



Paulo Henrique da Silva Luz

O ENSINO DO JIU JITSU A PARTIR DE JOGOS DE LUTA/OPOSIÇÃO:
confrontando o planejamento e realidade escolar

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2020



Paulo Henrique da Silva Luz

O ENSINO DO JIU JITSU A PARTIR DE JOGOS DE LUTA/OPOSIÇÃO:
confrontando o planejamento e realidade escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Ivana Montandon Soares Aleixo

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2020





L979e Luz, Paulo Henrique da Silva
2020 O ensino do jiu jitsu a partir de jogos de luta/oposição: confrontando o planejamento e realidade escolar . [manuscrito] / Paulo Henrique da Silva Luz – 2020. 172 f., enc.: il.

Orientadora: Ivana Montandon Soares Aleixo

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
Bibliografia: f. 156-168

1. Luta (esporte) – estudo e ensino – Teses. 2. Artes marciais – Teses. 3. Jiu-Jitsu – Teses. 4. Educação Física – estudo e ensino – Teses. I. Aleixo, Ivana Montandon Soares. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 796.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: nº 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E
TERAPIA OCUPACIONAL

Mestrado Profissional Educação Física em Rede
Nacional (PROEF)

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

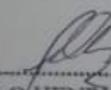
MESTRANDO: PAULO HENRIQUE DA SILVA LUZ
INÍCIO DO CURSO: 2018

Às 09:30 horas do dia 29 de junho de 2020, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais foi realizada a sessão pública de forma online, da defesa da Dissertação de Mestrado de PAULO HENRIQUE DA SILVA LUZ, com o trabalho intitulado: O ENSINO DO JIU JITSU A PARTIR DE JOGOS DE LUTA/OPOSIÇÃO: confrontando o planejamento e realidade escolar. A Banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: PROFA. DRA. IVANA MONTANDON SOARES ALEIXO (orientadora), PROF. DR. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JÚNIOR e PROF. DR. THIAGO FERREIRA DE BORGES. O candidato realizou apresentação oral de sua pesquisa por, aproximadamente 20 minutos. Em seguida, foi arguido pelos professores da Banca, tendo respondido satisfatoriamente todas as perguntas que lhe foram formuladas. Após a arguição, a banca destacou a relevância do tema para a área da Educação Física Escolar e o diálogo metodológico com a qual a pesquisa foi realizada, indicando a dissertação para publicação.

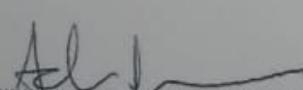
Trabalho aprovado

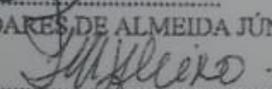
Trabalho reprovado

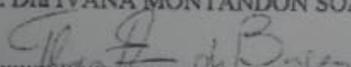
Belo Horizonte 29 de junho de 2020.

Candidato: 
PAULO HENRIQUE DA SILVA LUZ

Banca:


Prof. Dr. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JÚNIOR


Profa. Dra. IVANA MONTANDON SOARES ALEIXO


Prof. Dr. THIAGO FERREIRA DE BORGES

AGRADECIMENTOS

A minha família que me incentivou nesta luta de cursar o mestrado profissional após 13 anos da data da formatura de graduação. Agradeço a minha esposa, Juliana e meus filhos, Leonardo, Rafael e Ana pelo apoio nos momentos difíceis em que tive que renunciar o convívio familiar para dedicar aos estudos.

A todos os professores (as) do Programa de Mestrado Profissional da UFMG, por oportunizar novas aprendizagens. Em especial, a professora Ivana Aleixo, minha orientadora, pela ajuda na construção desta dissertação.

Aos colegas do curso que fizeram os momentos de ensino serem mais prazerosos.

Ao meu amigo Breno Araujo, estudante do curso e colega de trabalho na Escola Municipal Olímpia Maria Da Glória. Agradeço pelo ajuda e parceria nos estudos das disciplinas do mestrado.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

A todos colegas praticantes de artes marciais, professores e amigos que fizeram parte da minha história de vida e formaram a visão de mundo que orientou minha escrita nesta dissertação.

RESUMO

Neste trabalho, caracterizado como pesquisa-ensino, o pesquisador/professor investigou sua própria prática pedagógica, buscando analisar o uso dos jogos de luta/oposição visando o ensino dos saberes conceituais e corporais do jiu jitsu nas aulas de Educação Física escolar. Para atingir este objetivo descrevemos o processo de construção e aplicação de uma unidade didática sobre o ensino desta modalidade de luta a partir de referenciais teóricos e propostas didáticas relacionadas ao ensino das lutas através de jogos de luta/oposição. A motivação do trabalho se deu pela carência de estudos relacionados ao ensino de lutas na realidade escolar e a percepção dos principais autores da área sobre a eficiência do jogo no ensino das lutas e esportes de combate. A intervenção pedagógica foi realizada em 08 aulas, com 06 turmas dos anos finais do ensino fundamental. Participaram da pesquisa 193 crianças, sendo 104 meninos e 89 meninas, todos alunos da Escola Municipal Cônego Sequeira, com idade entre 10 e 12 anos. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionário diagnóstico, questionário de percepção da prática e descrição das aulas em um diário de bordo que também serviu para registrar as percepções do professor durante a escrita da unidade didática. A análise dos dados e resultados da pesquisa comprovam a eficácia dos jogos de luta/oposição para tornar possível o ensino deste tema na escola, motivando e mobilizando os alunos no desenvolvimento de saberes corporais e conceituais do jiu jitsu através da experiência de “jogar a luta”. Em relação ao processo de construção da unidade didática percebemos que a literatura acadêmica foca o olhar para o ensino “além” das modalidades de luta, direcionando então o aprendizado para um grupo de lutas de forma global. Sendo assim, para que o planejamento atinja o objetivo de “jogar” lutas específicas, respeitando sua lógica interna, pode ser necessário criar novos jogos ou adaptar os que existem nos modelos de ensino e propostas didáticas direcionados aos blocos de conteúdos das lutas classificadas e agrupadas pelas condutas motoras semelhantes.

Palavras-chave: Ensino de Lutas. Jogos de Lutas. Jogos de Oposição. Jiu Jitsu.

ABSTRACT

This work adopts teaching-research as a methodology, in which the teacher acted also as researcher. We investigate the pedagogical practice of using the games of fighting (A.K.A. opposition fighting) in physical education classes, aiming at teaching the conceptual and corporal knowledge of jiu-jitsu. To achieve this goal, we describe the process of building and developing a teaching sequence of this fight modality based on theoretical references and pedagogical approaches related to the teaching of fighting sports. The motivation for the work was due to the lack of studies reported on the literature to the teaching of fights in the schools and the perception of the efficiency of the games of fights in the teaching of a specific fight modality. The pedagogical intervention was carried out in 08 classes, of which 06 classes were from the final years of elementary school. In total, 193 children participated in the research, 104 boys and 89 girls, all students from the Escola Municipal Cônego Sequeira, aged 10 and 12 years old. The research instruments were: diagnostic questionnaire, perception of practice questionnaire, and the field notes related to the teacher's own perceptions during the development of the teaching sequence. The data analysis has shown (i) the effectiveness of the games of fighting in teaching this topic (fighting sports) at school; (ii) and motivating and mobilizing students in the development of bodily and conceptual knowledge of jiu-jitsu by means of the experience of "playing the fight". Regarding the process of building the teaching sequence, we find that the literature focuses on teaching "beyond" the fighting modalities, thus directing the learning in a global manner. Therefore, to reach the objective of "playing" specific fights, respecting its internal logic, it may be necessary to create new games or adapt those that exist with teaching models and pedagogical proposals more directed to the content/specificity of the fighting modalities. That is, to cluster, classify and use teaching models according to similar motor behaviors.

Keywords: fight Teaching. Games of fighting. Games of opposition. Jiu Jitsu.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Classificação das lutas pela distância.....	100
Figura 2: Princípios condicionais da.....	101
Figura 3: Elementos Universais das Lutas.....	104
Figura 4: Fotografia da fase inicial da luta: alunos lutando em pé.....	117
Figura 5: Fotografia da posição de guarda no jiu jitsu: alunos lutando.....	118
Figura 6: Fotografia do movimento de “passar a guarda”.....	119
Figura 7: Fotografia da aula expositiva sobre lutas.....	128
Figura 8: Fotografia dos alunos jogando cabo de guerra.....	130
Figura 9: Fotografia dos alunos jogando "Rei do castelo".....	131
Figura 10: Fotografia das alunas durante o jogo "Duelo de Zeus e Cronos".....	132
Figura 11: Fotografia dos alunos jogando "Duelo de Zeus e Cronos" adaptado para fazer "pegada" nas pernas.....	134
Figura 12: Fotografia dos alunos jogando Huka-Huka.....	135
Figura 13: Fotografia dos alunos jogando a "briga de sapo" com transição para luta de solo.....	137
Figura 14: Fotografia das alunas lutando na guarda e realizando a "raspagem tesoura".....	138
Figura 15: Fotografia das alunas jogando a luta de joelhos com transição para o solo.....	138
Figura 16: Fotografia de imobilização lateral após a "passagem" de guarda.....	139
Figura 17: Fotografia do jogo de luta coletiva:.....	140
Figura 18: Fotografia de alunos "jogando Jiu jitsu": início do combate.....	142
Figura 19: Fotografia de alunos "jogando jiu jitsu": momento da finalização na guarda.....	143
Figura 20: Fotografia de alunos definindo duplas para jogar a luta.....	146
Figura 21: Fotografia dos alunos lutando jiu jitsu com regras oficiais.....	146

ÍNDICE DE TABELAS



Tabela 1: Questionário Diagnóstico.....	112
Tabela 2: Sistema de pontuação no Jiu Jitsu esportivo.....	122
Tabela 3: Unidade Didática "Jogando Jiu Jitsu" na escola.....	128
Tabela 4: Questionário de avaliação.....	150

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. UMA JORNADA COM CAMINHOS DIVERSOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA LUTAR	15
1.1 O caminho da Arte Marcial em processo de esportivização.....	15
1.2 O caminho das lutas na EF escolar: outros sentidos, novos significados.....	17
1.3 Um caminho de “lutas”: a prática docente.....	22
1.4 O Caminho de um professor pesquisador: o mestrado profissional.....	26
2. UM “CAMINHO” PARA “JOGAR A LUTA” E LUTAR COM JOGOS NA EF ESCOLAR: A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	28
2.1 O que é EF? Reflexões sobre o que que ela vem sendo e como se identifica na contemporaneidade.....	28
2.1.1 Projetos de EF para o século XXI: as “portas de saída” para a crise.....	30
2.1.2 Matriz Pedagógica vs Matriz Científica: das disputas ideológicas à virada cultural..	35
2.1.3 Cultura corporal e Metodologias ativas de aprendizagem: vai dar “jogo” na EF do século XXI.....	37
2.3 As lutas como tema da EF: um diálogo teórico.....	43
2.3.1 Entre a ginástica, o esporte e a academia:.....	43
2.3.2 O Movimento de Renovação da área : o que mudou no campo das lutas?.....	46
2.3.3 Minha percepção das lutas como tema da EF na escola.....	49
2.4 As lutas como conteúdo da escola contemporânea : entre o abandono e o jogo.....	51
2.5 Objetivo.....	56
3- METODOLOGIA : OS CAMINHOS DA PESQUISA	57
3.1 Contextualizando o estudo:.....	57
3.2 Caracterização do estudo: uma pesquisa-ensino.....	58
3.3 Metodologia de pesquisa e coleta de dados.....	60
3.3.1 A Unidade Didática:.....	61

