (2021), apesar do reconhecimento das limitações quanto à infraestrutura e à disponibilidade de recursos materiais, especialmente quando nos referimos a escolas públicas, é viável adaptar os materiais existentes, até porque a proposta da Educação Física não está centrada na especialização técnica, e sim na valorização de conteúdos que sejam comuns a diferentes modalidades.

Já para os 26 professores que concordam que as Lutas são parte do conteúdo da EF Escolar, a justificativa mais apresentada foi o reconhecimento das Lutas como parte da cultura corporal e como uma prática corporal.

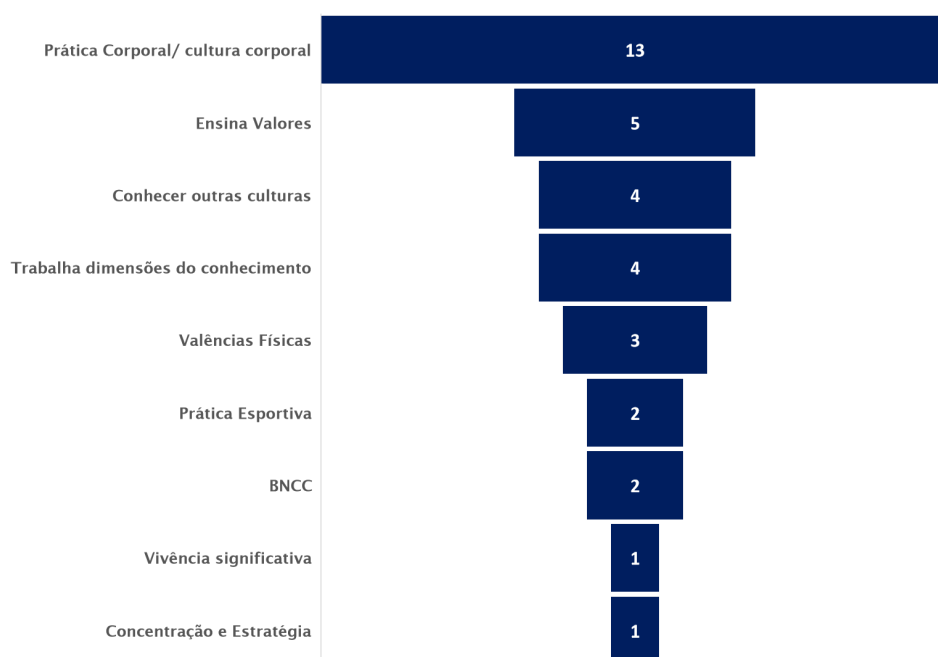
Sob a influência das teorias críticas, o conceito de cultura corporal foi introduzido na Educação Física, representando, ao mesmo tempo, a intenção de atribuir à disciplina uma nova função social, em contraposição às concepções tradicionais de ensino e finalidades educativas distintas daquelas sustentadas por abordagens anteriores (Soares *et al.*, 1992; Souza Júnior, 2011; Neira e Gramorelli, 2017). Aliado a isso, segundo a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Física é o componente curricular responsável por abordar as práticas corporais, as quais se expressam por meio de três elementos fundamentais compartilhados: o movimento corporal, a organização interna e a sua natureza como produto cultural. Portanto, a percepção dos professores está em consonância com as teorias críticas e conceitos presentes na BNCC.

Outro motivo apresentado pelos professores para que as Lutas estejam presentes na escola foi a compreensão de que as Lutas desenvolvem valências físicas e contemplam todas as dimensões do conhecimento, corroborando com Pereira *et al.* (2017) quando afirmam que os conteúdos referentes às Lutas são sistematizados em três dimensões interdependentes: a conceitual, contemplando o entendimento dos fundamentos teóricos, e o contexto histórico e sociocultural dessas práticas; a dimensão atitudinal, que envolve a internalização de valores éticos, normas de convivência e posturas comportamentais adequadas; e a dimensão procedimental, que se concretiza por meio da vivência prática de jogos de luta, permitindo a construção de habilidades motoras e estratégias específicas.

A identificação das Lutas como uma prática esportiva e a justificativa apontada por alguns professores como sendo este o motivo para que sejam inseridas na escola, nos faz refletir acerca da hegemonia e consolidação que os esportes têm na área, assim como também em relação à maneira que o processo de esportivização das lutas exerceu um papel significativo na ampliação de sua visibilidade e aceitação social, consolidando sua presença no imaginário coletivo ao longo do tempo (Rufino e Gomes, 2024).

Por fim, também foi citado pelos professores que o fato das Lutas estarem contempladas na BNCC já é motivo suficiente para que as mesmas estejam presentes no currículo escolar. Legalmente, esta é uma informação correta, já que a BNCC se trata de um documento normativo e obrigatório para todas as escolas brasileiras, porém estudos apontam lacunas e desafios para esta implementação de forma real (Betti, 2018; Antunes e Moura, 2021; Militão *et al.*, 2021). As justificativas estão apresentadas na figura abaixo:

Figura 3 - Justificativas para considerar as Lutas como conteúdo da EF Escolar (2025)



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Os saberes conceituais relacionados ao universo das Lutas parecem estar presentes entre os professores, entretanto, ao longo do questionário, em outras perguntas relacionadas ao ensino do conteúdo de Lutas, algumas respostas dos participantes apresentaram inter-relação entre uma pergunta e outra, seja ratificando um pensamento

ou ideia já apresentada, ou até mesmo, em alguns casos, retificando ou contradizendo a si mesmo nas opiniões.

A primeira divergência pode ser observada na pergunta sobre o ensino efetivo das Lutas nas aulas, pois, quando levantamos o questionamento, de forma abrangente, sobre qual unidade temática era trabalhada dentre todos os conteúdos propostos pela BNCC, as Lutas não foram mencionadas por boa parte dos professores. A saber, para o Ensino Fundamental I, metade dos participantes não indicou que utiliza as Lutas como conteúdo de suas aulas. Já no Ensino Fundamental II, um pouco menos, 08 dos 22 participantes não assinalaram as Lutas como parte de suas aulas. Porém, quando perguntamos diretamente: “você ensina Lutas em suas aulas?”, 24 dos 27 professores responderam afirmativamente, e somente 03 negaram o uso do conteúdo.

Esta pergunta atende ao primeiro objetivo desta pesquisa, que é verificar se o conteúdo de Lutas é ensinado pelos professores de Educação Física de Seropédica. Nesse sentido, a maioria dos professores afirmou que utilizam o conteúdo de Lutas em suas aulas.

As justificativas dos professores que não ensinam as Lutas estão em consonância com os estudos que investigam a ausência ou limitação do uso desse conteúdo na Educação Física Escolar. Quando, por exemplo, o professor 03 relata que o fato de ter uma “turma indisciplinada” o impede de tematizar as Lutas, ele assume a ideia de que as Lutas poderiam promover mais indisciplina e/ou gerar um ambiente de conflito, associação essa comum para aqueles que têm um conhecimento limitado acerca das Lutas e que não reconhecem o potencial de canalização dos conflitos e atritos que essas práticas têm, conforme descreve Olivier (2000).

Vale salientar que o participante citado acima era recém formado (há 06 meses), o que nos faz pressupor que não possui, ainda, experiência em lidar com as situações comuns do chão da escola, visto que a orientação do professor e sua postura ao inserir esse, e qualquer outro conteúdo, é de que são primordiais para que um ambiente seguro se estabeleça. Até porque, situações de conflito e violência estão presentes no dia a dia dos alunos e podem se manifestar em qualquer prática corporal (Abramovay, 2012; Pagani *et al.*, 2012; Nascimento e Almeida, 2007).

O estudo de Lucas e Garcia (2024) analisou a produção científica de 2017 a 2022 sobre violência escolar, especialmente na Educação Física. Após todo trato metodológico, 14 artigos contemplaram os critérios definidos na elaboração da revisão

sistemática do trabalho. Destes, apenas 01 tratava especificamente das práticas de Lutas, enquanto os demais falavam sobre violência contra os professores, questões de *bullying*, violência sexual e a influência da violência social nas escolas (Lucas e Garcia, 2024) — frente a isso, o estudo que falava sobre as Lutas tinha o objetivo justamente de desmistificar a violência como sendo intrínseca a esse conteúdo.

Outro motivo de impedimento para o ensino das Lutas, apresentado pelo professor 04, foi a “falta de local apropriado”, sendo esta a mesma justificativa dada por outro professor quando discutimos sobre as Lutas serem ou não um conteúdo da EF. Sem dúvidas, o uso de tatames e/ou colchões podem auxiliar no ensino de algumas lutas de agarre, por exemplo, porém, para outros tipos de luta, estes não são essenciais, e, além disso, como já foi dito, o que se preza na EF Escolar não é o ensino focado na técnica, nem mesmo os padrões ou parâmetros baseados nas práticas institucionalizadas (Rufino e Darido, 2015). É relevante destacar que este professor (04) nunca teve contato com Lutas em sua vida, nem mesmo na formação, sendo assim, podemos supor que suas referências estão baseadas unicamente nas modalidades popularmente conhecidas, tornando difícil para ele fazer novas associações ou até mesmo adaptar aquilo que não se tem o mínimo de contato.

De acordo com o professor 20 a “falta de preparação do professor” é o que o impede de ensinar as Lutas em suas aulas, mesmo sendo um professor experiente, especialista, com 15 anos de formação. No tópico a seguir, iremos discutir com mais profundidade sobre o tema da competência pedagógica, porém, como nesta pergunta essa justificativa foi dada, foi preciso fazer este apontamento.