3.3.2 Os questionários.....	62
3.3.3 Observação das aulas.....	63
3.4 A Escola Cônego Sequeira.....	64
3.4.1 Um breve histórico da escola.....	65
3.4.2 A escola em 2019.....	66
3.4.3 O Corpo docente.....	67
3.4.4 A Educação Física na escola.....	68
3.4.5 A comunidade escolar.....	69
3.4.6 Análise do bairro e entorno da escola.....	70
3.4.7 Contextualizando a pesquisa na escola: a amostra.....	71
4 BASES TEÓRICAS PARA A UNIDADE DIDÁTICA “JOGANDO JIU JITSU” NA ESCOLA.....	73
4.1 Considerações iniciais sobre o jogo, a “bola da vez” da EF escolar.....	73
4.2 Reinventando as lutas na escola: do ensino tradicional a “luta da escola”.....	74
4.2.1 Sentidos e significados de lutar Jiu jitsu: da arte marcial ao Esporte.....	75
4.2.2 A escola em questão: da reinvenção do esporte a reinvenção das lutas.....	78
4.2.3 A reinvenção das lutas esportivas: seguindo os passos do esporte da escola e a Pedagogia do Esporte.....	82
4.3 Jogar para lutar e lutar jogando: caminhos que se cruzam na EF escolar.....	85
4.3.1 As características do jogo.....	85
4.3.2 O jogo no contexto da EF escolar: caminhos para aprender e vivenciar o esporte/luta	88
4.4 Caminhos para “jogar a luta” e lutar jogando: ensinando esportes de combate.....	93
4.4.1 Reflexões necessárias: traçando a rota “ideal” para a luta da escola.....	95
4.4.2 Lutando com jogos : jogos de luta e oposição.....	97
4.4.2.1 A luta além das modalidades: a lógica interna entra em jogo.....	99

4.4.2.2 Elementos universais das lutas corporais.....	102
4.4.2.3 Lutar com jogos : modelos de ensino das lutas além das modalidades.....	105
4.4.3 Ensinando modalidades específica de lutas: “jogar a luta”, o “se-movimentar” lutando.....	107
5 – “JOGANDO JIU JITSU” NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DO CAMINHO PERCORRIDO.....	110
5.1 Diagnóstico inicial.....	110
5.2 Construindo formas de “jogar” o jiu jitsu.....	113
5.3 Os jogos de luta, o Jiu Jitsu e a BNCC.....	115
5.4 Unidade Didática : “Jogando Jiu Jitsu”	116
5.4.1 Iniciando a luta: descrição e análise das aulas.....	125
5.5 O questionário de Avaliação.....	147
6- FINALIZANDO O PERCURSO.....	149
REFERENCIA.....	156
APÊNDICES.....	169

APRESENTAÇÃO

Costumo dizer que iniciei meus estudos sobre lutas e artes marciais em 1999, quando entrei para uma equipe de jiu jitsu. Porém essa análise desconsidera que a relação com um saber da cultura corporal vai além do “saber fazer”, sendo assim não posso deixar de relatar que venho aprendendo muito sobre lutas desde a infância, pois “consumi” livros, filmes, jogos e apreciei combates em diversas modalidades esportivas. Também não poderia deixar de falar sobre as brincadeiras de luta, essas práticas me acompanharam até a adolescência e quando acreditei que as abandonaria para lutar com “seriedade” acabei encontrando na vida adulta um tipo novo de ludicidade no lutar, como se fosse uma “brincadeira séria”.

Após 21 anos continuo treinando jiu jitsu e atualmente também pratico Judô. Nesse percurso me formei em Educação Física (EF), em 2005, ensinei lutas em academias, projetos educacionais e nas aulas de EF escolar. Aprendi muito com as experiências de ser professor em diferentes contextos, sendo o ambiente da escola o meu maior desafio para o ensino das lutas.

A minha paixão pelas lutas se deve ao encontro “sério-lúdico”¹ que estas práticas promovem em mim, mas nem sempre consigo passar esse gosto de praticar ou apreciar as lutas para meus alunos do ensino básico. Essa reflexão passou a me atormentar quando ingressei no mestrado profissional, em 2018, e cheguei a conclusão que apesar da falta de materialidade da escola para promover uma “boa” aula de lutas parte da culpa poderia ser depositada na minha metodologia de ensino.

Sabendo que o mestrado tinha a demanda por um produto relacionado a prática docente optei por estudar o ensino das lutas na EF escolar, a única dúvida se relacionava ao ensino específico do jiu jitsu ou das lutas de forma geral. Conversando com minha orientadora, a professora Ivana Mantandon Soares Aleixo, expus a ideia de trabalhar lutas de forma geral, pois já tinha tanta experiência com o jiu jitsu que escolher-lho como tema daria a impressão de estar buscando um caminho mais fácil para concluir o mestrado. Não lembro exatamente as palavras que ela utilizou mas a ideia central foi: “se você gosta tanto de jiu jitsu vai em frente e pesquise o tema”.

Com o objeto de estudo decidido busquei por propostas didáticas e relatos de aula sobre o ensino das lutas na escola e encontrei entre as propostas associadas as abordagens Crítico-

1 Utilizo a expressão “sério lúdico” a partir do texto de Vago(2012). O autor descreve que a expressão pertence a João Guimarães Rosa, e está em seu discurso de posse na academia Brasileira de letras, proferido em 16 de novembro de 1967.

Emancipatória, Crítico-superadora, Cultural, Cognitivista e Desenvolvimentista os jogos de luta/oposição como elemento comum de todas as experiências relatadas.

O que chamou a atenção foi que mesmo sem conhecer ainda as propostas de ensino através de jogos de luta/oposição identifiquei em minha prática pedagógica elementos similares para o ensino do conteúdo, mas na escola observava o jogo mais como adaptação necessária para simplificar a complexidade da luta do que uma proposta sistematizada. Até aquele momento tudo que conhecia sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem se relacionava ao ensino dos esportes coletivos.

Entre os trabalhos pesquisados o jogo assumia objetivos diversos, desde adquirir habilidades básicas, propiciar a transferência de aprendizagem ao iniciar a prática de uma luta específica, vivenciar situações de luta, reconhecer as diferentes formas de lutas, classificar as lutas de acordo com os aspectos motores, e ensinar jogos e brincadeiras de equilibrar/desequilibrar, puxar/empurrar e etc.

E foi assim que ao pesquisar sobre o ensino do Jiu-Jitsu, que em japonês significa “arte suave”, encontrei o jogo como “facilitador” do ensino das lutas na escola. Desta forma comecei a refletir a possibilidade do jogo ser uma “arte suave”² para vencer as dificuldades apresentadas por professores de EF escolar ao trabalhar a temática. Desta forma decidi experimentar o ensino do Jiu-Jitsu através de jogos de luta/oposição, analisando o processo desde o planejamento das aulas até a execução, visando assim experienciar a vivência real de um professor de EF nos anos finais do ensino básico.

Neste processo atuei como professor e pesquisador ao mesmo tempo, desta forma não deixei de lado minhas funções profissionais e assim tentei conciliar o planejamento anual das aulas, a organização de campeonatos esportivos, excursões escolares, festivais e ensaios com os as aulas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atividades de ensino a distância na plataforma da Universidade Estadual Paulista (UNESP), participação em eventos acadêmicos, encontros com minha orientadora e escrita do projeto.

Por se tratar de uma pesquisa no ambiente escolar cujo o propósito é a prática pedagógica do professor devemos considerar que o saber docente toma forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica (FREIRE, 2001).

2 O termo “arte suave”, tradução de Jiu-Jitsu na língua portuguesa, foi dado à arte marcial por causa da capacidade da luta de vencer oponentes ou desafios utilizando o mínimo de força possível.

O autor citado ainda destaca: “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2001, p. 40).

Tendo a citação de Paulo Freire como referência apresento a seguir os capítulos que apontam como venho construindo saberes docentes, de que forma estou me fazendo professor, quais concepções de escola e EF sustentam minha ação, os caminhos que levaram a problemática da pesquisa, as observações atentas de outras pesquisas e práticas, a leitura crítica dos autores apresentados no trabalho, a metodologia de pesquisa escolhida e finalmente a reflexão sobre a ação no contexto escolar.

No primeiro capítulo, “Uma jornada com caminhos diversos: sentidos e significados para lutar”, apresento um resgate histórico no tempo e espaço para identificar a construção de sentidos e significados de lutar e ensinar jiu jitsu em minha trajetória de vida, desde a adolescência até os estudos no mestrado profissional. Discuto então como ser atleta de jiu jitsu, treinador (faixa preta), estudante de graduação, professor e pesquisador vem moldando minha visão sobre o ensino das lutas.

No segundo capítulo, “Um caminho para “jogar a luta” e lutar com jogos na EF escolar: a problemática da pesquisa”, apresento o diálogo teórico que travei com os conceitos de EF, escola, cultura corporal, metodologias ativas de ensino, pedagogia do esporte, a tematização das lutas na EF, as lutas enquanto conteúdo escolar e os dilemas para tornar a aula de lutas possível. A partir desta discussão chego a problemática da pesquisa e apresento o objetivo do trabalho.

A metodologia da pesquisa é apresentada no terceiro capítulo. Discuto os conceitos da pesquisa-ensino, a coleta e análise dos dados e a contextualização do ambiente de pesquisa.

O quarto capítulo “As bases teóricas para a Unidade Didática “jogando jiu jitsu” na escola” é uma revisão de literatura que busca compreender as propostas de ensino das lutas a partir de jogos de luta/oposição. Trazemos para o diálogo teórico o confronto de ideias de autores vinculados a Pedagogia do Esporte³ e EF escolar. Trago também neste texto alguns questionamentos que surgiram no momento da escrita da unidade didática e desenvolvo a ideia de “jogar a luta”, portanto uma parte da problemática da pesquisa começa a ser respondida neste capítulo.

3 A Pedagogia do Esporte, segundo Paes (2009, p. 2) apud Cavazani et al, 2016 , “investiga a prática educativa, especificamente pelo esporte. Seu objetivo é a reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização crítica do processo educativo, por meio do esporte”.

O quinto capítulo apresento a descrição e discussão dos dados coletados em campo: a escrita da unidade didática, os questionários e as aulas lecionadas. Para isto levo para a reflexão as experiências pessoais de lutador, professor, faixa preta, as propostas dos autores da área e retomo o diálogo teórico desenvolvido no capítulo 4.

O sexto capítulo, “Finalizando o percurso”, corresponde a conclusão, momento em que procuro retomar a problemática de pesquisa, perpassando de forma geral por todo trabalho para avaliar os pontos de encontro e desencontro desta pesquisa.

1. UMA JORNADA COM CAMINHOS DIVERSOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA LUTAR

Sabemos que a prática docente é influenciada pela formação acadêmica e experiências para as quais adquirimos crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho (HERNANDES, 1999). Nesta pesquisa fui convidado a pensar sobre minha própria prática pedagógica, sendo assim a pesquisa intitulada “O ensino do Jiu Jitsu a partir de jogos de luta/oposição: confrontando o planejamento e realidade escolar” se apresenta como um produto do mestrado profissional mas reflete minhas experiências de vida como praticante/atleta de Jiu-jitsu, estudante de EF, professor do ensino básico e aluno do mestrado profissional de EF.

Na tentativa de esclarecer ao leitor os caminhos, desejos e inspirações que me levaram a experimentar os jogos de luta/oposição para ensinar Jiu Jitsu na escola apresento experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que considero significativas, para tanto seguirei uma linha cronológica mas as vivências se cruzam, sendo a prática do jiu jitsu iniciada em 1999, a graduação no período de 2000 a 2005, a carreira docente se inicia em 2004, participações em cursos de formação continuada e finalmente a entrada no mestrado profissional a partir de 2018.

1.1 O caminho da Arte Marcial em processo de esportivização

O Jiu-jitsu, cujo nome significa “arte suave” na língua portuguesa, faz parte da minha história desde a década de 90 quando conheci a modalidade através das lutas de “vale tudo”⁴ e descobri posteriormente as competições de Jiu-jitsu esportivo televisionadas nos canais especializados de esportes. A “arte suave” está associado ao uso mínimo da força para controlar um oponente ou situação de oposição, e a principal inovação desta luta é o combate no solo que apesar de não ter movimentos plásticos e belos como o Karatê, Boxe e Judô se mostrou eficiente em desafios de combate corpo a corpo.

Para um menino que cresceu assistindo filmes de artes marciais, lendo livros e revistas em quadrinhos sobre aventuras de lutas, a descoberta de torneios reais de luta entre modalidades diversas foi sensacional e acabei sendo capturado pela mídia para consumir esses eventos e querer aprender uma arte marcial, e como o jiu jitsu estava na “moda” fiz a escolha de aprender esta luta,

4 Modalidade de luta entre adversários de várias artes marciais.

mas por falta de locais para treinar e o receio de meus pais com a prática de lutas precisei esperar alguns anos para “ser” um lutador.