Foi notado que os três professores que não utilizam o conteúdo de Lutas mencionaram justificativas que são comuns aos estudos já apresentados, e corroboram com o pensamento de muitos professores participantes dessas pesquisas (Nascimento e Almeida, 2007; Rego, Freitas e Maia, 2011; Matos *et al.*, 2015; Santos, 2016; Harnisch *et al.*, 2018). Porém, para a maioria que afirmou ensinar Lutas, as justificativas visam superar essas dificuldades, o que se encontra exemplificado na fala do professor 11: “faltam alguns materiais para as aulas práticas, porém passo o conteúdo básico para meus alunos.”

Os benefícios que o ensino de Lutas pode trazer para os alunos foram destacados como motivo para seu ensino nas aulas de EF, de modo que os professores

consideravam que os seus aspectos físicos, cognitivos e atitudinais as tornam um conteúdo relevante, como demonstrado na fala do professor 24:

“As lutas configuram uma prática corporal que envolve tanto questões motoras quanto cognitivas, como a capacidade de analisar uma conjuntura para agir de maneira adequada. Além disso, a luta favorece o desenvolvimento da autoconfiança, segurança e conhecimento de si.”.

Ainda, de acordo com professor 07: “acho importante. Pois destaca-se no aspecto motor, a lateralidade, o controle do tônus muscular, o equilíbrio, a coordenação global. Por isso utilizo.”

Além dos aspectos motores mencionados acima, o professor 08 destacou os benefícios atitudinais e conceituais das Lutas:

“considero uma prática que nos faz conhecer diversas culturas que constituem a humanidade. Através das lutas, podemos aprender desde defesa pessoal, [a] valores morais, ética, diferença entre lutar e brigar, e muitas outras questões.”.

Apesar de reconhecerem as valias do ensino das Lutas, percebemos, na fala de alguns professores, que a inclusão do conteúdo se dá simplesmente por uma obrigação curricular, sendo esta a segunda categoria com maior inferência, e que os participantes oferecem vivências rasas e rápidas sobre o tema, o que pode ser observado nas falas a seguir:

“Trabalho o mínimo necessário para trazer conhecimento e vivência desta prática e principalmente no trabalho de lutas de origem de matriz africana e indígena.” (Professor 14).

“Ensino de maneira superficial, mas faz parte dos conteúdos letivos.” (Professor 12).

“Considero como um importante meio de trabalhar força e disciplina, mas sou limitada nesse conteúdo. Então acabo trabalhando mais as valências físicas relacionadas às lutas do que a luta propriamente dita.” (Professor 09).

“Sim falo da origem, da história e da evolução. De alguns movimentos e valores das lutas. Só não entro detalhadamente na prática, pois não tenho esse conhecimento.” (Professor 25).

“Faço brincadeiras de sumo, fiz por um ano luta, às vezes ensino o básico de luta.” (Professor 06).

A inclusão da Educação Física na área de linguagens da BNCC nos traz a perspectiva que a EF aborda reflexões teóricas e expressões culturais, rompendo o pensamento de um foco somente nas ações práticas, porém, o movimento corporal ainda é o elemento essencial das práticas corporais. Estas práticas precisam vir acompanhadas pelas reflexões teóricas, entretanto, a vivência e experimentação enquanto movimento

não pode ser negligenciada. Esse binômio da teoria e prática da EF é um assunto antigo, presente em diversos estudos que discutem essa relação desde a formação docente até as suas implicações do dia a dia escolar (Fensterseifer e González, 2007; Betti, 2005; Darido, 1995).

Aqui vemos esse binômio representado quando temos a categoria de “importância de vivenciar a prática” e “ensino somente a teoria”. Para os professores de Seropédica participantes deste estudo, a vivência prática das Lutas é relevante, porém os mesmos não demonstraram justificativas concisas para esta afirmação, como por exemplo na resposta do professor 02 sobre o motivo de inserir as Lutas em suas aulas: “Acho importante ter essa vivência.”. E ainda, o ensino apenas da teoria foi expresso por duas vezes como sendo este o recurso utilizado para que o currículo seja cumprido, corroborando com o que já foi dito acerca de uma implementação superficial do conteúdo:

“Sim, na maioria das vezes, de forma teórica.” (Professor 18).

“Ensino na teoria e, na prática, quando temos tatame e tempo suficiente. Ensino conceitos básicos da luta.” (Professor 22).

De acordo com Ruffoni (2021), a experiência prática constitui uma forma de produção de conhecimento singular e insubstituível, porém, para que essa vivência seja efetivamente significativa, torna-se necessário problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais às diversas manifestações da cultura corporal em movimento. Ou seja, não podemos enfatizar a prática somente pela prática, mas o conhecimento teórico deve estar sempre atrelado, a fim de contextualizar e trazer sentido.

Os motivos para ensinar as Lutas na escola, relatados pelos professores participantes, estão apresentados na imagem a seguir:

Figura 4 - Motivos para ensinar as Lutas na escola (2025)



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Para completar as discussões acerca dos conceitos e ensino das Lutas, perguntamos aos professores se eles consideravam que existem benefícios (Figura 4) em inserir esses conteúdos em suas aulas, e apenas um participante sinalizou negativamente, alegando simplesmente que: “Não vejo benefícios” (professor 20). Já para os demais professores, a “disciplina” foi sinalizada como maior valia, seguido pelo desenvolvimento do respeito mútuo, desenvolvimento físico, desenvolvimento mental, compreensão da diferença entre briga e luta, uso como defesa pessoal, conhecimento sobre diferentes culturas, possibilidade de diversifica o do conteúdo, promo o de socializa o, e percep o das Lutas como uma atividade prazerosa.

Segundo Drigo *et al.* (2005), os valores sociais associados a determinadas práticas de lutas são frequentemente percebidos por pais, profissionais da saúde e da educa o como potentes recursos de disciplinamento e forma o de crianças e adolescentes. Porém, os autores nos alertam sobre sermos cautelosos quanto a estes conceitos, aos quais se referem como “generaliza es comumente utilizadas pelo senso comum” (Drigo *et al.*, 2005, p. 1).

Para Mesquita (1994), esse autoritarismo mascarado de disciplina retira a possibilidade de auto-reflexão crítica por parte dos alunos, e   utilizado por muitos professores com o argumento de preserva o cultural, mas, na verdade, são meras repeti es que, para a nossa realidade cultural, não fazem sentido. Ainda nesse sentido, Drigo (2007) argumenta que as características artesanais presentes em determinadas

práticas corporais de luta podem favorecer a imposição de modelos de ensino mais autoritários, dificultando o estabelecimento de uma relação mais integrada entre professor e aluno. Sendo assim, as influências causadas pelas modalidades de luta devem se basear na visão social na qual os alunos estão inseridos e não em uma “forma importada” (Mesquita, 1994, p. 76), como ainda acontece.

Desde os PCN, as Lutas são orientadas a partir de uma perspectiva que incentive relações equilibradas e construtivas, destacando a importância do respeito mútuo, da dignidade e da solidariedade (Brasil, 1997). Além disso, Cartaxo (2011) destaca a necessidade dos aspectos de ludicidade, de modo que as aulas possam ser momentos prazerosos e enriquecedores, favorecendo um aprendizado significativo.

O estudo de Mazini Filho *et al.* (2014) aponta benefícios similares aos apresentados pelos professores deste estudo, tais como o desenvolvimento de valores como cidadania, expressão corporal, capacidades físicas, princípios morais e promoção da saúde.

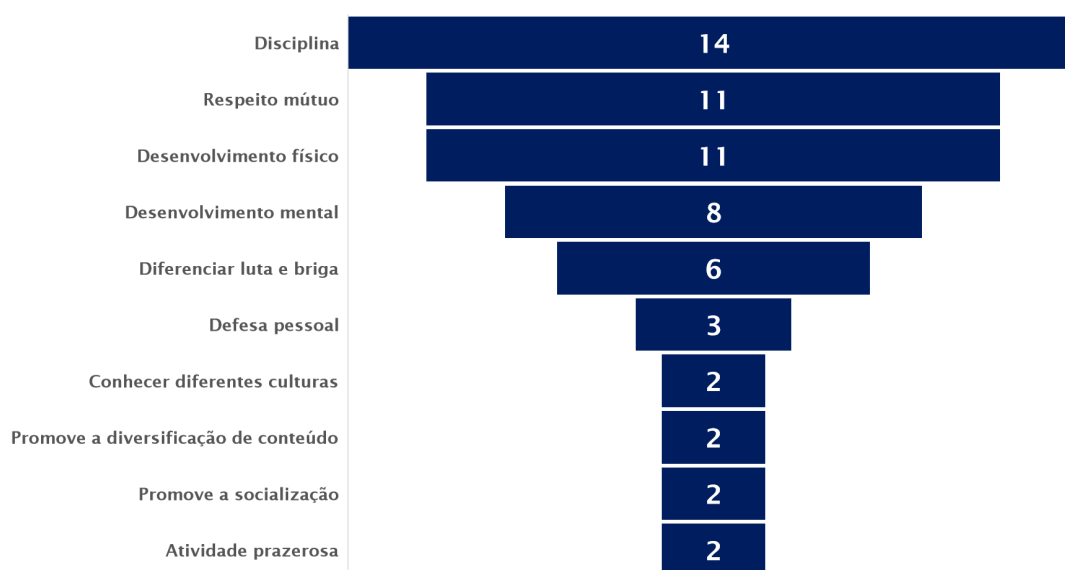
Em suma, os professores de EF de Seropédica reconhecem as Lutas como um conteúdo potente no ensino de diversos temas, assim como na promoção de um desenvolvimento global do aluno, como podemos observar nas declarações abaixo:

“Fazer com que os estudantes rompam com estigma de que a luta é somente para se defender, fazê-los perceber que as lutas para além dos benefícios fisiológicos, aprimoram e desenvolvem o componente de tolerância, paciência, respeito ao próximo” (Professor 24).

“Através das lutas, aprendemos defesa pessoal, disciplina, conhecemos diversas culturas milenares, Estratégias, respeito.” (Professor 08).

“Com as lutas podemos trabalhar a questão do respeito, disciplina, preconceito e condicionamento físico dos alunos.” (Professor 22).

Figura 5 - Benefícios do ensino das Lutas na EF Escolar (2025)



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

5.4 Sobre a competência pedagógica para o ensino das Lutas na EF Escolar

Sabemos que as Lutas englobam um universo complexo que envolve a compreensão das técnicas, táticas, história e valores de cada modalidade. Para tal, se faz necessário tempo e aprofundamento (Breda *et al.*, 2010; Rufino e Darido, 2015). Porém, quando falamos das “Lutas da Educação Física”, como se refere Campos (2014, p. 43), estamos considerando práticas que são transformadas e adaptadas didaticamente para o ensino adequado em aulas de EF escolar, a partir da competência do professor.

As questões relacionadas à competência pedagógica docente têm sido um foco recorrente de investigação e reflexão na literatura educacional (Canen, 1998). Nesse contexto, o sucesso profissional está condicionado tanto ao uso adequado de conhecimentos e procedimentos específicos, quanto à demonstração de domínio e segurança em relação às competências e habilidades requeridas para o exercício da profissão (Nascimento, 1999). Essas competências e habilidades são desenvolvidas a partir de uma formação satisfatória e pelo acúmulo de experiências e vivências, além de serem cada vez mais aperfeiçoadas e atualizadas através do importante processo de formação continuada.

Sendo assim, como foi visto no subcapítulo 2.5, os aspectos relacionados a uma formação deficiente ou insuficiente, seja pela ausência de disciplina associada às Lutas

ou até mesmo pelo foco em modalidades específicas na graduação, e a percepção da necessidade de uma vivência pregressa com as Lutas, podem contribuir para que os professores se sintam menos capazes de ensinar esse conteúdo em suas aulas (Nascimento e Almeida, 2007; Matos *et al.*, 2015; Santos, 2016; Boehl, Lima e Fonseca, 2018; Hegele, González e Borges, 2018).

Sob a ótica das experiências, perguntamos aos professores sobre suas vivências anteriores no universo das Lutas. Dos 27 professores participantes, 12 nunca tiveram contato com nenhuma modalidade de Luta e 15 responderam ter praticado, estando entre as modalidades o judô (07), o karatê (04), o jiu-jitsu (04), o muay thai (03), a capoeira (02), o taekwondo (01), o kickboxing (01), o boxe (01) e o krav maga (01), sendo que alguns sinalizaram ter praticado mais de uma luta. Porém, apesar de um número significativo de práticas, quando perguntamos por quanto tempo treinaram e qual graduação alcançaram, o resultado não foi muito expressivo, visto que a média de tempo de prática foi de aproximadamente 2 anos e meio e, quanto a graduação, a maioria se classificou como iniciante.

Diante disto, podemos inferir que as experiências pregressas em Lutas dos professores de EF de Seropédica não representam um domínio relevante, visto que, de acordo com Del Vecchio e Franchini (2006, apud Rufino e Darido, 2015), a proficiência demanda um tempo maior de prática, o qual gira em torno de cinco a dez anos.

Quanto às experiências oriundas da formação acadêmica, 08 professores disseram que não cursaram nenhuma disciplina acerca do conteúdo de Lutas na graduação e 19 afirmaram ter frequentado, sendo que 10 cursaram somente judô; 05, judô e capoeira; 01, apenas capoeira; e 01 cursou jiu-jitsu, taekwondo e tai chi chuan. Como disciplinas mais generalistas, 01 estudou Lutas e 01, Esportes de combate.

Percebemos que a maioria dos professores tiveram experiência com disciplinas de Lutas na graduação, sendo frequentaram aulas de modalidades específicas. Dos dois que responderam sobre disciplinas generalistas, um alegou que, embora a matéria tivesse um nome generalista, o conteúdo era prioritariamente voltado para uma modalidade, conforme seu relato:

“Tive a disciplina de lutas, mas voltada para o Judô, mas vivenciamos outras experiências de lutas” (Professor 01).

O estudo de Gomes e Avelar-Rosa (2012) selecionou uma universidade pública de cada estado brasileiro e analisou os currículos dos cursos de licenciatura em

Educação Física, totalizando 27 instituições, sendo que, dessas, 05 não ofereciam o curso. Considerando as universidades com graduação plena e licenciatura, foram examinados 24 cursos, dos quais 22 incluíam disciplinas relacionadas às Lutas. Foram identificadas 49 disciplinas no total, sendo 21 obrigatórias e 28 eletivas. Dessas, 21 possuíam abordagem geral, como "fundamentos da luta" e "metodologia do esporte de combate", por exemplo. As demais envolviam modalidades específicas, destacando-se a capoeira, o judô, o caratê, a esgrima, o kung fu e o jiu-jitsu. Exceto pelo judô e a capoeira, todas as outras eram oferecidas como disciplinas eletivas.

Antunes (2009), ao analisar o conteúdo das disciplinas de Lutas em algumas instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, constatou que as ementas apresentavam, predominantemente, uma abordagem de cunho técnico, fundamentada em uma metodologia de ensino tecnicista e centrada nas habilidades individuais dos docentes. Estas observações são corroboradas por Matos *et al.* (2015) e Santos (2016) ao ressaltarem que este modelo limita a formação dos novos professores.

Segundo Gomes (2023), o discurso dos docentes universitários dessas disciplinas revela dificuldades em fornecer aos discentes instrumentos pedagógicos diversificados, que não se restrinjam a uma única modalidade de luta, mas que possibilitem uma abordagem de ensino mais ampla e integrada, independentemente da formação específica do professor.

A partir do pensamento de que a formação inicial não é a única fonte de saber dos professores, perguntamos se algum dos professores integrantes da pesquisa já tinha participado de algum curso ou formação específica em Lutas e, como resultado, 01 professor afirmou ter feito um curso de muay thai e 01 relatou ter participado de um simpósio sobre capoeira na faculdade.

De acordo com Rufino e Gomes (2024), o campo da Educação Física tem demonstrado interesse por discutir e compreender as particularidades das Lutas, sendo isto observado pelo aumento de pesquisas na área, criação de grupos de estudos, projetos e programas de pós-graduação. Porém, tal abordagem exige investimentos e interesse dos professores em formação continuada (Santos, 2016).

Todos esses fatores discutidos até aqui nos ajudam a caracterizar nossa amostra, de modo que podemos traçar um perfil que nos ajuda a entender as justificativas e/ou anseios dos professores de EF da rede municipal de Seropédica, quanto ao ensino das Lutas em suas aulas.

Ancorados na demonstração de segurança em relação às capacidades, como parte do conceito de sucesso profissional de Nascimento (1999), perguntamos aos professores se os mesmos tinham algum receio em ensinar as Lutas em suas aulas. A maioria (18) afirmou não sentir receio algum e 09 professores relataram que sim.

Como justificativa para esse sentimento de insegurança entre os professores, a percepção de que seu conhecimento não é suficiente, a preocupação com a segurança dos alunos, e as questões ligadas ao material e local apropriado para as aulas foram as mais relatadas, mas ainda tivemos a preocupação com o estímulo à violência e o fato de nunca ter praticado nenhuma luta como fatores que geram receio, conforme os relatos a seguir.

“Como nunca pratiquei nenhuma luta, nem mesmo na universidade (exceto capoeira, que fica entre jogo, luta e dança), o que tenho como conhecimento é muito limitado. Então sinto insegurança, sobretudo em relação à segurança dos alunos. Geralmente só trabalho esse conteúdo se eu estiver com estagiários.” (Professor 09).

“Receio de não conseguir atingir o objetivo educativo e desportivo, e que de alguma forma estimule a violência, que já anda forte entre as crianças.” (Professor 14).