Com a popularização da luta não demorou para surgir aulas de jiu jitsu em academias e clubes próximos a minha residência e em 1999 entrei para uma equipe de treinamento bastante tradicional, chamada Sanshiro. Neste local conheci o jiu jitsu com forte influência japonesa e os sentidos dados a prática era que se tratava de uma arte marcial, ou seja, um treinamento de defesa pessoal que acontecia seguido de rituais tradicionais do Japão. Ao entrar no tatame precisávamos cumprimentar o professor (reverência) e ficar de joelhos esperando os comandos para poder iniciar as aulas. A hierarquia era respeitada e nenhum aluno poderia emitir opiniões ou discordar do Mestre. Em alguns momentos presenciávamos castigos corporais e agressões verbais contra os alunos “desobedientes”. As aulas pareciam treinamentos do exercito e todos os alunos, incluindo eu, achavam as práticas legítimas e aceitávamos sem reclamar.

Apesar da equipe Sanshiro valorizar o jiu jitsu como arte marcial participávamos de campeonatos de jiu jitsu esportivo e algumas vezes treinávamos enfatizando o “jogo” de lutar em situação real, mesmo que fosse com regras esportivas, ao invés de realizar movimentos repetidos para situações hipotéticas de defesa contra armas ou ataques na rua. Nos momentos em que lutava jiu jitsu com as regras esportivas sentia o mesmo prazer quando jogava futebol ou outros esportes, pois a imprevisibilidade e a busca por pontos de acordo com as normas preestabelecidas permitiam a experiência de lutar que eu não encontrava nas aulas de defesa pessoal. Segundo Rigo (1995) no esporte moderno ainda podemos perceber características do “jogo”, do universo lúdico, que de alguma forma sobrevivem nele. Naqueles instantes fui “capturado” pelo jogo.

A luta que me fascinava não era mais a arte marcial, não via mais sentido de aprender nomes de golpes em japonês, estudar defesas para armas medievais ou preparar para uma suposta guerra. Ainda considerava o Jiu-jitsu como defesa pessoal, mas era o esporte de combate, com suas características de jogo, que motivava minha presença nos centros de treinamentos.

Com o passar dos anos me rendi totalmente ao esporte e isso significa que passei a não dar mais valor para as cerimônias e rituais da luta e foquei no treinamento de técnicas específicas para torneios esportivos, nesta trajetória trilhei um caminho que me levaria a cursar Educação Física pois pretendia seguir a carreira de atleta e dedicar ao ensino de lutas visando o alto rendimento esportivo em clubes e academias. Posso dizer que o jogo presente na luta ainda me encantava, mas a busca por resultados tomou um pouco da liberdade de ação presente no ambiente de jogo e que mais adiante vou denominar de “jogar a luta”.

1.2 O caminho das lutas na EF escolar: outros sentidos, novos significados.

Além do interesse por artes marciais, era praticante de Futsal, frequentava academias de ginástica e jogava xadrez. Meu mundo girava em torno de competições, esportes, jogos e cuidados com a aptidão física.

Após formar o segundo grau prestei vestibular para o curso de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e passei na segunda tentativa no ano 2000. Entrei para universidade com a intenção de direcionar minha formação para a área de treinamento esportivo e musculação, não tinha pretensão alguma de lecionar.

O período que iniciei a formação acadêmica foi bastante conturbado, com disputas no campo político sobre a função da EF e do esporte na escola, pois o Brasil não teve bom desempenho nos Jogos Olímpicos de Sidney, em 2000, e existiam pressões para que programas de apoio ao esporte fossem implantados nas escolas (ASSIS, 2009).

A EF chegou a ser pensada novamente, por alguns membros do congresso, como um celeiro de atletas e isso acabou impulsionando o retorno da obrigatoriedade da disciplina EF no ensino Básico, pois em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresentava a EF como disciplina escolar mas havia excluído o termo “obrigatório” da lei. Ao mesmo tempo que a EF escolar ganhava força o Esporte de caráter Educacional e Competitivo também crescia na escola (BRASIL, 1996; ASSIS, 2009).

A universidade que encontrei era dividida em dois grupos, tínhamos a ala do esporte e a ala da EF escolar. O grupo do esporte parecia ter mais prestígio, possuíam laboratórios de pesquisa em fisiologia e biomecânica com equipamentos sofisticados, e segundo nós apresenta Neto e Triviões (1999) o tipo de trabalho produzido por esta linha de pesquisa adquiria o caráter de cientificidade por aproximar de disciplinas com tradição acadêmica consolidada e sobretudo se dirigir a performance esportiva em um país que sonhava ampliar o quadro de medalhas olímpicas. O grupo da EF escolar tinha como referência as abordagens críticas de ensino, pensavam a EF como prática pedagógica, sendo assim se aproximavam das ciências humanas. Tive poucos professores que defendiam esta linha de pensamento, mas posso dizer que destabilizaram os sentidos e significados que a EF e o esporte tinham para mim. Entre eles posso citar Tarcísio Mauro Vago e Meily Assbú Linhales.

Com o desenvolvimento do curso fui percebendo que o mercado de trabalho para o bacharel era muito limitado e decidi então aceitar a ideia de lecionar por um período até ser graduado faixa preta de no Jiu Jitsu e iniciar a carreira de treinador.

A universidade me apresentou diferentes olhares para as práticas corporais, descobri então que a busca do recorde, rendimento máximo e aptidão física formavam uma das possibilidades de experimentar o fenômeno esportivo, mas era difícil aceitar esta ideia pois toda minha jornada de estudante no ensino básico e vivência de atleta provavam o contrário.

Os estudos sobre a história da EF, o lazer e EF escolar serviram de fundamento teórico para a adoção do pensamento crítico sobre os sentidos que elegia para o Jiu-Jitsu até aquele momento. Em Kunz (1994) reconheci o que o autor denominava de “dimensões inumanas do esporte de rendimento” nos treinamentos de artes marciais e esportes de combate, temas como especialização precoce e uso de drogas (anabolizantes) reproduziam o cotidiano destes ambientes ditos “saudáveis”.

E não foram apenas as disciplinas ligadas a EF escolar que faziam a crítica ao modelo de ensino tradicional, comum no ensino básico e academias de lutas, pois entre os autores da Pedagogia do Esporte e Treinamento Esportivo (BAYER, 1994; GARGANTA, 1995; GRECO e BENDA, 1998; PAES, 2002) percebia mudanças no processo de ensino visando dar autonomia para o aluno na construção do conhecimento através de jogos e atividades prazerosas adequadas a faixa etária dos participantes.

A disciplina lutas em meados de 2002 acontecia na sala de Judô da UFMG, com todos alunos utilizando roupas e materiais específicos para Taekwondo e Judô. A vivência nas aulas foi mediada pelo professor da disciplina e um monitor, ambos com graduação de Mestre (faixa preta). A metodologia de ensino era parecida com a pedagogia tradicional de ensino da lutas com demonstração de técnicas pelo professor seguida pela execução dos alunos. A ênfase era a experimentação do esporte de luta e não o ensino na escola, pois caso o pensamento fosse este deveria ser considerado as adaptações necessárias à falta de materialidade escolar além de exposição de métodos de ensino que não dependessem da demonstração de técnicas pelo docente.

Durante toda formação universitária continuei treinando jiu jitsu visando o alto rendimento, mas passei a questionar atitudes de desrespeito no tatame, a falta de autonomia para resolver as tarefas motoras apresentadas e principalmente o tratamento dado as crianças e adolescentes. Ao

alcançar a graduação de faixa roxa comecei a ajudar o professor/mestre no ensino de alunos novatos e assim pude “testar” novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Nas minhas primeiras aulas como monitor de jiu jitsu buscava apresentar aos novatos as técnicas de luta enquanto uma construção cultural e incentivava os praticantes a fazerem adaptações e até mesmo inventar novas possibilidades de executar as tarefas apresentadas. Utilizava câmeras de filmar para o aluno avaliar o próprio movimento e buscar soluções, apresentava também vídeos de diversos atletas “inventando” ou variando golpes. Quando o público alvo eram crianças utilizava de jogos e brincadeiras para garantir experiências de sucesso para todos alunos, mas nesse momento os jogos nem sempre refletiam a lógica interna da luta, os objetivos eram “brincar” ou “aquecer” como relata Cazetto et al (2006) ao observar a prática de professores de Judô ao utilizar de jogos e brincadeiras no dojô.

Com o passar do tempo as experiências na graduação e as vivências de professor de lutas foram moldando um olhar diferenciado para o uso de jogos no ensino do jiu jitsu e assim comecei a criar situações de luta mais próximas do ambiente de jogo mas sem perder de vista a metodologia tradicional.

A construção de modelos e sistemas de ensino aplicados as lutas foram se formando a partir de adaptações de relatos de experiências e metodologias de ensino aplicadas aos esportes coletivos. Como não haviam modelos a seguir comecei a “inventar” propostas de ensino do jiu jitsu. Ao pensar sobre o ensino de lutas Olívio Júnior e Drigo (2015) também fizeram este caminho e apontaram os trabalhos de Garganta (1995) e Greco e Benda (1998) como referência para a elaboração da Pedagogia Complexa do judô .

Dentre os trabalhos que influenciaram meu primeiros planejamentos sobre ensino das lutas destaco o relato de experiência do Método Integrativo Funcional proposto por Bracht (1992) na EF escolar, os jogos situacionais do professor Pablo Juan Greco (GRECO e BENDA, 1998) e a metodologia de ensino de jogos para compreensão dos esportes coletivos (TGFU) (BUNKER e THORPE, 1982). Os autores defendem diferentes visões sobre EF, mas o que apresentaram em comum foi o uso do jogo como solução para superar o ensino tradicional, sendo que em Bracht (1992) ele aparece como possibilidade de apresentar o esporte de forma diferenciada dos modelos competitivos, tendo a inclusão e participação ativa como finalidade, enquanto Bunker e Thorpe (1998) e Greco e Benda (1998) utilizam o jogo como elemento “motivador”, mobilizador e promotor de aprendizagens pelos próprios alunos adaptando as tarefas motoras em graus de

complexidade que permitam a participação de todos, desenvolvimento de capacidades técnico-táticas e transferência de habilidades para os esportes sistematizados.

Em meio as reflexões de como ensinar Jiu Jitsu nos centros de treinamento iniciei as primeiras experiências com a EF escolar em 2003 durante o estágio de observação no Colégio Técnico (COLTEC) da UFMG. As aulas eram geminadas com 2 horas de duração total. Acompanhei duas turmas do 1º ano do ensino médio.

O professor me recebeu bem e explicou que apesar do estágio ser de observação gostaria que eu assumisse o controle das turmas durante alguns momentos das aulas. Fiquei muito tenso pois seria minha primeira experiência a frente da sala de aula. Fui informado que os alunos estudavam apenas dois conteúdos por ano, para maximizar a aprendizagem, e a ênfase era no treinamento de capacidades físicas. Os conteúdos a serem trabalhados naquele ano eram Handebol e Futsal.

Quando foi pedido para que eu ministrasse algumas aulas não tive muitas dificuldades, pois tinha o apoio do professor para controlar a turma e possuía bom embasamento teórico relacionado ao treinamento de esportes visando alcançar os objetivos que o professor tinha explicitado.

Desenvolvi aulas de Handebol de acordo com a proposta de ensino da escola, desta forma trabalhei com circuitos motores para desenvolver a coordenação motora, realizei jogos situacionais para treinamento do ataque e defesa e depois deixava um tempo para a execução do jogo de forma global.

Os alunos do COLTEC eram bem comportados, sabiam escutar e pareciam bem maduros para a idade. As atividades planejadas eram rapidamente executadas e eles não tinham dificuldades para fazer filas, organizar times e solucionar os problemas propostos.

Ao final do programa de estágio percebi que as aulas atingiram os objetivos de desenvolvimento técnico-tático, mas senti que o trabalho na escola precisava de algo mais, gostaria de desenvolver debates sobre os temas da cultura corporal, variar as atividades, trabalhar a história dos jogos e formular avaliações teóricas e práticas.

Minha segunda participação como estagiário ocorreu na Escola Municipal Vinícius de Moraes, na prefeitura de Belo Horizonte (PBH), onde tive a oportunidade de conhecer a Escola Plural⁵ e ter contato com vários projetos culturais desenvolvidos com alunos e comunidade. Fui aluno desta escola durante o ensino fundamental e voltar ao local como estagiário foi emocionante.

5 Proposta político-pedagógica apresentada, em fins de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (BRASIL, 1994).

A professora me apresentou ao grupo de professores e diferente da primeira experiência de estágio não fiquei apenas na quadra, frequentei as reuniões de professores, participei dos recreios, debates e assim senti como é ser professor.

Nas primeiras aulas acompanhei a professora durante o ensino do conteúdo Ginástica. A escola tinha tatames, arcos e fitas. Percebi que durante as aulas existia a preocupação de variar os conteúdos e apesar do esporte ter um espaço privilegiado o currículo abordava outros temas.

Ao questionar sobre o ensino das lutas a professora relatou que nunca tinha ensinado o conteúdo de forma sistemática, mas que realizava alguns jogos (ex: cabo de guerra e queda de braço) com características de luta. Então fiz a proposta de ensinar Judô e após planejarmos as atividades iniciei minha primeira experiência com lutas na EF escolar.

As aulas iniciaram com a contextualização do tema e então realizamos jogos de desequilíbrio utilizando bastões. Os estudantes tinham que fazer a pegada no mesmo bastão e então tentar retirar o colega de um espaço delimitado no chão. Após esta atividade realizamos a luta de joelhos e em seguida ensinei imobilizações. Na segunda aula fizemos brincadeiras de rolar para aprender a cair no tatame e em seguida ensinei duas técnicas de projeção. Depois propus um jogo de derrubar, uma brincadeira de judô, onde os alunos poderiam mover livremente sem ter o compromisso de realizar o movimento ensinado. As formas de pontuação no judô foram explicadas e ao final das aulas tentamos fazer uma luta com as regras oficiais.

Hoje percebo que apesar de não consultar os trabalhos sobre ensino de lutas desenvolvidos naquele período (ESPARTERO, 1999; OLIVIER, 2000) meu planejamento percorreu um caminho parecido das sugestões dos autores que serviriam de base para as novas propostas de ensino das lutas na escola, e não tinha como ser diferente pois a materialidade da escola e as limitações técnicas dos alunos faziam deste caminho metodológico a solução encontrada para tornar a prática possível.

Ao relembra o texto de Bracht (1992) e as observações de Vago (1996) e Assis (2001) questiono se o “esporte da escola” não seria um esporte ressignificado como jogo. Finck (1995) e Paes (1996) abordam o assunto e chegam a afirmar que na escola existe muito mais o jogo que o esporte formal, e Rigo (1995) chega a propor “jogar o esporte” na escola.

Como conclusão desta passagem pela Universidade posso afirmar que sem perceber adotei o jogo como um “caminho suave” para ensinar os conteúdos da EF na escola, inclusive as lutas, e esta escolha partiu da mudança de significado dado as práticas corporais na instituição de ensino e a

prevalência do meu olhar de professor, educador, sobre a visão de atleta, competidor e instrutor de esportes.

1.3 Um caminho de “lutas”: a prática docente

De acordo com Garíglío (2011) entre professores de EF a experiência esportiva é de tal forma significativa que, além de ser crucial para a escolha da profissão, acaba direcionando o formato de conduzir as práticas pedagógicas. No meu caso existem duas experiências marcantes: o sucesso esportivo nos esportes de combate e a exclusão de equipes esportivas em escolinhas de futebol e EF escolar.

Início minha carreira docente influenciado pelas experiências negativas de exclusão e por isso busco de todas as formas variar os conteúdos de ensino e incluir todos alunos nas aulas. Passo a adotar o conceito de cultura corporal e as três dimensões dos conteúdos (procedimental, conceitual e atitudinal) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), tentando desta forma atingir as finalidades de um saber escolar e evitar a reprodução do esporte de rendimento na escola.

Lutei muito para manter esta postura, mas não foi sempre que sai vitorioso. Enquanto era um professor novato acabava cedendo pela pressão e atos de violência dos alunos e o planejamento diversificado ficava restrito ao futsal e voleibol. Na fase que já considerava experiente e seguro fui capturado pela cultura esportiva da escola onde professores, gestores e comunidade cobravam o treinamento de equipes para os jogos escolares e isto chegou a alguns momentos a influenciar a escolha dos conteúdos e formas de ensinar.

No meio desta transição tive boas práticas pedagógicas orientadas por estudos e formação continuada em cursos oferecidos pelas redes de ensino, mas com o afastamento das produções acadêmicas da área caminhei para a acomodação.

Nas primeiras escolas que lecionei fui contratado no regime de designação na rede estadual de Minas Gerais. Em 2004 estive na Escola Estadual Engenheiro Francisco Bicalho e 2005 na Escola Estadual Ministro de Alfredo de Vilhenha Valadão. Nas duas escolas trabalhei com turmas do ensino médio.

A experiência com o ensino médio foi frustrante. Encontrei resistência para impor a EF como disciplina escolar, pois até mesmo entre gestores, pedagogos e professores as aulas de EF eram consideradas um “grande recreio”. E percebendo as reclamações dos alunos sobre um professor “maluco” que queria dar aulas na sala e ensinar xadrez, lutas, ginásticas me aconselhavam

a desistir de “inovar” as experiências de aula. Não me lembro exatamente as falas mas uma era recorrente: “professor Paulo, a EF é o único momento de lazer destes alunos, é importante para extravasar a energia para que fiquem quietos na sala”.

Por fim, após ser agredido por um estudante que não queria “perder” a aula de futebol para aprender basquete e ser ameaçado de morte pelos ex-alunos que pulavam o muro da escola para “jogar bola” decidi escutar o conselho dos meus superiores. Em um contexto que até o ensino do basquete é visto como “inovador” e causa estranheza nos alunos não foi possível colocar em prática o planejamento da aula de judô que havia apresentado as turmas no início do ano.

Os conhecimentos de que tratam a EF (as práticas corporais de movimento) têm relação direta com o mundo cotidiano ou com as práticas sociais de referências (experiência midiática, tempo de lazer, vivências comunitárias). Sendo assim, os alunos chegam à escola com experiências e preferências já inicialmente estruturadas e vão cobrar dos professores de EF que esses os satisfaçam de forma imediata (GARÍGLIO, 2017). Posso dizer que senti na “pele” a reflexão apresentada pelo autor.

Em 2005 conclui a graduação em licenciatura e apesar das experiências mal sucedidas na escola tentei concurso para a prefeitura de Belo Horizonte, Contagem e Fundação Helena Antipoff. Fui aprovado nos três concursos e num momento posterior também passei pela prova da prefeitura de Betim.

Primeiramente assumi o cargo no município de Contagem e foi atuando na Escola Municipal Júlia Kubitschek, para alunos do 4º e 5º ano, que me realizei como professor ao colocar em prática planos de aula de diversos conteúdos da cultura corporal, inclusive as lutas. No mesmo período assumi o cargo de professor da Fundação Helena Antipoff e fui encaminhado para um programa de oficinas pedagógicas onde coordenei um projeto que oferecia aulas de jiu jitsu para a comunidade.

Na rede municipal de contagem trabalhava o conteúdo lutas ensinando Judô, enfatizando bastante os rolamentos e formas de cair sem machucar, e apesar de considerar as aulas bem sucedidas percebo hoje que o excesso de zelo fez com que os alunos vivenciassem pouco as situações de luta, pois organizei o espaço para realizar duas lutas por vez, enquanto o restante da turma ficava sentada em círculo torcendo e esperando a hora de lutar. Não percebia a possibilidade de fazer atividades de luta e brincadeiras de desequilíbrio diversificadas fora do tatame.

A escolha do Judô ao invés do Jiu Jitsu na minha primeira experiência a frente da turma foi motivada pelo receio de realizar lutas no solo, medo que tem origem no “excesso” de contato que

pode tanto machucar como gerar constrangimento por parte dos alunos. Além disto o Judô goza de um status maior no meio educacional. Naquele momento, sendo novo na escola e pouco experiente com alunos do 2 ciclo, achei conveniente não “inovar” tanto. Em Rufino (2012) temos acesso a narrativa de um professor de jiu jitsu que oferecia o ensino da modalidade em uma escola, porém para atrair a confiança dos pais e educadores dizia que a aula era de judô.

Na Fundação Helena Antipoff, durante o projeto oficina pedagógica de jiu jitsu as aulas buscavam desenvolver a capacidade de jogo sem necessariamente ficar centrado na repetição de movimentos, então diversificava o ensino das técnicas da luta com jogos, brincadeiras e situações de luta. Os alunos eram divididos em duas turmas de acordo com as idades. Por se tratar de uma sala específica para treinar Jiu-jitsu, com ambiente parecido com academias de lutas, não sentia constrangimento para organizar atividades de luta no solo, e o que observava era que nos treinamentos que exigiam a posição de montada, imobilização lateral ou domínio nas costas do adversário não existiam conflitos ou piadas de conotação sexual, e meninos e meninas treinavam juntos.

As aulas na Escola Municipal Júlia Kubitschek, cargo que exonerei após 4 anos de serviço e o Projeto oficina pedagógica de de jiu jitsu, que teve duração de 1 ano, representaram uma fase que o conteúdo lutas esteve bastante presente em meus planejamentos. Abandonei os dois cargos para tomar posse nos concursos da Prefeitura de Betim e Belo horizonte, redes de ensino no qual leciono até o momento presente.

Na Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH) atuo desde de 2007 na Escola Municipal Cônego Sequeira (EMCS), e em Betim, ao ingressar em 2009, passei pela Escola Municipal Florestan Fernandes por três anos e atualmente leciono na Escola Municipal Olímpia Maria da Glória (EMOMG). Venho atuando nos dois municípios nas séries finais do ensino fundamental.

Nestas escolas encontrei boa estrutura de trabalho, alunos interessados nas aulas e a materialidade não deixava a desejar, porém o calendário escolar centrado em competições esportivas direcionava o planejamento para o ensino dos esportes coletivos com bola, já que eles englobam as modalidades comuns nestes tipos de eventos.

As aulas de lutas, ginástica e danças (que quase nunca ocorriam) ficavam relegadas para os meses de novembro e dezembro, pois no começo e meio do ano estávamos “treinando” para os jogos que seriam disputados em competições externas (jogos escolares municipais) e internas nos meses de setembro e outubro. E nesse período é preciso destacar que os professores de EF

geralmente são convidados para participar de ensaios de danças em apresentações da escola. Desta forma entrando no “jogo” da escola as lutas ficaram em segundo plano.

Em 2012 realizei uma pós graduação na Faculdade de Educação (FAE-UFMG), o curso de especialização lato sensu em educação básica (LASEB) exigia a produção de um memorial sobre as práticas docentes e ao começar a escrita percebi que o conteúdo lutas havia desaparecido do meu planejamento havia uns três anos. Retomei o ensino das lutas nos anos seguintes dentro do conteúdos jogos e brincadeiras com a prática do cabo de guerra, braço de ferro e em algumas turmas (geralmente no sexto ano) montava os tatames e ensinava técnicas de projeção e defesa pessoal.

Apesar do planejamento das escolas que leciono serem basicamente centrados nos esportes, pois até as lutas quando trabalhadas são vistas como esportes de combate, e mesmo existindo por parte da comunidade escolar a pressão para formar equipes esportivas nos jogos escolares, tenho buscado apoio nos autores da Pedagogia do Esporte (BUNKER e THORPE, 1982; BAYER, 1994; GARGANTA, 1995; GRECO e BENDA, 1998; REVERDITO e SCAGLIA, 2009) e da EF escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; BRASIL, 1998; DÁRIDO e RANGEL, 2005) para conseguir alcançar o princípio da inclusão e diversidade presentes nos PCNs (BRASIL, 1998).

Devo admitir também que a ênfase dada aos esportes coletivos, atletismo, xadrez e brincadeiras com bola se deu pela facilidade de ensinar estes conteúdos sem indispor com os alunos e com pouco desgaste físico, já que a organização de uma aula de lutas exige a montagem/desmontagem de tatames (geralmente são 30 placas) e colchonetes, que no meu caso ficavam guardados longe da quadra. Além do mais estas modalidades citadas anteriormente são os principais esportes que venho participando nos jogos escolares dos municípios de Betim e Belo Horizonte.