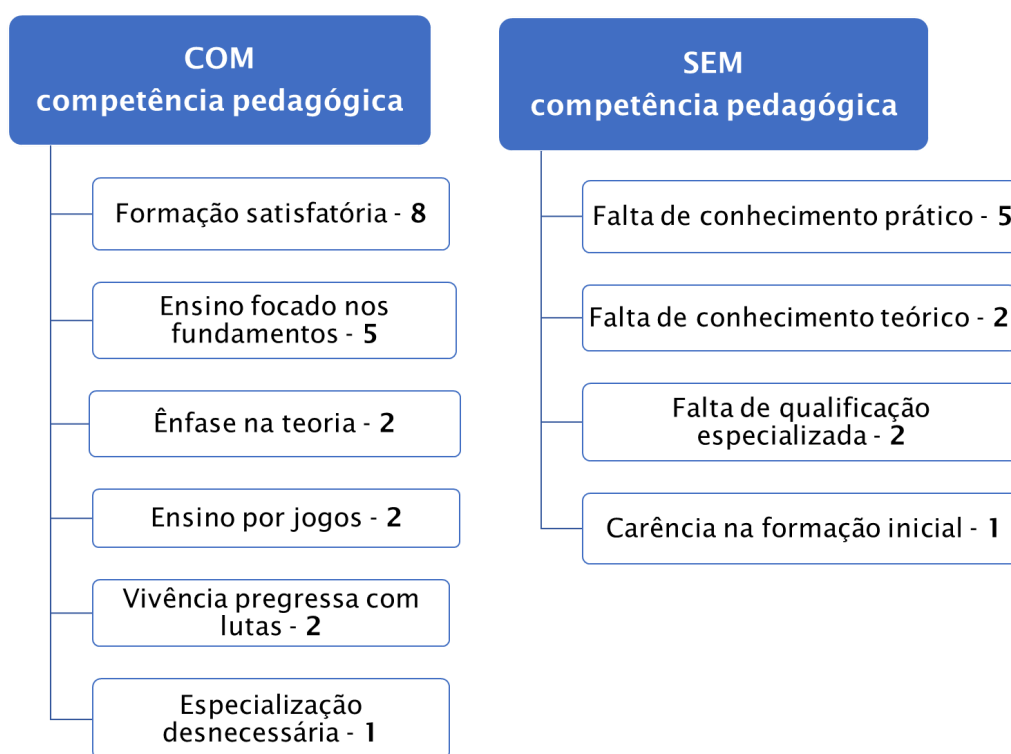
“Falta de conhecimento técnico para aplicar com profundidade.” (Professor 25).

“Não temos conhecimento suficiente.” (Professor 20).

Como vimos no subcapítulo 2.3, sobre a história das Lutas na Educação Física, a introdução dessa temática se deu a partir da perspectiva militarista, tendo como base os esportes institucionalizados, nos quais a técnica era supervalorizada (Campos, 2014). Embora a maior parte dos professores não sinta receio no ensino das Lutas, para uma parcela ainda há uma concepção de que o mesmo demanda um conhecimento técnico ou uma vivência maior com alguma modalidade para que habilidades sejam desenvolvidas. Essa ideia remonta um modelo de formação de atletas, hegemônico até meados da década de 1970, criticado e quase superado em algumas áreas, mas que, para as Lutas, parece ainda persistir (Matos *et al.*, 2015).

Para completar a linha de raciocínio que traçamos até aqui, e responder a mais um dos objetivos deste estudo, perguntamos aos professores se os mesmos se sentem confortáveis ou se acreditam ter competência pedagógica para o ensino das Lutas, e qual a sua justificativa para a afirmação ou a negação, conforme a imagem a seguir.

Figura 6 - Justificativas de competência pedagógica para o ensino das Lutas (2025)



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Dos 27 participantes, 17 se julgavam com competência pedagógica, sob a justificativa de que sua formação foi suficiente para tal, devido a forma como ensinam (pelos fundamentos, com ênfase na teoria ou através de jogos), pela vivência pregressa com alguma modalidade de luta, ou ainda pelo reconhecimento da não necessidade de especialização, como pode-se observar em alguns casos a seguir:

“Sim, pois para se trabalhar o conteúdo de lutas não se faz necessário ser um profissional do esporte, pois a aplicação e a vivência se dá através de valores, habilidades e nos gestos. É possível trabalhar as lutas através de jogos, brincadeiras, dinâmicas etc” (Professor 13).

“Por não buscar a excelência do movimento, mas sim a vivência de diferentes lutas e o entendimento sobre elas e sua construção cultural.” (Professor 26).

“Trabalho dentro do meu conhecimento, mas quando a prática não é possível, trabalho o conteúdo teórico.” (Professor 01).

” Já pratiquei Karate e Judo, na faculdade também aprendemos o que considero uma formação básica.” (Professor 08).

“Tem noções básicas sobre lutas e entendo que essa seja a proposta para a educação básica, vivenciar os princípios das lutas” (Professor 12).

“Tenho o conhecimento teórico lecionado durante o curso de graduação, mas não tenho muita vivência prática” (Professor 23).

“Recebi um bom aprendizado e procuro me atualizar sobre todos os conteúdos trabalhados no ano letivo.” (Professor 15).

“Na parte teórica sim, mas deixo a desejar na prática. Teórica só estudar.” (Professor 25).

Em contrapartida, 09 professores relataram não se sentirem confortáveis ou com competência pedagógica para o ensino das Lutas, principalmente pela falta de conhecimento prático e teórico, além da ausência de uma qualificação especializada e deficiências na formação inicial, como demonstram as falas abaixo:

“Nunca fiz luta.” (Professor 04).

“Não tenho muito conhecimento teórico e muito menos prático, então não considero que tenha muita competência pedagógica para abordar isso com bastante propriedade.” (Professor 09).

“Não tive uma prática significativa na graduação, mas buscamos atualização permanente e conto com ajuda de alunos com experiência na prática que enriquece o tema na aula.” (Professor 10).

“Considero a modalidade de lutas como qualquer outra, mas exige formação específica.” (Professor 12).

“Falta de vivência prática nas modalidades de luta, tendo conhecimento apenas teórico e literário.” (Professor 14).

“Não tenho qualificação específica para cada luta.” (Professor 17).

“Exige uma formação maior ou uma vivência anterior que eu não tive.” (Professor 19).

“Não temos conhecimento das técnicas.” (Professor 20).

Percebemos que as justificativas quanto à percepção de competência são antagônicas, porém complementares, às justificativas da sensação de “incompetência”. Quando observamos, por exemplo, a fala do professor 13 de que “não precisa ser um profissional do esporte” para trabalhar as lutas e, na contramão, a fala do professor 17 sobre não ter uma “qualificação específica para cada luta” como o que o faz se sentir inapto para tal, podemos refletir sobre como a visão de mesmo objeto pode ser tão ambígua.

Esta ênfase exacerbada da técnica e nos gestos motores limita as possíveis ações docentes e faz até mesmo de professores com largas vivências se sentirem sem competência, conforme vemos na fala a seguir:

“Tenho conhecimentos teóricos e pouco conhecimento prático já que, apesar de ter feito lutas anteriormente e ser graduada, há anos não pratico. Assim, eu

leciono esse conteúdo com mais elementos de fundamento teórico do que prático.” (Professor 24).

Ou seja, o que para muitos era considerado como fator preponderante para o êxito no ensino, neste caso é visto como insuficiente, na medida em que a continuidade da prática não ocorre.

A compreensão de competência pedagógica está condicionada a ter competências e habilidades para o exercício da profissão, porém, essas habilidades não estão relacionadas ao fazer técnico pelo professor. Segundo as propostas mais recentes de sistematização e ensino das Lutas, o que se faz necessário é ampliar o conceito que se tem desse conteúdo para que o mesmo não seja reduzido a algo mínimo, pois, assim, suas possibilidades ficarão restritas (Gomes, 2023).

5.5 Sobre as estratégias para o ensino das Lutas na EF Escolar

Finalmente, a fim de responder a mais um objetivo da pesquisa, buscamos saber quais as estratégias os professores que ensinam as Lutas utilizam em suas aulas.

Nenhum professor relatou trabalhar com uma modalidade específica de forma prática, de forma que a maioria começa abordando os aspectos históricos e filosóficos de maneira teórica, por meio de vídeos, palestras ou trabalhos, e, em seguida, introduz movimentos que consideram básicos. Por vezes, as vivências práticas ocorrem por meio de jogos e brincadeiras, e, em outros casos, se resumem ao nível conceitual, somente com aulas teóricas.

Percebemos que algumas falas reforçam a percepção que tivemos de que os professores proporcionam vivências rasas, como se fossem apenas para cumprir o que o planejamento curricular municipal prevê, como podemos observar a seguir:

“De forma simples, já que não possuo espaço e material necessário para a segurança e prática da mesma.” (Professor 15).

“Trabalho quando possível, selecionando movimentos e exercícios que podemos realizar de forma segura.” (Professor 19).

“De forma resumida.” (Professor 20).

“Eu até trabalho, mas tudo é de forma bem superficial. Geralmente peço ajuda de estagiários ou de alunos que sei que praticam lutas. Então não dedico muitas aulas. Não é nada muito sistematizado.” (Professor 09).

“Trabalho o conteúdo de lutas assim estabelecido no Planner da secretaria de educação.” (Professor 23).

“Dentro da BNCC já vem um conteúdo proposto, dentro do terceiro bimestre fazemos lutas e jogos de oposição.” (Professor 16).

“Geralmente eu alinho com a BNCC que preconiza este conteúdo em determinados períodos além de mapear os interesses dos alunos.” (Professor 12).

“De forma recreativa.” (Professor 21).

Outros professores demonstram um planejamento centrado apenas nas dimensões conceituais do conhecimento, conforme as falas abaixo:

“A organização é feita na teoria, falando da história de algumas modalidades, suas características e evolução.” (Professor 05).

“Apenas teoricamente. Em lutas não olímpicas e lutas olímpicas. Infelizmente por não ter domínio do assunto, abordo as lutas mais conhecidas.” (Professor 24).

“Trabalho utilizando vídeos, materiais impressos, debates em roda, pequenas demonstrações e pesquisa.” (Professor 08).