Em 2017 iniciei um novo projeto de oficinas pedagógicas de lutas em parceria com um professor de Geografia praticante de Judô. A formação de uma equipe de Judô na Escola Municipal Cônego Sequeira surge em um período que a rede municipal de Belo Horizonte retomou os jogos escolares municipais e o principal propósito do projeto, idealizado pela direção e comunidade escolar, é incentivar o esporte escolar. Atualmente participam do projeto 36 alunos do ensino fundamental, a equipe se destacou nos Jogos Escolares de Belo Horizonte e participou dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG) em 2019.

Neste percurso lecionando desde 2004 as práticas pedagógicas de lutas tiveram momentos de grande relevância com boa participação e aceitação dos alunos, mas devido o cotidiano escolar

reconheço que elas se tornaram cada vez menos frequentes e quando realizadas reproduziam a metodologia tradicional.

No contexto que me encontrava antes de iniciar o mestrado profissional o jiu jitsu voltou a fazer parte do meu cotidiano, porém não estava associado as aulas de EF, mas a um projeto de treinamento da equipe de Judô da EMCS.

1.4 O Caminho de um professor pesquisador: o mestrado profissional

Vários autores no campo dos estudos sobre a formação de professores têm tratado a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional (GARÍGLIO, 2017). No início do mestrado me encontrava na fase de estabilização, caracterizada por professores desconfiados com mudanças propostas em práticas docentes já consolidadas (HERNANDEZ, 1999). O autor destaca que nesta fase o professor pode adotar a ideia de ser sobretudo um “prático”. E foi desta forma que vinha me sentindo nos últimos anos, um “prático”, “dador” de aulas, mas fui convidado a pensar minha prática docente, rever teorias e propor mudanças.

Lembro que o professor José Ângelo Garíglío, coordenador do mestrado profissional no polo UFMG, sempre enfatizava que o professor é um intelectual, e foi assim assumindo novamente a reflexão sobre o ensino das práticas corporais na escola que sai de uma posição de comodidade.

Ter aulas com professores com vasta experiência e publicações no campo da EF escolar (Admir Soares Almeida, José Ângelo Garíglío, Meily Linhales e Tarcísio Vago) e também da Pedagogia do esporte (Ivana Montandon Aleixo e Katia Lemos) direcionaram os caminhos que tracei para a pesquisa, pois tentei aproximar as duas linhas de pensamento para analisar o ensino das lutas na escola.

Concordo com Scágliã, Reverdito e Galatti (2014) que em grandes linhas, a Pedagogia do Esporte e as Abordagens Críticas da EF, por momentos, podem ser apresentados como antagônicos. No entanto, os autores destacam que, sem desconhecer suas diferenças, é evidente que há uma importante possibilidade de complementaridade no que se refere à discussão na forma de tratar os conteúdos procedimentais e os papéis outorgados aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem(SCÁGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2014). A trajetória de estudante, estagiário e

professor demonstram as tentativas que venho realizando, durante a graduação e vida profissional, para conciliar esses saberes.

Segundo Minayo (1996, p. 90) apud Assis (2001): “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. A escolha de um tema surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontramos suas razões e objetivos”. Sendo assim ao pensar sobre o ensino dos esportes através das metodologias interacionistas da Pedagogia do Esporte e o movimento renovador da EF escolar, aproximo o olhar para o ensino das lutas esportivas na escola.

A escolha do projeto de pesquisa ocorreu no segundo semestre do curso de mestrado, durante uma disciplina apresentada pelo professor Admir Soares. Ainda sem saber ao certo o que queria pesquisar expus a minha experiência anterior com o ensino do Jiu-Jitsu em instituições esportivas e escolares. O professor apoiou a minha iniciativa e apontou como possibilidade de pesquisar a construção de um capítulo de livro ou unidade didática sobre o ensino das lutas.

A professora Ivana Aleixo assumiu a orientação do meu trabalho e com sua ajuda apresentei naquele momento as principais perguntas que guiaram problemática desta pesquisa: Como tematizar o jiu jitsu enquanto conteúdo da EF escolar? Qual a melhor estratégia de ensino das lutas ? O que é “ensinar bem” na escola contemporânea? Como o campo da EF pensa o ensino das lutas?

As reflexões que realizei a partir destas perguntas me levaram ao desenvolvimento da problemática da pesquisa que apresento ao leitor no próximo capítulo. Neste caminho precisei pensar a história da EF, as disputas internas por hegemonia na área acadêmica, as lutas como tema e conteúdo da escola.

2. UM “CAMINHO” PARA “JOGAR A LUTA” E LUTAR COM JOGOS NA EF ESCOLAR: A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

No sentido literal a palavra “caminho” é o “espaço a percorrer de um lugar para outro, roteiro, itinerário ou percurso” (DICIO, 2020). Nesta pesquisa, tendo como base a reflexão de Bach (2018) sobre metáforas espaciais, utilizamos o termo (caminho) em linguagem figurada, o “caminho” traz não mais a distância de um espaço fisicamente existente, mas de um espaço abstrato que envolve um desejo e sua realização, o que engloba experiências no tempo passado e projeção para o futuro. Portanto dedicamos agora a pensar no futuro, e se o jogo é o “caminho” que escolhemos para lutar, isto quer dizer que ele é o percurso entre dois pontos: os desafios de ensinar a luta na EF e a superação das dificuldades.

Ao final deste capítulo apresento o objetivo deste projeto, mas antes se faz necessário descrever o diálogo teórico que travei com os conceitos de EF, escola, cultura corporal, metodologias ativas de aprendizagem, pedagogia do esporte, a tematização das lutas e os dilemas para tornar a aula de lutas possível na EF escolar.

O debate carrega uma multiplicidade de temas, portanto não pretendemos aprofundar as discussões, mas demonstrar a posição do autor no “percurso” escolhido.

2.1 O que é EF? Reflexões sobre o que que ela vem sendo e como se identifica na contemporaneidade

Levando em conta que a EF é o ambiente no qual realizamos o “caminho” de pensar o ensino do jiu jitsu acredito ser válido começar este ensaio buscando entender nosso “campo de luta”.

Um olhar para o passado...

Para responder a pergunta “que é EF?” primeiro se faz necessário situar o momento histórico. Veremos em Gebara (1993) que o termo aparece pela primeira vez em textos da língua portuguesa em 1890 como práticas pediátricas para o cuidado de recém nascidos, mais tarde, na década de 1920, a “educação physica” passa a ser usada para identificar o que antes era chamado de “gynástica”, “exercícios physicos” ou “exercícios gynásticos”, e o que era antes uma atividade

desenvolvida por professores generalistas, passa a ser um campo disciplinar específico que recorria a um conjunto de métodos ginásticos visando promover a saúde física e moral (SOARES, 1994). EF então era sinônimo de **Ginástica**.

No século XX os esportes, que foram introduzidos no Brasil por diferentes formas, através das indústrias, escolas superiores, grupos de imigrantes e Academia Cristã de Moços viriam compor o universo conceitual definido pelo termo “Educação Física”(GEBARA, 1993), então observaremos a ginástica perdendo terreno para as práticas esportivas ou de jogo (LINHALES, 2009).

O esporte representava a modernidade, e segundo seus defensores ajudaria no processo de “civilização” do povo brasileiro. Após embates com os defensores dos métodos ginásticos as atividades esportivas assumiram a hegemonia do campo da EF ficando em destaque durante os períodos pós guerras, vinculando sempre com as finalidades das instituições médicas e militares (VAGO, 2010; LINHALES, 2009).

A EF assume ao longo do século XX o sinônimo de **esporte**, esporte para ter saúde, esporte para formar o moral, esporte para formar a juventude pronta para defender os interesses nacionais (CASTELLANI FILHO, 1988).

A influência da ginástica e do esporte é tão significativa para a área que até o dias de hoje é comum ver as pessoas dizendo que EF é esporte, jogar bola, “fazer ginástica” ou exercitar para ter saúde. Mas será que isto é verdade?

Se levarmos em conta que a “verdadeira” EF escolar é aquela que construímos no nosso fazer diário (BRACHT, 1989) poderíamos supor que ela foi e ainda continua sendo em alguns momentos um fazer desassociado das finalidades da escola e relacionado às instituições médicas, militares e esportivas. Há algumas décadas atrás o Decreto nº 69.450/71, publicado em 1971 dizia:

A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971) .

No artigo 3 destacamos ainda a seguinte redação:

1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino. § 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva (BRASIL, 1971).

Ainda colhemos os “frutos” dos tempos que a EF ficou “nas mãos” da medicina e dos militares, mas a partir de 1980, com o fim da ditadura militar o debate sobre "o que é Educação Física" se tornou intenso (BETTI, 1997) e veremos que a consolidação da EF no Ensino Superior com formação de mestres e doutores em várias áreas do conhecimento com liberdade para pensar de forma diversa do governo, somado aos encontros e debates acadêmicos estimulados no período favoreceu a ascensão do que hoje denominamos “movimento renovador” (DAÓLIO, 1997; DÁRIDO e NETO, 2005).

O movimento renovador começa então em meio a uma crise de identidade da EF, em relação a este momento Fensterseifer (1999) acrescenta:

Para além de colocar em xeque os dogmas aceitos em determinado período, a crise, à medida que revive criticamente o todo já produzido, rompendo a imanência da consciência de rebanho, apresenta um segundo elemento que seguramente constitui-se em motivo de disputa bem mais acirrada do que o de diagnosticá-la, ele tem a ver com o "tratamento" proposto, ou seja, a disputa pela "porta de saída" da crise (FENSTERSEIFER, 1999, p. 8).

O diagnóstico da área foi um consenso, era preciso romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional (DÁRIDO e NETO, 2005), porém os caminhos para alcançar a mudança, as “portas de saída” da crise, apresentaram verdadeiras “lutas” teóricas, ideológicas e políticas. A “porta de saída” da crise é portanto a geradora das polêmicas apresentadas nas décadas de 1980 e 1990 sobre a identidade epistemológica da área.

Então perguntar “o que é EF” começa com a descrição crítica do que ela vem sendo e projeto no futuro o que espera que seja. Apresentaremos a seguir as abordagens de ensino, conceitos e novas ideias de EF que surgiram para disputar a hegemonia da EF na contemporaneidade.

2.1.1 Projetos de EF para o século XXI: as “portas de saída” para a crise

Na década de 80, o debate sobre "o que é Educação Física" é intenso. Liberta da hegemonia militar e médica, sob os ventos do processo de redemocratização do país, novas ideias, fundamentos, propostas pedagógicas, ocuparam espaços e agitaram as mentes na área da Educação Física (BETTI, 1997). A sofisticação teórica deste momento gerou uma nova "macro-dicotomia" percebida na divisão dos atuais discursos sobre a Teoria da EF em duas grandes matrizes: uma, que vê a EF como área de conhecimento científico; outra, que a vê como prática pedagógica (BETTI,

1996). Santin (1990) ainda acrescenta a essas duas matrizes o grupo que vê a EF como prática profissional.

É importante destacar que todas abordagens e teorias buscavam retirar a EF da crise via reconhecimento social, seja na escola, academia ou ambiente profissional. Daólio (1997) observa que as poucas publicações anteriores ao período de renovação da área referiam-se principalmente às modalidades esportivas de forma técnico-tática, aos tratados de fisiologia esportiva, e à manuais de preparação física. As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a Educação Física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social.

Apresento a seguir algumas considerações sobre as matrizes da EF apontadas por Santin (1990) e Betti (1996, 1997) como “novas ideias” que disputam a hegemonia da área:

1) Matriz científica

Em Santin (1990) observamos que:

Havia na época, e ainda existe, um grupo bastante expressivo e bem determinado de pesquisadores que sonham com a EF como uma ciência autônoma. Eles defendem, no fundo, o ideal do novo espírito científico proposto pelos neopositivistas contemporâneos. Para este grupo, a EF e o profissional por ela formado serão respeitados quando a EF for reconhecida pela comunidade dos cientistas como uma ciência específica (SANTIN, 1993, p. 69).

A matriz científica constituiu-se no Brasil a partir da influência norte-americana, com a proposição da disciplina acadêmica inicialmente feita por Henry (1978) ; e europeia, mediante o filósofo português Manuel Sérgio, que, por sua vez, foi assumidamente influenciado pelos franceses Pierre Parlebas e Jean Le Boulch (BETTI, 1996). Como sinal de ruptura, outras denominações são propostas para a área: "Cinesiologia", "Ciência da Motricidade Humana", ou "Ciências do Esporte", esta última resultante da influência alemã. A "**Educação Física**", entendida como aplicação ou ramo pedagógico, seria então uma **subárea destas ciências** (BETTI, 1997) ou como define Manuel Sérgio um estágio pré-científico (CUNHA, 1993).

No Brasil destacam-se na vertente científica a Cinesiologia, a Pedagogia do Esporte e a Praxiologia Motriz. A seguir apresentamos de forma sucinta cada uma delas.

Pelo termo Cinesiologia entende-se “estudo do movimento humano”, o que permite inferir que o objeto desta área seja exatamente este, o movimento. Veremos então o movimento estudado de forma fragmentada e parcial, preocupados com aspectos mecânicos deste fenômeno. Destacam-se nas produções científicas brasileiras os estudos dos seguintes aspectos: biodinâmicos, comportamento motor e socioculturais do movimento (GALVÃO, RODRIGUES e NETO, 2005).

Entre os adeptos da **Cinesiologia** destacamos a abordagem desenvolvimentista. O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. (TANI et. al, 1988). Para Bracht (1999) Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e seus autores principais são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da USP, e Ruy Krebs, da UFSM (BRACHT, 1999).

A obra de João Batista Freire (FREIRE, 1989), embora preocupado com a cultura, especificamente a infantil, porque fundamentada também basicamente na psicologia do desenvolvimento, pode igualmente ser colocada como próxima a abordagem desenvolvimentista (BRACHT, 1999). Para Batista Freire (1989), o professor de Educação Física deveria observar o aluno em sua totalidade, valorizando as dimensões afetivas e cognitivas que seriam inerentes ao dinamismo do fazer e do compreender no movimento humano. Para o autor os conteúdos da EF são o jogo e o exercício corporal, e a ciência que mais aproxima da sua perspectiva é a Motricidade Humana.

A **Motricidade Humana** consiste no estudo das inter-relações culturais biológicas no movimento humano, e propõe para a EF a denominação de educação motora (CUNHA, 1993). Esta ciência tenta resolver os problemas ontológicos, epistemológicos e políticos, deixados pela tradicional Educação Física (CUNHA, 1994; PEREIRA, 2010).

As **Ciências do Esporte** estudam o movimento humano relacionado às práticas esportivas, sendo assim o treinamento técnico, tático, melhora de capacidade de jogo e formação de treinadores seria a preocupação central da área (GALVÃO, RODRIGUES e NETO, 2005). A pedagogia do esporte, uma das disciplinas das Ciências do Esporte, possui propostas metodológicas reconhecidas em todo mundo, como o Teaching Games for Understanding (TGFU) de Bunker e Thorpe (1982) e a Educação Esportiva (SIEDENTOP, 1998 apud GRAÇA E MESQUITA, 2002). No Brasil destacamos a proposta de jogos situacionais (GRECO e BENDA, 1998) do professor Pablo Greco e os trabalhos relacionados ao ensino do esporte através de jogos (SCAGLIA, REVERDITO e

GALATTI, 2014), sendo os professores Alcides Scágliã, Riller Reverdito e Roberto Paes os principais representantes.

A praxiologia motriz, desenvolvida por Pierre Parlebas, é considerada uma disciplina científica, a ciência da ação motriz, que tem como objeto de estudo as ações motrizes que emergem do jogo em si. O objeto desta disciplina científica está atrelado a lógica interna que determina as ações motrizes com base nas normas ou regras que orientam o jogo (RIBAS, 2005). A proposta é bastante citada entre autores da pedagogia do esporte e atualmente serviu de base para a organização da Base Nacional Comum Curricular (RIBAS et al, 2019)

O que estas propostas tem em comum é o foco no movimento humano quanto objeto da EF, então por mais que elementos conceituais ou a valorização da cultura apareçam ao destacar os movimentos aprendidos culturalmente ou valorize os jogos infantis veremos que o movimento é primordial.

2) Educação física e formação profissional.

O grupo de professores que defendiam a EF como curso de formação profissionalizante, talvez o mais numeroso, lutava por uma EF definida enquanto uma atividade profissional liberal, o foco então era a atuação no mercado como preparador físico, técnico de esportes e orientação de atividades físicas em academias, clubes e demais instituições (SANTIN, 1990). Go Tani (2015) tem proposto que a EF é uma área de conhecimento de natureza profissionalizante e pedagógica sobre a cultura do movimento, ou seja, de intervenção. A prática pedagógica seria então apenas mais uma das áreas que o profissional de EF poderia atuar.

3) Matriz pedagógica

A matriz pedagógica tem como principal defensor o professor Valter Bracht, e segundo Betti (1997) é uma das principais respostas à "crise" da década de 80, que questionou os fundamentos e o papel social da Educação Física, e resulta da aplicação, no campo da Educação Física, das chamadas teorias pedagógicas críticas ou crítico-superadoras. Destacam na área as propostas do Coletivo de Autores (1992) e Eleonor Kunz (KUNZ, 1994). A grande contribuição dos autores para a ampliação para o campo epistemológico da área foi a ideia da “cultura corporal” e “cultura de movimento humano” até então inexistentes como constituintes de abordagens pedagógicas sistematizadas para a EF (GALVÃO, RODRIGUES e NETO, 2005)

A abordagem Crítico-superadora tem representantes nas principais universidades do Brasil e apresenta grande número de publicações na área, especialmente em periódicos especializados (GALVÃO, RODRIGUES e NETO, 2005). A proposta está consubstanciada no livro Metodologia do ensino da educação física, de um coletivo de autores, publicado em 1992. O livro baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e autointitulou-se Crítico-superadora (BRACHT, 1999).

Segundo Bracht (1999) para esta proposta o objeto de conhecimento da EF é a cultura corporal, sendo concretizada ao abordar temas como o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. O autor destaca que o conhecimento deve ser sistematizado em ciclos com a progressão dos saberes, valorizando o seu tratamento de forma historicizada, de maneira a ser aprendido em seus movimentos contraditórios.

No Coletivo de Autores (1992) fica claro que o professor de EF deve estar comprometido com o projeto pedagógico da classe trabalhadora, buscando assim a emancipação deste grupo. A proposta carrega então uma proposta política alinhada com o marxismo.

O professor Eleonor Kunz publicou na década de 1990 os livros, “Educação Física e Mudanças” e “Transformação Didática Pedagógica do Esporte”, e nestas obras anunciou o que seria a concepção Crítico-emancipatória (KUNZ, 1994). Nos textos do autor podemos ver a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, a fenomenologia de Merleau Ponty e Trebels. Segundo Bracht (1999) a proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Ele aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nesse diálogo com o mundo.

Segundo Souza (2018) no cenário educacional a matriz pedagógica tem a vantagem de dialogar com o projeto crítico de educação que se desenhava no país no início dos anos 1980, sendo os autores de referência destas propostas os mais destacados no cenário escolar.

Para Bracht (1996) o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, orientados pelas ciências humanas e sociais, e não com as ciências do esporte, foram pioneiros nas críticas ao modelo esportivista e deveriam guiar a EF na construção do seu objeto de estudo.

Até aqui não podemos ainda responder a pergunta “o que é EF ?” mas esta análise permite afirmar que ela deixou de ser sinônimo de esporte e caminha rumo a contemporaneidade guiada pelas disputas de duas matrizes de pensamento: a pedagógica e a científica.

2.1.2 Matriz Pedagógica vs Matriz Científica: das disputas ideológicas à virada cultural.

Segundo Santin (1995) as abordagens de ensino produzidas no momento de renovação pedagógica não se excluem; ao contrário, podem completar-se. A diferença consiste no valor prioritário tornado como princípio básico que deve definir e fundamentar as atividades específicas da EF. Lovisolo (1995, p. 2) aponta a pluralidade de visões sobre a identidade da EF e argumenta que “se a sociedade é complexa, diversificada e plural, é absolutamente coerente deduzir que existirão diferentes interesses, demandas e projetos de intervenção em diversos campos e também no interior do campo da educação física”.

Apesar de um grupo de professores (GAYA, 1994; LOVISOLO, 1995; COSTA, 1996; DÁRIDO e RANGEL, 2005; FREIRE e SCÁGLIA, 2003; GO TANI, 2008; FINCK, 2011; GONZALEZ et al, 2014a; SOUZA, 2018) acreditarem que pode existir um consenso, e até uma vantagem para a área por possuir diferentes visões e produções acadêmicas sobre a EF veremos que alguns autores (TAFFAREL E SCOBAR, 1994; PALAFOX, 1996) denominados progressistas apresentam ressalvas quanto a “multiplicidade” de opiniões sobre o que seria o objeto da EF e acreditam ser imprescindível definir uma identidade para a área. A ideia de agregar diferentes visões de mundo que desconsideram as teorias marxistas ou não se comprometem com a luta de classes e mudança social parece ser o principal empecilho para um consenso (TAFFAREL e SCOBAR, 1994; LOVISOLO, 1995; GO TANI, 2008). A busca pela “porta de saída” da crise passa então pelo viés político-ideológico (COLETIVO DE AUTORES, 1992; LOVISOLO, 1995; FREIRE E SCÁGLIA, 2003; GO TANI, 2008).

Existia no debate teórico da EF uma polarização entre direita-esquerda, progressista-conservador, dificultando a interlocução entre posições diversas, e assim não havia o debate acadêmico, apenas o político (DAÓLIO, 1997).

A revisão sobre as produções acadêmicas em EF escolar da década de 80 apontam uma tradição marxista ou de uma "escola" progressista nos estudos de EF Escolar com uniformidade de ideias e força política (BRACHT et al, 2012), em Souza (2018) observa-se que esse grupo foi pioneiro na crítica do modelo de EF do regime militar e prepararam o terreno para uma virada epistemológica na área. O autor observa inclusive a participação de Lino Castellani Filho ao recontar a história da EF, denunciando a centralidade na aptidão física e ampliando o olhar para a

cultura, preparou o terreno para a virada epistemológica progressista. Em contra partida o grupo de professores defensores da matriz científica apresentavam produções desconexas e fragmentadas por isso perdiam força para defender o movimento humano como objeto de estudo. O professor Go Tani tentou liderar o movimento mas não logrou sucesso (GEBARA, 2005).

Uma demonstração de organização e força da ala progressista é apontada por Daólio (1997) ao relatar que o grupo marxista para difundir suas concepções e evitar a divulgação das teorias acrílicas obteve hegemonia na direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que segundo o autor havia sido fundado em 1978 por um grupo de pesquisadores conservadores. A partir de 1987 o CBCE passou a ser o maior veiculador da tendência marxista na Educação Física, através de revistas, boletins e eventos científicos (DAÓLIO, 1997).

Para Daólio (1997) a perda do controle do CBCE para a vertente pedagógica foi o momento mais evidente de uma ruptura na comunidade acadêmica da Educação Física. Segundo o autor, Jocimar Daólio, de um lado ficou o grupo prioritariamente - mas não exclusivamente - marxista, congregado em torno do CBCE. De outro, um grupo com várias matizes teóricas, mas concordando que a Educação Física deveria dar menos ênfase às questões político-partidárias e se debruçar sobre as questões específicas da área (DAÓLIO, 1997).

Ao analisar os apontamentos de Daólio (1997) podemos dizer que o ponto central do debate se devem ao fato que as “questões específicas” da área são vistas de forma diferente, compreendidas distintamente pelas correntes e orientações em debate.

A “luta” para (re)escrever o que seria a EF escolar inicia então com a vantagem da vertente pedagógica tanto no que diz respeito a produção e alcance de sua visão de mundo no meio acadêmico, quanto pela superioridade da argumentação para legitimar a EF na escola, visto que se a intenção era superar o modelo centrado na aptidão física (domínio da natureza) a aproximação da EF a noção de cultura corporal se alinhava mais a busca de um conhecimento escolar. Bracht (1996) apud Daólio (1997) lembra que foi o contato com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, e não com as ciências do esporte, que fez com que profissionais da Educação Física construíssem objetos de estudo a partir do viés pedagógico. E que, independentemente das matrizes teóricas utilizadas, todos foram orientados pelas ciências humanas e sociais.

Veremos em Go Tani (2008) e Freire e Scaglia (2003) que na visão dos autores a matriz científica foi perseguida ideologicamente, sendo inclusive denominada jocosamente de cientificista, por não se alinhar a um projeto de mundo socialista. Para Freire e Scaglia (2003) a aversão ao

debate e hostilidade entre acadêmicos tornou possível o consenso sobre cultura corporal, tais como o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e a luta. Para os autores a EF tem 2 conteúdos: o jogo e o exercício corporal.