“Em sua maioria organizado de forma teórica, em sala de aula.” (Professor 18).

Apesar da impressão de um ensino raso e com foco estritamente teórico, alguns professores apresentaram uma organização metodológica, mesmo que simplificada, do conteúdo de Lutas em suas aulas:

“Faço uma introdução com a história da luta, suas características, princípios e movimentos básicos. Depois organizo as aulas práticas mostrando e ensinando cada movimento básico da luta que estou ensinando. Focando inicialmente na vivência motora, na parte lúdica do ensino e depois vou introduzindo técnicas e regras.” (Professor 27).

“Começo pela origem, com os alunos do segundo segmento e do primeiro segmento, aproveitando eixos temáticos como dia da cultura indígena, dia da Consciência negra, olimpíadas e jogos pan-americanos.” (Professor 14).

“Abordagem elementar das valências físicas da luta e princípios da técnica, nesta ordem.” (Professor 03).

“Organizo algumas aulas dentro do bimestre, com algumas atividades práticas e alguns conceitos teóricos. Geralmente, atividades de equilíbrio e desequilíbrio, empurrar e puxar. Sem trabalhar especificamente uma luta.” (Professor 01).

“Trabalho do 3º ao 5º ano com brincadeiras que representam lutas. Fica divertido e eles entendem o sentido. Por exemplo: em dupla, tirar alguns pregadores de roupa (ou rabinho) do uniforme do amigo. E vice-versa. Sem deixar que ele tire o seu.” (Professor 07).

“Organizo com a divisão das lutas de matriz africana, indígena e lutas do mundo. Trabalho com a pesquisa de cada tema através de vídeos. Vivencio o princípio de cada luta proposta com jogos e brincadeiras.” (Professor 13).

“Origem da Luta e sua construção cultural. Movimentos iniciais. Jogo de oposição adaptado à luta em questão.” (Professor 26).

“História das lutas, lutas do Brasil, lutas do mundo, prática com aspectos básicos e a luta da escola.” (Professor 22).

“Origem e história. Experimentar as lutas, no que se refere aos seus aspectos técnicos e táticos.” (Professor 11).

“História, educativos que favoreçam o aprendizado e avaliação (bate papo ou trabalho).” (Professor 25).

“Diferença de lutas e brigas. Lutas do mundo todo e lutas de origem brasileira.” (Professor 17).

“Breve histórico e filosofia das lutas e seus golpes mais básicos.” (Professor 02).

“Breve histórico, aspectos técnicos, prática básica.” (Professor 10).

Os professores demonstraram, com predominância, a importância dos conhecimentos teóricos, evidenciando a dimensão conceitual do conhecimento e apresentando como estratégia de ensino o uso da ludicidade enquanto uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem.

Porém, considerando a limitação do método (questionário), não identificamos a descrição de estratégias práticas, com exceção do professor 07. Então, não é possível discutir se esses “movimentos básicos”, mencionados por alguns como estratégia, são relacionados a modalidades específicas de Luta, se há um rigor técnico, ou até mesmo que tipo de atividade é utilizada para seu ensino.

Com o mesmo objetivo desta pesquisa, Lopes *et al.* (2019) buscaram compreender de que maneira os professores de Educação Física desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem das Lutas. Os autores identificaram que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu estudo estava relacionada à baixa participação dos alunos nas aulas, a qual foi atribuída à limitada elaboração de atividades práticas. Segundo Lopes *et al.* (2019), tal limitação se deu, em grande parte, pela escassa experiência dos professores com as lutas, o que resultou em um menor engajamento por parte dos estudantes. Assim como nesta pesquisa, os autores observaram que a maioria dos docentes abordou predominantemente a dimensão conceitual, enfatizando o ensino da história e das regras das Lutas.

Em suma, percebemos que, embora haja a presença das Lutas nos planejamentos dos professores, as estratégias de ensino utilizadas não são muito claras.

6 RECURSO EDUCACIONAL

Segundo Pasqualli, Vieira e Castaman (2018), o recurso educacional, anteriormente conhecido como produto educacional, é o que diferencia o mestrado profissional do mestrado acadêmico. Esse recurso, por sua vez, é voltado para a produção de conhecimento com objetivo de discutir problemas práticos, próprios do dia a dia do professor/pesquisador (Pasqualli, Vieira e Castaman, 2018). Além da dissertação, o recurso educacional é um requisito nos cursos de mestrado profissional para a obtenção do título de mestre, conforme a Portaria CAPES nº 207, de 4 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

Como esta pesquisa está preocupada com o ensino do conteúdo de Lutas nas aulas de Educação Física da rede municipal de Seropédica, nossa proposta foi construir um *e-book* para ser utilizada como ferramenta de suporte pedagógico para os professores e, posteriormente, realizar um seminário de Formação Pedagógica, organizado em conjunto com a coordenação de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, para colocarmos em prática as propostas, discutirmos e trocarmos experiências entre os professores.

Este *e-book*, intitulado *Possibilidade Metodológica Para o Ensino das Lutas na Educação Física Escolar* (2025), contém propostas para turmas do Ensino Fundamental I, com estratégias que integram as dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal) na mesma aula, dando ênfase ao “saber fazer” como forma de valorização das Lutas enquanto movimento, mas sem fragmentar os conhecimentos.

Ainda que os desafios comuns aos estudos sobre o ensino das Lutas na Educação Física Escolar pareçam ter solução, ou, pelo menos, propostas para mitigá-los, percebemos que a parte procedimental (ou seja, as estratégias de ensino e organização das aulas) ainda permanecem como uma dificuldade, principalmente para aqueles professores que nunca tiveram contato com o universo das Lutas, seja na formação ou em outro contexto da sua vida.

Nossa proposta se baseia nos estudos de Gomes (2008, 2014, 2023), que nos apresenta os Princípios Condicionais das Lutas, ou seja, aspectos que, independentemente da modalidade ou especificidade, constituem condições indispensáveis para a caracterização de uma atividade como luta; e cujo objetivo é criar uma lógica compartilhada e aplicável a diversas modalidades de combate, permitindo uma abordagem didática mais generalista das Lutas no ambiente escolar, e diminuindo a exigência de um conhecimento técnico especializado por parte do professor, a fim de ampliar as oportunidades de ensino dessa

prática. Esse processo não se restringe apenas às especificidades de cada modalidade, mas enfatiza, sobretudo, os elementos comuns que estruturam esse universo.

Cabe, então, ao professor a tarefa de ensinar a lógica e a dinâmica das Lutas. De acordo com Gomes (2023), essa lógica do combate está na capacidade do lutador (e nesse caso, do aluno) de se ajustar a cada ação do oponente e a cada ligação estabelecida entre uma decisão e outra, com o objetivo de solucionar o problema central: vencer, sempre respeitando as regras.

Essa lógica e dinâmica é, portanto, o “saber lutar”: a presença de uma intenção tática e a capacidade de resolver as variadas situações que surgem ao longo de um combate, independentemente dos modelos técnicos de execução próprios de cada modalidade. Em suma, a resolução de problemas é a essência do “saber lutar”, manifestada na intenção e nas respostas dos alunos diante dos desafios que surgem durante os combates (Terrisse *et al.*, 1991, apud Gomes, 2023; Avelar-Rosa e Figueiredo, 2009).

Segundo Terrisse *et al.* (1991, apud Gomes, 2023), o ensino do “saber lutar” deve considerar o gerenciamento da imprevisibilidade para promover a intenção tática dos alunos. Quanto maior a imprevisibilidade da atividade, maior será o estímulo à oposição.

A proposta de Gomes (2008) prioriza principalmente as semelhanças entre as diferentes modalidades de luta, especialmente no que diz respeito aos objetivos do combate. Esses, por sua vez, geram ações táticas e técnicas específicas por parte dos alunos, o que tende a facilitar a didática das lutas, tornando-as mais significativas e coerentes. No entanto, não há a intenção de enquadrar as modalidades nessas propostas, mas sim de destacar os tipos de ações em função do contato.

Para além de uma categorização, Gomes (2023) apresenta um sistema de interação mais complexo entre os elementos constitutivos do fenômeno das lutas e suas diversas manifestações, propondo um ensino global, que prioriza os princípios condicionais das lutas e os aspectos comuns entre as diferentes modalidades — organizados, principalmente, pela distância e pelo contato entre os oponentes. Essa abordagem, por sua vez, antecede o ensino das especificidades técnicas das modalidades tradicionais.

A partir disso, podemos entender que as atividades de Luta devem atender aos princípios condicionais (contato proposital, oponente-alvo, fusão ataque-defesa, imprevisibilidade e regras) e podem ser divididas a partir do tipo de contato (contínuo, intermitente ou mediado) e pela distância (curta, média ou longa). Para que haja uma

identificação e para trazer mais significado aos alunos, algumas modalidades podem ser relacionadas, porém não se pode esquecer que esta não é a intenção principal.

A proposta deste recurso conta com três fases, todas as fases estão previstas para turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, mudando apenas o nível de aprofundamento das discussões propostas e, na fase 2, cada ano de ensino conta com uma proposta específica, visando também a possibilidade de uma progressão pedagógica. Segue abaixo a descrição das fases mencionadas:

- **Fase nº 1: Contextualização**

A primeira fase é a contextualização, e é muito importante para que as aulas ocorram da melhor forma possível, com segurança e respeito às regras pré estabelecidas. Aqui devem ser pensadas as regras de boa convivência de cada turma e os conceitos de Luta apresentados e discutidos.

Objetivo Geral: Conhecer o que são as Lutas.

Objetivos Específicos: Refletir sobre a diferença entre briga e luta; discutir as regras de convivência da turma; construir um “mural de conquistas”.

Duração da Etapa: 1 ou 2 aulas.

- **Fase nº 2: “Saber Sobre” durante o “Saber Fazer”**

Esta fase visa propor estratégias que integrem as dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal) na mesma aula, dando ênfase ao “saber fazer”, como forma de valorização das lutas enquanto movimento, mas sem fragmentar os conhecimentos, compartilhando os saberes relacionados ao fazer e ao saber sobre o fazer proposto por Bracht (1999).

Objetivo Geral: Experimentar as Lutas na prática, a medida em que se compreende seu processo histórico.

Objetivos Específicos: Experimentar ações tático-técnicas de Luta; conhecer a história, vestimentas e características das Lutas; reconhecer a importância do respeito às regras e ao colega.

Duração da Etapa: 5 ou 6 aulas.

Quadro 26 - Proposta para o ensino de Lutas para o 3º ano do Ensino Fundamental I

3º ano do Ensino Fundamental I		
Tipo de contato e Distância	Característica	Modalidades de referência
Contato contínuo / Curta Distância	Necessidade de contato direto e contínuo para realizar as ações tático-técnicas, além de uma proximidade entre os oponentes.	Judô, Sumô, Luta Olímpica, Luta Greco-Romana, Jiu-jitsu, Huka-huka, Luta Marajoara

Fonte: Campos (2025); Elaborado pela autora, 2025.

Quadro 27 - Proposta para o ensino de Lutas para o 4º ano do Ensino Fundamental I

4º ano do Ensino Fundamental I		
Tipo de contato e Distância	Característica	Modalidades de referência
Contato intermitente / Média Distância	O objetivo é tocar o oponente com diferentes partes do corpo (punhos, pernas, cotovelos, joelhos, etc.), conforme estabelecido pelas regras. A distância entre os oponentes será mediana, de acordo com as necessidades de ataque e defesa, além de envergadura dos alunos.	Boxe, Taekwondo, Karate, Muay thai, Capoeira

Fonte: Campos (2025); Elaborado pela autora, 2025.

Quadro 28 - Proposta para o ensino de Lutas para o 5º ano do Ensino Fundamental I

5º ano do Ensino Fundamental I		
Tipo de contato e Distância	Característica	Modalidades de referência
Contato mediado / Longa Distância	O objetivo do combate é atingir o adversário de alguma maneira, porém somente com a utilização de um implemento/arma.	Esgrima, Kendô, Palo Canario, Maculelê.

Fonte: Campos (2025); Elaborado pela autora, 2025.

● **Fase nº 3: Avaliação**

Assim como Darido (2012), acreditamos que a avaliação vai além de simplesmente atribuir uma nota. Na realidade, significa buscar apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem, promovendo um aprendizado mais eficiente e significativo. Especificamente na área da Educação Física, avaliar envolve auxiliar o aluno a reconhecer seus pontos fortes, suas limitações e, principalmente, orientá-lo a perceber seus avanços, de forma que ele consiga seguir progredindo continuamente.

Objetivo Geral: Refletir sobre seu processo de participação nas aulas de Luta.

Objetivos Específicos: Revisitar e refletir sobre o entendimento do que são as Lutas; vivenciar a prática de uma modalidade de Luta com um professor especialista.

Duração da Etapa: 1 aula.

Para ter acesso ao *e-book* **Possibilidade Metodológica Para o Ensino das Lutas na Educação Física Escolar** (2025), clique no *link*:

 [Recurso Pedagógico PROEF_ ANNECAMPOS.pdf](#)

Figura 7 - Capa



Fonte: Campos (2025)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os objetivos deste estudo, podemos inferir que a maioria dos professores afirmaram que utilizam e se sentem confortáveis com conteúdo de Lutas em suas aulas, porém apresentaram uma organização metodológica simplificada e com estratégias de ensino não muito claras.

Foi reconhecido que os professores compreendem os conceitos e conhecem diversas modalidades de Luta, apesar de não ser evidenciado um conhecimento especializado ou mais profundo sobre o tema.

Embora a maioria dos professores participantes tenha demonstrado em suas respostas um posicionamento positivo e favorável quanto ao ensino das Lutas na Educação Física Escolar, reconhecendo seus benefícios, foi percebido que as aulas se baseiam em vivências rasas, visando somente o cumprimento de um planejamento curricular obrigatório.

E ainda, para a outra parte de professores que não ensina ou não se sente confortável com as Lutas, notamos as mesmas justificativas encontradas nos principais estudos que investigaram esta temática: falta de material ou espaço adequado, associação do tema com a violência e lacunas na formação.

Considera-se importante pontuar que estas justificativas, muitas já refutadas por diversos estudos, demonstram que, na verdade, alguns professores não buscam ou não lhes é oferecido uma atualização ou formação continuada, ou ainda, não conseguem deixar de considerar as Lutas como um tabu, de maneira que, a medida em que se empenham para fazer a adaptação de todos os demais conteúdos para a realidade escolar, o mesmo não ocorre com as Lutas. Se os mesmos argumentos fossem utilizados para o futebol, por exemplo, este também teria dificuldade de ser tematizado nas escolas. Ou é comum termos campos de futebol nas instituições escolares? Ou o futebol não é rodeado de situações de violência, frequentemente veiculadas na mídia? Ou, ainda, todos os professores de Educação Física são exímios jogadores? Em resumo, se a falta de material e local adequado, a formação inicial do professor, e o conhecimento técnico específico fossem requisito para se dar aula, grande parte das escolas estaria com dificuldades, e a maioria dos esportes não seria ensinada.

Foi possível perceber, portanto, que a lacuna no ensino das Lutas no município de Seropédica está nas estratégias para a transmissão deste conhecimento, e esperamos

que a proposta aqui apresentada como recurso educacional possa auxiliar a mitigar esta dificuldade, proporcionando aos professores uma ferramenta de consulta, um ponto de partida para novos estudos e atualizações para este tema da Educação Física Escolar, a fim de proporcionar aos alunos um ensino cada vez mais plural e com diversidade de conteúdos, não de forma rasa, mas sim com vivências significativas.

Por fim, sugere-se mais estudos na área das práticas, estratégias e metodologias de ensino das Lutas, para que este conteúdo esteja cada vez mais presente nos planejamentos dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.*, **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, p.83, 2012.

ANTUNES, M. M. A relação entre as artes marciais e lutas das academias e as disciplinas de lutas dos cursos de graduação em educação física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 14, n. 139. 2009.

ANTUNES, M. M.; RODRIGUES, A. I. C.; KIRK, D. Teaching martial arts in school: a proposal for contents organization. **Revista Valore**, v. 5, e-5031. 2020.

ANTUNES, M. M.; MOURA, D. **Dialogando com as Lutas, Artes Marciais e Esportes De Combate**: Reflexões Sobre Educação Física e Esporte. Curitiba: CRV, v 1. 2021.

ANTUNES, M. M. *et al.* Pedagogia das artes marciais e esportes de combate no Brasil: um estudo sobre a produção científica nacional. **Arquivos em Movimento**, v. 13, n. 1, p. 64-77. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320946867_PEDAGOGIA_DAS_ARTES_MARCIAIS_E_ESPORTES_DE_COMBATE_NO_BRASIL_UM_ESTUDO SOBRE_A_PRODUCAO_CIENTIFICA_NACIONAL. Acesso em 21 de fev. de 2025.

ARAÚJO, S. F. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984): um estudo sobre a educação física escolar durante a Ditadura Militar. 2016. In AMÉRICO JUNIOR, N. S; VIEIRA, A. R. L. **Educação**: políticas públicas, ensino e formação. Ponta Grossa - PR: Atena. 2022. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/revista-brasileira-de-educacao-fisica-e-desportos-1968-1984-a-educacao-fisica-em-marcha-no-governo-militar> . Acesso em 14 de nov. de 2024.

AVELAR-ROSA, B.; FIGUEIREDO, A. La iniciación a los deportes de combate: interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatório. **Revista de Artes Marciais Asiáticas**, León. V. 4, n. 3, p. 44-57. 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2020.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BOEHL, W. R.; LIMA, L. DA S.; FONSECA, D. G. DA. (In)justificativas e (im)possibilidades do professor de educação física em adotar as lutas como unidade temática. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 69–77. 2018.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. [s. l.], v. 1, p. 681-701. 2018.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital. Buenos Aires**, v. 90. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/28099432_Sobre_teor%C3%ADa_e_pr%C3%A1tica_manifesto_pela_redescoberta_da_educacao_fisica/links/55c20cbb08aea2d9bdbfdafb/Sobre-teoria-e-pratica-manifesto-pela-redescoberta-da-educacao-fisica.pdf .

Acesso em 09 de mai. de 2025.

BRANDL, C. E. H.; BOELHOUWER, C.; GUIOSI, K. N. Práticas pedagógicas inovadoras: as lutas como conteúdo da educação física no ensino médio. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 89–98. 2018.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 207, de 4 de julho de 2024**. Brasília, 2024. Disponível em:

<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=15731#anchor>.

Acesso em 15 de out. de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados Ideb 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf . Acesso em 11 de out.