Em entrevista concedida a Jocimar Daólio em 1997 Lino Castellani reconhece que a primeira fase do debate, na década de 80, do qual ele participou ativamente, foi de luta por poder político, numa perspectiva muito vulgar de fazer debate. O entrevistado afirma que seu diálogo com Go Tani atualmente ocorre num nível acadêmico, mas reconhece que na década de 80 o debate era político (DAÓLIO, 1997).

Gaya (1994) demonstra através de uma ampla revisão teórica da área que em diversos países a EF tem assumido novas nomenclaturas associando-as a disciplinas científicas, mas no Brasil estas ideias e conceitos são renegadas por não compactuarem com a visão de mundo marxista, e isto pode exemplificado através da nomeação que Taffarel e Ortega (1994) apresentam para as abordagens científicas ou relacionadas as ciências do esporte: “lixo teórico”.

Seja por falta de debate (FREIRE e SCAGLIA, 2003), maior afinidade das propostas críticas às finalidades da escola (SOUZA, 2019), perseguição política (TANI, 2008), melhor argumentação ou outros apontamentos pertinentes o que observamos através dos documentos normativos da área, produzidos a partir de 1997, é que a matriz pedagógica saiu vitoriosa no “debate” que vai direcionar os novos significados de EF.

Apresentamos a seguir o diálogo teórico percorrido pelos autores representantes das pedagogias críticas para fundamentar o objeto de estudo da EF na contemporaneidade. Tarefa que esbarra nas discordâncias entre teoria e prática, visão de mundo e aproximação da matriz científica.

2.1.3 Cultura corporal e Metodologias ativas de aprendizagem: vai dar “jogo” na EF do século XXI.

A definição da EF no campo da cultura (em oposição ao biológico), e o alinhamento com as teorias educacionais em voga no período de redemocratização do país rendeu vantagens para a matriz pedagógica assumir a hegemonia no cenário escolar (SOUZA, 2018, 2019). Os conceitos de cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento e cultura corporal de movimento humano, antagonizam ao conceito de atividade física, com o propósito de demarcar a centralidade da cultura no se-movimentar e, mais ambiciosamente, abarcar a “especificidade” da área (SOUZA, 2019).

Para Valter Bracht as abordagens de EF baseadas no conceito (biológico) de atividade física e no conceito (psicológico) da abordagem desenvolvimentista, o corpo e o movimentar-se humano apresentam-se “desculturalizados”(BRACHT, 1999 apud SOUZA, 2019), sendo assim ao pensar a EF no domínio da escola contemporânea cujo o fazer é mediar o direito de todos os estudantes as criações humanas, a um patrimônio cultural (VAGO, 2012), veremos que estas abordagens não devem guiar a EF escolar.

Em oposição a nomenclaturas associadas ao **movimento humano** como “educação motora”, “motricidade humana” e “praxiologia motriz” apresenta-se a Educação Física como uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Com isso, de forma geral, o que o conceito indica é uma construção nova do “objeto” da EF, a cultura. EF então passa a ser a tematização da **Cultura Corporal**.

Em relação a este cenário de reconhecimento da cultura na EF Costa e Almeida (2018) esclarecem:

“Desnaturalizamos” o corpo de sua condição biológica e nos sensibilizamos com a gama de elementos culturais que também fazem parte do movimento humano. Deixamos um cenário em que a visão acerca do corpo se pautava, especificamente, por conhecimentos das áreas físico anatômicas, para outro, no qual os aspectos culturais também são amplamente valorizados (COSTA e ALMEIDA, 2018, p. 1).

Podemos nomear esse movimento como a “virada cultural” da EF (COSTA E ALMEIDA, 2018; LOPES E LARA, 2018). A “virada cultural” da área tem siso justificada como uma forma da EF se legitimar enquanto disciplina escolar. Segundo Bracht (2005):

[...] se a Educação Física pretender se aliar ao esforço educativo e se afirmar enquanto componente curricular (pelo menos na forma dominante atual de disciplina), ela precisa identificar a parcela da cultura, portanto o saber ou os saberes que será sua tarefa tratar. A corporeidade (o corporal) e a movimentalidade (o movimento), embora elementos antropológicos fundamentais, por si só não justificam a Educação Física enquanto disciplina. Indicam para a educação temas fundamentais, que necessariamente precisam ser considerados pela teoria pedagógica. Quando trabalhamos com o conceito de cultura corporal de movimento (minha preferência), a movimentalidade e a corporeidade estão ali presentes de uma determinada forma, diferente da Matemática, do Português, da Educação Artística. As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experimentar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola (BRACHT, 2005, p. 100).

Nesses termos, o motor responsável por conduzir a revolução pedagógica no campo da EF no Brasil seria o domínio da cultura, eleito com o intuito maior de descompensar a excessiva ênfase histórica conferida ao trato e manejo dos aspectos biológicos do se-movimentar na profissão, mais especificamente nas experiências escolares (SOUZA, 2019).

Para Vago (2012) pensar a EF no plano da cultura é o maior avanço da área na contemporaneidade. O conjunto de questões que este pensamento envolve e traz ao debate desestabilizou certezas e discursos há muito tempo arraigados.

Em entrevista com Marcos Garcia Neira, Jocimar Daólio, Valter Bracht e Marco Paulo Stigger, pesquisadores reconhecidos na EF escolar, observamos que a cultura tem adquirido papel central na produção de conhecimento da área e também em suas próprias produções teóricas. Outros entrevistados, Hugo Lovisolo e Celi Taffarel, reconhecerem a relevância da dimensão cultural na EF brasileira, mas não assumem ser a cultura nem central nem periférica na educação física (LOPES E LARA, 2018). Se levarmos em conta que os entrevistados são autores de livros e artigos que subsidiam a prática docente e também participam das construções de documentos de caráter normativo (proposições curriculares) veremos o alcance desta virada epistemológica.

Apesar do cenário educacional ter apropriado do conceito de cultura para definir o objeto de estudo da EF escolar, e isto pode ser percebido na publicação dos PCNs de 1998 (BRASIL, 1998), principal documento orientador das proposições curriculares estaduais e municipais no início do século XX, as propostas críticas não serão implementadas sem a interferência das abordagens relacionadas as disciplinas acadêmicas.

Em um depoimento apresentado por Izabel Cordeiro, no posfácio do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, Mihele Ortega Escobar⁶ demonstra a opinião sobre o conceito de cultura descrito nos PCNs (BRASIL, 1998) e assumido por muitos profissionais:

[...] na bibliografia do PCN aparece citado o coletivo de autores, só que do seu conteúdo não tem nada”. O que eles falam é de uma “cultura do corpo” e não “cultura corporal” na visão da abordagem... a “cultura do corpo” abordado no PCNs é uma racionalização formalista da atividade Humana que, colocada no princípio positivista da soma das partes (área cognitiva, motora e afetiva), instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico visando o funcionalismo no trabalho. Somando as áreas afetiva cognitiva e motora vai atingir o todo (ESCOBAR, 2009, p. 127).

6 Michele Ortega Escobar participou da elaboração do livro *Metodologia de ensino da Educação Física*. Obra que se tornou referência na EF escolar por introduzir o conceito de Cultura Corporal.

A crítica apresentada referente a sobreposição de abordagens da EF nos PCNs da área apresentada por Escobar (2009) talvez foi o motivo do sucesso do documento entre professores pois o que se via na área era a vontade de aceitar a cultura como objeto de ensino mas sem abandonar as atividades mais “práticas” das abordagens centradas nas ciências do esporte, cinesiologia entre outras (BRACHT, 2012).

No campo da educação física, o que se percebeu claramente foi que era possível convencer e seduzir os professores (dos cursos de formação de professores de educação física e das escolas) para a ideia da educação física crítica ou progressista, mas existia um certo mal-estar pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos (CAPARROZ e BRACHT, 2007).

Em Duckur (2004) acompanhamos o dilema de professores que definem o objeto de estudo da EF através da abordagem crítico-superadora mas não conseguem materializar a proposta sem incorporar a abordagem “construtivista”, de João Batista Freire, para a partir de jogos e brincadeiras conseguirem alcançar uma prática emancipatória. A professora apresenta a existência de uma relação de complementariedade das duas abordagens:

Embora s reconheça que a tendência crítico-superadora tenha alavancado discussões no campo da EF, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de autores, 1992)*, não vem dando conta de solucionar muitas questões pertinentes às práticas pedagógicas da EF escolar. Nessa direção, a complexidade e a dificuldade de implementação de atividades práticas na perspectiva proposta vêm sendo evidenciadas como elemento dificultadores, o tem levado a mais uma reprodução do discurso do que a implementação de fato de ações que venham a contemplar o proposto. A proposta de Freire (1989), embora não traga uma discussão crítica no sentido marxista, traz elementos concretos que contribuem para uma prática emancipatória (DUCKUR, 2004. p111).

Para Caparroz e Bracht (2007) até a década de 1980 havia uma hipertrofia da didática em relação à discussão pedagógica e o indicador disto era a preponderância dos manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, pouca ou nenhuma preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da educação física etc. No entender dos autores a discussão encetada na década de 1980 provocará uma inflexão que redundará numa hipertrofia da discussão pedagógica, sendo assim “curvou-se a vara” para o outro extremo também nesse sentido.

Valter Bracht, em entrevista concedida a Ana Rita Lorenzini (BRACHT, 2009), no ano de 2001, reconhece tal limite da proposta apontada no Coletivo de Autores (1992), uma vez que a pedagogia histórico-crítica privilegiou o conhecimento científico de caráter conceitual, deixando,

desse modo, escapar outras formas de compreensão do movimento e do corpo (COSTA e ALMEIDA, 2018).

Na perspectiva da cultura corporal de movimento, o saber sobre o movimentar-se humano (proveniente dos estudos biológicos, sociológicos, históricos e culturais) passa a ser entendido também como um saber a ser transmitido e discutido nas aulas de Educação Física (já não é apenas conhecimento do professor). Desenvolveu-se, aqui, rapidamente, o pré-conceito de que o que se estava propondo, nesse caso, era transformar as aulas de Educação Física num discurso sobre o movimento, retirando o movimentar-se do centro da ação pedagógica (GONZALEZ et al, 2014a, p. 135)

Neste cenário Betti (1994) alerta que a Educação Física se caracteriza por ser um saber orgânico, que não pode ser alcançado pelo puro pensamento sem ser impregnado de corporeidade e por isso a supervalorização da dimensão cognitiva (crítica) coloca a EF em uma nova crise, ou como aponta o autor em um dilema culturalista.

Duas observações de Kunz (1994) já indicavam no início da década de 90 a dificuldade da abordagem crítico-superadora ir além de preocupações epistemológicas: A primeira delas diz respeito à “deficiência” por não apresentar práticas efetivamente testadas na realidade concreta. A segunda observação é que não fica claro quais conhecimentos os alunos devem aprender para compreender e criticar o esporte em relação aos valores e normas sociais. O autor destaca, ao analisar o plano de aula para atletismo, que a apresentação do conteúdo é a mesma do ensino tradicional. Desta forma a pergunta que fica sem resposta é como tratar este conhecimento que deve ir além de uma simples prática.

A crítica de Kunz (1994) nós faz refletir se uma prática tradicional acompanhada de um discurso “crítico” sobre o conteúdo poderia ser eficiente para o aluno entender a realidade. Desta forma será que uma aula teórica que faz a crítica ao esporte de consumo no mundo capitalista seguido de uma aula tradicional que reproduz este esporte mudaria a forma do aluno pensar? Será que as metodologias interacionistas de aprendizagem que incentivam a autonomia do aluno na aprendizagem, ou as propostas de ensino por jogos de Freire e Scáglia (2003) não estariam mais próximas de um “saber fazer” crítico apesar de não estarem fundamentadas no marxismo? Será que o conceito de cultura das propostas críticas e sua ênfase nos elementos históricos e sociais do conteúdo associadas ao “saber fazer” das propostas interacionistas seria o melhor caminho para fazer a EF ser um conhecimento escolar sem perder a especificidade?

O relato de Dukur (2004) ao conciliar as bases teóricas da cultura corporal (abordagens críticas) com abordagens de ensino através de jogos (metodologias ativas) parece responder a estas perguntas, pois aliam o discurso e o fazer emancipatório.