2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 16 de out. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Educacional 2021**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/panorama> . Acesso em: 25 de mar. de

2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 de jun. de 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC

/SEF, 1998a.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria dos respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998. p. 1, 1998b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm >. Acesso em 21 de outubro de 2024.

BRASIL. **Resolução nº3 de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987. Seção 1, p. 172, 1987.

BRASIL, **Resolução nº 69, de 06 novembro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília, 1969.

BRASILEIRA, R.; NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215–223. 2018.

BREDA, M; GALATTI, L; SCAGLIA, A. J; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CALDERINI, L. A História de Seropédica. **Seropédica Online**, 2013. Disponível em: <https://www.seropedicaonline.com/seropedica/a-historia-de-seropedica/a-historia-de-seropedica/>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

CAMPOS, A. N.; SILVA, C. R. S.; SILVA, E.; RUFFONI, R. **Proposta de combate à violência escolar através da tematização do judô**: um relato de experiência desenvolvido no município de Seropédica/RJ. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA FAETEC CONGRESSO DE ESCOLA, ESPORTE E CULTURA, Rio de Janeiro, 2024.

CAMPOS, L. A. S. **Metodologia do Ensino das Lutas na Educação Física Escolar**. 1. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 89–107. 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/741>. Acesso em 09 de mai. de 2025.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I.C.A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

CARTAXO, C. A. **Jogos de combate**: atividades recreativas e psicomotoras: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CIRINO, C.; PEREIRA, M.; SCAGLIA, A. Sistematização dos conteúdos das lutas para o ensino fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista Mineira de Educação Física**. Minas Gerais, n. 9, p. 221-227. 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/314571375_SISTEMATIZACAO_DOS_CONTEUDOS_DAS_LUTAS_PARA_O_ENSINO_FUNDAMENTAL_uma_proposta_de_ensino_pautada_nos_jogos. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

Conselho Federal de Educação Física- CONFEF. **Revista do CONFEF- Artes Marciais**: uma luta pelo resgate das tradições e da qualidade. Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, p. 03-09. 2002. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.confef.org.br/confe/f/comunicacao/revistaedf/revistaefpdf/03.pdf. Acesso em 15 de nov. de 2024.

CORREIA, W. R. C; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 01-09, jan./mar. 2010.

Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n1p01/2707>. Acesso em 18 de out. de 2024.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz Revista de Educação Física**, v. 1, n. 2, p. 124-128. 1995. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/928/843>. Acesso em 09 de mai. de 2025.

DRIGO, A. J. **O judô; do modelo artesanal ao modelo científico**: um estudo sobre as lutas, formação profissional e construção do Habitus. 2007. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/412426>. Acesso em 25 de abril de 2025.

DRIGO, A. J. *et al.* A cultura oriental e o processo de especialização precoce nas artes marciais. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 86, p. 36. 2005. Disponível em:

<https://efdeportes.com/efd86/artm.htm>. Acesso em 09 de mai. de 2025.

ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha. *In*: VILLAMÓN, M. **Introducción al Judo**. Barcelona: Editorial Hispano Europea S. A., p. 23-53, 1999.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, n. 28, p. 27-37. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549> . Acesso em 09 de mai. de 2025.

FILHO, A. P. S; BARBOSA, J. C. O potencial de um estudo piloto na pesquisa qualitativa. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 1135-1155, set. 2019.

Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000301135&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 de out. de 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GAMA, D. R. N. Aspectos Psicológicos do ensino-aprendizagem de lutas: perspectivas e orientações. In: VIANNA, J. A. **Artes marciais, esportes de combate e lutas: conhecimento aplicado**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 25– 57.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. S. P. **Ensino (e aprendizagem) das lutas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2023

_____. **O ensino do saber lutar na universidade**: estudo da didática clínica nas lutas e esportes de combate. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física- Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/933891>. Acesso em 11 de fev. de 2025.

_____. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas**: contextos e possibilidades. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/436101>. Acesso em 18 de out. de 2024.

GOMES, M. S. P.; AVELAR-ROSA, B. Artes marciais e esportes de combate nos cursos de educação física e ciências do esporte: um estudo comparativo entre Brasil, França, Portugal e Espanha. **INYO - Revista de perspectivas alternativas sobre artes marciais e ciências**, v. 29, n. 2, p. 14-29. 2012.

GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. de. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 207–227. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9743>. Acesso em: 11 de dez. de 2024.

GOMES, M. S. P.; SCARAZZATO, J.; FABIANI, D. J. F. Aulas de educação física como espaço de ensino-aprendizagem das lutas. **Cadernos do Aplicação**, v. 36. 2023.

HARNISCH, G. S. *et al.* As lutas na educação física escolar: um ensaio sobre os desafios para sua inserção. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 179–184. 2018.

HEGELE, B.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Possibilidades do ensino das lutas na escola: uma pesquisa-ação com professores de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 99–107. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Seropédica: História & Fotos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022 (a) Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/historico>. Acesso em: 16 de out. de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área territorial brasileira 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022 (b). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/panorama>. Acesso em: 16 de out. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/panorama>. Acesso em: 25 de mar. de 2024.

IBGE– INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 de out. de 2023.

KANO, J. **Judô Kodokan**. São Paulo: Cultrix, 2008.

LISE, R. S.; CAVICHIOLLI, F. R.; LÓPEZ GIL, J. F. A configuração do conteúdo Lutas na Educação Física escolar: análise dos contextos espanhol e brasileiro. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, ISSN 1579-1726, ISSN-e 1988-2041, v. 44, n. 44, p. 846–857. 2022.

LOPES, J. C. *et al.* Lutas na educação física escolar: metodologia através dos parâmetros curriculares nacionais - PCNs. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 33, n. 3. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-5509201900030401> . Acesso em 12 de jun. de 2025.

LUCAS, F. A. M. V.; GARCIA, R. M. Violência nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão da produção científica no Brasil de 2017 a 2022. **Motrivivência**, v. 36, n. 67. 2024.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2003.

MATOS, J. A. B. *et al.* A presença/ausência do conteúdo lutas na educação física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 13, n. 2, p. 117–135. 2015.

MAZINI FILHO, M. L. *et al.* O ensino de lutas nas aulas de educação física escolar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 15, p. 176-81. 2014.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ideb- Apresentação*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 16 de out. de 2023.

MESQUITA, C. W. **Judô... da reflexão à competição**: o caminho suave. Rio de Janeiro: Interciência, 2014.

MELO, B. M. S. **Saberes e fazeres em cruzeta**: olhares multifacetados sobre o maculelê. 2023. 295 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38456>. Acesso em 03 de mai. de 2025.

MESQUITA, C. W. Artes Marciais- uma prática de educação ou de violência. *In*: GUEDES, O. C. **Judô**: evolução técnica e competição. João Pessoa: Ideia, 2001. p. 61-72.

_____. **Identificação de incidências autoritárias existentes na prática do judô e utilizadas pelo professor**. 1994. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1994.

MILITÃO, A. G. *et al.* Contribuição dos bolsistas de iniciação a docência na construção do plano anual das aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental com base nas unidades temáticas da BNCC. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 62841-62846. 2021.

MONTEIRO, R. A. Costa. A educação física no contexto da LDB 9394/96. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, p. 1167-1170. 2021. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/934/884> . Acesso em 23 de nov. de 2024.

MOURA, D. L.; TARGINO, P. W. DE S.; ARAUJO, J. G. E. Os consensos sobre os aspectos pedagógicos no ensino do conteúdo lutas nas escolas por especialistas/acadêmicos. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. e62. 2021.

MOURA, D. L. *et al.* O ensino de lutas na educação física escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Pensar a prática**, v. 22. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51677>. Acesso em 23 de nov. de 2024.

MOREIRA, A. J; ETECHEBERE, A; GOMES, M. S. P. Agora não tenho medo de lutar: a aplicação de um modelo global de ensino das lutas na escola. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 29, p. e19252-e19252. 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/19252/14593>. Acesso em 1 de mai. de 2025.

NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista paulista de educação física**, v. 13, n. 5. 1999.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 91–110. 2007.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223. 2018.

- NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, v. 20. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i2.38103>. Acesso em: 15 de out. de 2024.
- NUNES, H. C. B; MEDEIROS, J. M. M. **Lutas na escola: a perspectiva do currículo cultural**. 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2017.
- OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PAGANI, M. M.; ANDREOLA, R.; SOUZA, F. T. R. Lutas na escola: judô como opção de Educação Física para o ensino fundamental no município de Sorriso-MT. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, v. 3, n. 2, p. 40-56. 2012. Disponível em: <https://revista.unifaema.edu.br/index.php/Revista-FAEMA/article/view/127> . Acesso em 29 de jul. de 2024.
- PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120. 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302/131> . Acesso em 15 de out. de 2024.
- PEREIRA, M. P. V. D. C. *et al.* Construção e validação preliminar de instrumento para a compreensão do ensino das lutas na educação física escolar. **Revista de Artes Marciales Asiáticas**, v. 14, n. 2, p. 56–66. 2020.
- PEREIRA, M. P. V. D. C. *et al.* Lutas na escola: sistematização do conteúdo por meio da teia do conhecimento das lutas em rede. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 338. 2017.
- PEREIRA, M; CIRINO, C; SCAGLIA, A; GALATTI, L. A contribuição da pedagogia do jogo para o ensino das lutas na educação física escolar. **Anais do 5º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos** Belo Horizonte: Congresso Internacional dos Jogos Desportivos, 2015. p. 362. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315692143_A_CONTRIBUICAO_DA_PEDAGOGIA_DO_JOGO_PARA_O_ENSINO_DAS_LUTAS_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR . Acesso em 18 de jan. de 2025.
- PRODANOV, C. C; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em 15 de out. de 2024.
- REGO, J. P. L; FREITAS, L.; MAIA, M. Lutas na Educação Física escolar: fato ou boato. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 15, p. 153. 2011.

- ROGRIGUES, A. C. L. A Educação Física escolar e LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Dialogia**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 57-72. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1886>. Acesso em 24 de nov. de 2024.
- RUFFONI, R. Perspectivas educacionais das lutas. In: VIANNA, J. A. **Artes marciais, esportes de combate e lutas**: conhecimento aplicado. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 240– 267.
- RUFFONI, R.; ANJOS, R. C. Lutas na infância, da iniciação à reflexão competitiva. In: VIANNA, J. A (org). **Lutas**. 1ª ed. São Paulo. Fontoura. 2015
- RUFINO, L. G. B; GOMES, M. S. P. Breve panorama histórico sobre o ensino das lutas, artes marciais e esportes de combate no Brasil: caminhos, processos e proposições. **Conexões**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e024047. 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8677624> . Acesso em: 8 de nov. de 2024.
- RUFINO, L. G. B. A tematização das lutas nas aulas de Educação Física: uma análise a partir dos avanços e retrocessos da BNCC. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–20. 2022.
- RUFINO, L. G. B; SOUZA, T. V; SOUZA NETO, S. A formação profissional em lutas e artes marciais no Brasil: passado, presente e futuro. In ANTUNES, M.; MOURA, D. **Dialogando com as Lutas, Artes Marciais e Esportes De Combate**: Reflexões Sobre Educação Física e Esporte. Curitiba: CRV, v 1, 2021. p. 15-30.
- RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. O Ensino das Lutas nas Aulas de Educação Física: Análise da Prática Pedagógica à luz de especialistas. **Revista da educação física/UEM**, v. 26, p. 505-518. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/MV3Fhn3tQ7kGRB7QYzN6yWz/>. Acesso em 08 de nov. de 2024.
- SANTOS, L. L. P.; PARAÍSO, M. A. “Currículo”. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 82-84. 1996.
- SANTOS, S. L. C. **Esportes de Combate**: ensino na educação física escolar. – 1ª ed, v. 2. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- _____. **Jogos de Oposição**: ensino das lutas na escola. São Paulo: Phorte, 2012.
- SCAGLIA, A. J.; GOMES, M. S. P. “Projeto de Extensão Crescendo com as Lutas”. Limeira: FCA/UNICAMP, 2011.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SMES. Departamento de Ensino. 2024. Disponível em: <https://smes.seropedica.rj.gov.br/ensino/>. Acesso em 11 de out. de 2024.

SEROPÉDICA (RJ). Lei nº 566, de 01 de Julho de 2015. **Dispõe sobre o novo Plano Municipal de Educação de Seropédica e dá outras providências**. Seropédica, 2015. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/Seropedica_Lei_566_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf. Acesso em 16 de out. de 2023.

SILVA, F. P.; LOPES, J. C.; ARANHA, A. M. Karate como esporte de combate olímpico em 2020-medalhista dos jogos pan-americanos até 2016. In: **XI Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**. 2020. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/8fppgcbce/CBAA2021/paper/view/11677>.

Acesso em 03 de mai. de 2025.

SILVA, O. O. N.; SOUZA, C. L. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Lectures Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 141. 2010. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>.

Acesso em 14 de nov. de 2024.

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

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em 17 de out. de 2024.

SOUZA, G. C.; PERES, J. J. P. Proposta de tematização das lutas corporais no Ensino Médio: a história da civilização humana. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 28. 2025. DOI: 10.5216/rpp.v28.80615. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/80615>. Acesso em: 1 mai. de 2025.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44. 2017. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2017000100021&script=sci_abstract.

Acesso em 13 de jun. de 2025.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391–411, abr. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkg7R/?lang=pt#>. Acesso em

15 de out. de 2024.

SOUZA JUNIOR, T. P.; SANTOS, S. L. C. Jogos de oposição: nova metodologia de ensino dos esportes de combate. **Efdeportes**, v. 14, n. 141, 2010. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd141/metodologia-de-ensino-dos-esportes-de-combate.htm>. Acesso em 05 de fev. de 2025.

WATSON, B. N. **Memórias de Jigoro Kano**: o início da história do judô. Tradução: Wagner Bull. São Paulo: Cultrix, 2011.

APÊNDICE 1

Termo de Anuência Institucional

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Venho por meio deste documento autorizar o(a) pesquisador(a) ANNE NASCIMENTO CAMPOS, sob a orientação do professor RICARDO RUFFONI, a desenvolver o projeto intitulado: ENSINO DO CONTEÚDO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SEROPÉDICA com os professores desta rede.

Cabe citar que estou ciente que o (a) pesquisador (a) está regularmente matriculado no curso de mestrado profissional em Educação Física em Rede nacional (PROEF) no polo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Foi esclarecido que os participantes da pesquisa serão os professores e professoras de educação física, efetivos e contratados, da rede municipal de ensino. Estou ciente de que a pesquisa consiste em preencher um questionário online, não comprometendo a qualidade das funções do servidor nem os participantes da pesquisa. A qualquer momento os participantes poderão desistir de participar da pesquisa, não causando nenhum prejuízo às instituições envolvidas, à pesquisa ou aos participantes. Cabe citar que os procedimentos adotados pelo pesquisador garantem sigilo da identidade dos participantes. Os dados serão utilizados para a realização de relatórios internos e publicações científicas.

Essa autorização será válida após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 18 de maio de 2024

Jaqueline Silva de Moura dos Santos

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa: ENSINO DO CONTEÚDO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SEROPÉDICA.

Você foi selecionado/a para responder um questionário e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição. Os objetivos deste estudo são investigar o ensino do conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar da rede municipal de ensino de Seropédica, bem como identificar se o conteúdo de Lutas é ensinado pelos professores; descrever quais estratégias os professores utilizam para o ensino do conteúdo de Lutas; identificar se os professores se sentem confortáveis para ensinar o conteúdo de Lutas; e produzir uma cartilha digital com propostas pedagógicas de ensino das Lutas na Educação Física Escolar. Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa são: mínimos, tal como as atividades do cotidiano como andar, caminhar e conversar. Porém caso seja necessário, você será encaminhado para serviço de saúde especializado e haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, email e/ou *Whatsapp*. O questionário será respondido de forma *online*, através da plataforma *Google Forms*. Em caso de constrangimentos, você poderá interromper sua participação a qualquer momento. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante, pois os resultados dessa pesquisa podem trazer dados para o sistema educativo a fim de gerar e fomentar uma mudança formativa incentivando a formação continuada dos profissionais da rede.

Assinatura d(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a) Participante

Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via deste termo com o e-mail de contato dos pesquisadores que participarão da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável.

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Nome do pesquisador: Anne Nascimento Campos

Tel: 21 997616485

E-mail: annejudoca@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.

Nome do(a) Participante da pesquisa

Assinatura do(a) Participante

Data ____/____/____

APÊNDICE 3

Questionário

Dados de identificação

1. **Nome:**
2. **Sexo**
() Masculino () Feminino
3. **Assinale a sua formação acadêmica:**
() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
4. **Tempo de docência:**
5. **Escola em que atua:**
6. **Tempo de atuação nesta escola:**

Conteúdos desenvolvidos

A questão 7 é referente aos conteúdos trabalhados nos níveis de ensino, para tanto, responda somente em quais níveis de ensino que você atua no momento.

- 7. Assinale quais conteúdos utiliza nos níveis de ensino que você atua:**

Ensino fundamental I

- () Brincadeiras e Jogos () Esportes () Ginásticas
() Danças () Lutas () Práticas Corporais de aventura () Outros. Quais? _____

Ensino fundamental II

- () Brincadeiras e Jogos () Esportes () Ginásticas
() Danças () Lutas () Práticas Corporais de aventura () Outros. Quais? _____

Sobre o conteúdo de Lutas

8. **Você considera as Lutas um conteúdo da Educação Física?** () Sim () Não
Justifique a sua resposta:
9. **Em suas aulas, você ensina o conteúdo de Lutas?** () Sim () Não
Justifique a sua resposta:
10. **Você tem algum receio de trabalhar o conteúdo de Lutas nas aulas de Educação Física?** () Sim () Não
Em caso afirmativo, qual(is)?
11. **Você se julga com competência pedagógica para aplicar o conteúdo de Lutas?** () Sim () Não
Justifique sua resposta:
12. **Você já praticou alguma modalidade de luta?** () Sim () Não
Em caso afirmativo, qual(is)? E por quanto tempo?
13. **Caso tenha praticado, qual a sua graduação (faixa, mestre, iniciante) na modalidade de luta?**

- 14. Como você compreende o conceito de Lutas? Quais práticas de luta você conhece?**
- 15. Na graduação, cursou alguma disciplina de Lutas?** () Sim () Não
Em caso afirmativo, qual(is)?
- 16. Fez algum curso ou especialização de Lutas?** () Sim () Não
Em caso afirmativo, qual(is)?
- 17. Existem benefícios em ensinar Lutas na escola?** () Sim () Não
Justifique a sua resposta.
- 18. Se você trabalha o conteúdo de Lutas em suas aulas, como você sistematiza (organiza) este conteúdo?**