Podemos dizer que ao pensar no ensino dos saberes corporais que exigem interação entre os adversários (esportes e lutas) a superação do dilema “culturalista”, a busca pelo saber “orgânico”, se pautou na aproximação dos autores da pedagogia do esporte no que se refere a privilegiar os aspectos táticos individuais nas etapas iniciais de aprendizagem em ambiente de jogo (GONZALEZ et al, 2014a). Veremos esse movimento em publicações importantes da área como Gonzalez e Fraga (2009), Gonzalez e Fraga (2012), Gonzalez e Bracht (2012), Kunz (2012a, 2012b) e até mesmo na BNCC segundo Ribas et al (2019).

Para Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) existe certo paralelismo, nas propostas de renovação do ensino dos saberes corporais entre as proposições do denominado movimento renovador da Educação Física brasileira, abordagens críticas, e as metodologias interacionistas (Ciências do Esporte) apresentadas pelos autores mais preocupados com o ensino do “saber jogar”. As abordagens parecem ignorar-se e, por momentos, podem ser apresentados como antagônicos. No entanto, sem desconhecer suas diferenças, é evidente que há uma importante possibilidade de complementaridade no que se refere à discussão na forma de tratar os conteúdos procedimentais e os papéis outorgados aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2014).

Em Kunz (2012) temos um relato de experiência do ensino do handebol e voleibol baseado na concepção **crítica-emancipatória** através das contribuições das ciências do esporte. O autor apresenta a metodologia de ensino através de jogos adaptados que permitam ao aluno compreender o esporte ajustando a prática as suas limitações técnicas e físicas, evitando assim vivências de fracasso. Eleonor Kunz apresenta dois modelos de ensino: o primeiro se realiza com uma sequencia de jogos ate chegar no jogo formal e o segundo começa com o jogo de forma global e segue com a sua desconstrução em jogos que permitam maior participação e aprendizagem.

Além de Eleonor Kunz (KUNZ, 2012) e Valter Bracht (GONZALEZ e BRACHT, 2012), autores reconhecidos por promover a virada cultural da EF, veremos na obra de Jocimar Daólio, idealizador da concepção Plural de EF, o reconhecimento das possibilidades pedagógicas das metodologias pautadas no jogo durante o ensino dos saberes corporais nos esportes e atividades que exigem interação entre os participantes (DAÓLIO, 2002; DAÓLIO e MARQUES, 2003).

Observando que além dos documentos normativos da área, os principais autores da Matriz Pedagógica da EF vem adotando procedimentos didático-metodológicos centrados na dinâmica e funcionalidade do jogo, apresentado por Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) como “Novas Tendências em Pedagogia do Esporte”, podemos dizer que no debate da década de 90 para definir os rumos da EF saíram vencedores aqueles que apostaram no consenso de diferentes visões das produções acadêmica da área.

Na contemporaneidade **EF continua sendo apresentada como prática pedagógica que tematiza a cultura corporal**, porém a forma de materializar este saber não é o mesmo dos autores que criaram o conceito nas décadas de 1980 e 1990, o que vemos hoje é uma complementariedade de abordagens de ensino onde o termo jogo, sendo um meio de ensino ou a sua finalidade, ganha destaque, e a partir do jogo que pretendo abordar o conteúdo lutas dentro da temática lutas e esportes de combate.

2.3 As lutas como tema da EF: um diálogo teórico

Pensar as lutas como tema da EF nós leva a fazer um resgate histórico visando entender como estas práticas corporais aparecem nas aulas de EF, formação profissional e pesquisa acadêmica. Destacamos neste breve ensaio alguns marcos importantes como a apropriação das lutas pelas correntes ginásticas e esportivas, sua inserção em currículos de formação como atividade exclusivamente prática, a crítica ao modelo vigente e o surgimento de novos estudos sobre o universo das lutas.

2.3.1 Entre a ginástica, o esporte e a academia (universidade):

Segundo SOARES (1996) a EF Escolar tal como a concebemos hoje, como matéria de ensino, têm suas raízes nos métodos ginásticos Europeus desenvolvidos no fim do século XVIII e início do século XIX. A autora destaca que após a criação dos primeiros Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório.

Em um dos principais tratados de ginástica, escrito pelo inventor do Método Francês, percebemos elementos que hoje definiríamos como aula de luta. O 6^a item do texto da obra de Amoros intitulada “ciência da ginastica geral” é apresentado por SOARES (2005, p. 30) com as seguintes sugestões de atividades: “lutar de várias maneiras, para desenvolver força muscular, a agilidade do corpo, a resistência a fadiga, e triunfar sobre seus adversários nos combates individuais, arrancar-lhe uma bandeira, ou manter prisioneiro. Essas lutas ocorrem com ou sem instrumentos”.

Na história da EF brasileira veremos que práticas de luta como esgrima e atividades de ataque e defesa estão presentes nas escolas do exército brasileiro desde 1855 agrupadas as atividades nomeadas de ginásticas (NÓBREGA e SECCO, 2016).

Quando surgem os primeiros cursos de formação profissional em EF, em 1910, as lutas já aparecem como área de conhecimento. Os cursos eram oferecidos pelo exército brasileiro e pertenciam ao quadro docente militares, médicos e ex-atletas (CAMPOS, 2014). De acordo com Dárido e Neto (2005) a concepção dominante de educação física neste período tem a preocupação central com hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral, a partir do exercício de práticas corporais.

Os egressos dos cursos de EF do início do século XX eram influenciados pelos conhecimentos e práticas dos militares, orientações médicas sobre saúde, ensino dos esportes e principalmente por métodos ginásticos que incluíam movimentos das artes marciais e esportivas como o Judô, o Caratê e o Boxe (CAMPOS, 2014).

Percebemos então que a inclusão das lutas como tema da EF se dá a princípio dentro das aulas de ginástica por seus aspectos disciplinares e por seu treinamento físico rigoroso, demarcados tanto pelo comportamento moralizador que as caracterizam, como por um modelo de corpo idealizado de seus praticantes (GONÇALVES e SILVA, 2017), estas características perpetuam até hoje em centros de treinamento e academias de lutas conforme aponta Rufino (2012) e Lopes e Tavares (2008).

A aproximação das lutas com os esportes que também foi apontada por Campos (2014) se deve ao reconhecimento esportivo das lutas, principalmente quando se trata de modalidades olímpicas.

Com a popularização do esporte no Brasil as lutas esportivas ganham visibilidade nos currículos de formação de professores. Tornam-se disciplinas referentes ao ensino de modalidades

já reconhecidas socialmente e caracterizadas pelas experiências práticas e conhecimentos de quem as lecionavam (GONÇALVES e SILVA, 2017).

Um resgate históricos do curso de EF da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) mostra que a partir de 1940 surge a disciplina “Desportos de Ataque e Defesa” que tinha o conteúdo direcionado de acordo com a formação (experiência prática) do professor. Com o passar dos anos as disciplinas foram se especializando em aulas de boxe, judô e caratê (TRUSZ e NUNES, 2007).

Apesar do surgimento de disciplinas específicas de lutas no ensino superior não observamos relatos de aulas de lutas na educação física escolar, podemos supor que alguns elementos das lutas se mantinham presente nas aulas de ginástica, conforme relatado anteriormente, pois segundo Castro (1997) o Método Francês foi amplamente difundido pelas escolas de todo Brasil.

No final da década de 60 as lutas esportivas são incluídas, de forma obrigatória, nos cursos de formação profissional de EF em 1969, com o parecer nº 894/69, aprovado em 2 de Dezembro (CAMPOS, 2014).

O aparecimento das lutas como um saber legítimo da área acontece por um exercício de captura, ou seja, está articulado a uma seleção de práticas aceitáveis e desejáveis para compor esse campo de conhecimento sobre o corpo (GONÇALVES e SILVA, 2017). O autor destaca que a captura ocorre por duas vias: disciplina e valor esportivo.

A valorização do caráter disciplinador e esportivo das lutas fez com que a UNESCO emitisse uma declaração que o Judô, luta pioneira no contexto educacional, é um dos melhores esportes educativos de todos os tempo (SANTOS, 2016). No século XX presenciamos em vários países a presença das lutas nas escolas com finalidade de educar e disciplinar a juventude, e isso se deve ao fato da criação de artes marciais e esportes de combate organizados e sistematizados para serem ensinadas nas instituições de educação (CAMPOS, 2014).

Neste movimento de afirmação das lutas como área de conhecimento percebemos que a partir de 1933 começam a aparecer publicações sobre defesa pessoal, ensino do Caratê, Capoeira e Judô, sendo este ultimo orientado para o ensino de crianças (CAMPOS, 2014). O número de publicações é considerado pequeno para o autor e o motivo desta constatação pode estar relacionado a valorização dos conhecimentos práticos oriundo da formação tradicional em lutas sobre os saberes acadêmicos.

De acordo com Vecchio e Franchini (2006) a maior parte dos docentes das disciplinas de lutas, nas universidades brasileiras, teve contato com o conteúdo (lutas) na qualidade de praticante, mas não estudaram as lutas como tópico central nos programas de pós-graduação. Desta forma é comum encontrar professores que ocupam a cadeira universitária de professor da disciplina lutas sem necessariamente produzir conhecimentos nesta área.

Se realizarmos um recorte temporal do início do século XX até 1969, momento que a disciplina lutas esportivas se torna obrigatória nas universidades brasileiras, veremos que as lutas assumem a função de propagar a ideologia dominante, apoiado primeiramente aos objetivos da ginástica e posteriormente associados a busca de aptidão física esportiva.

Na década de 70, período histórico que o Brasil conquista sua primeira medalha olímpica no judô (REDEDOESPORTE, 2020), observa-se o auge do processo de esportivização da sociedade brasileira (DÁRIDO e NETO, 2005). As lutas não escaparam desta influência, tanto que observaremos o aumento do número de disciplinas universitárias relacionadas a modalidades olímpicas nos cursos de formação de professores de EF (TRUSZ e NUNES, 2007). Nestes cursos veremos que as produções teóricas são extremamente técnicas e a formação voltada para atividades práticas.

Apesar desta realidade observamos que o movimento de renovação da EF, originado na década de 80, iniciará um processo de questionamento das práticas vigentes no mundo das lutas e esportes de combate.

2..3.2 O Movimento de Renovação da área : o que mudou no campo das lutas?

A partir da década de 80 percebemos que o modelo esportivista de educação física começa a ser questionado, segundo Medina (1983) a EF é convidada a “entrar em crise”. Para o autor a crise é um instante decisivo, que traz a tona praticamente todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa.

As principais críticas, “anomalias”, recaem sobre o predomínio e influência das instituições esportivas na formação de professores e conseqüentemente no ensino da EF na escola. Os questionamentos geralmente partem de debates e produções científicas de alunos recém formados (década de 80) em cursos de pós-Graduação alinhados as ciências humanas.

O processo de mudança de paradigma não surgiu por acaso, ele está atrelado a um processo de redemocratização do Brasil que gerou maior liberdade na comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas do conhecimento científico e filosófico (DÁRIDO e NETO, 2005).

O movimento de legitimação das lutas parte da sua inclusão como tema específico da EF escolar no livro Metodologia do ensino da Educação Física, em 1992, obra de grande repercussão na área acadêmica que contou com a participação de um coletivo de autores, professores , influentes na EF escolar (GONÇALVES e SILVA, 2017).

Em Coletivo de Autores (1992) observamos que a escolha dos temas ensinados na EF parte da relevância social dos conteúdos, e ao lecionar o professor deve buscar contextualizar o ensino, fazendo com que o aluno compreenda a realidade a partir das práticas corporais, desta forma lutas como a Capoeira, Judô, Jiu-jitsu, Luta Marajoara, Huka-Huka entre outras práticas corporais adquirem caráter de saber escolar e não apenas uma atividade visando rendimento físico.

Em relação a relevância social das lutas Campos (2014) relata que nas décadas de 1970 e 1980 aconteceu o lançamento de várias revistas sobre lutas, e junto a isto o aumento dos filmes sobre arte marcial. Além do sucesso midiático as lutas são práticas populares entre indivíduos de diferentes faixa etárias, sendo praticadas em clubes, academias, projetos escolares, centro esportivos e demais localidades.

No decorrer da década de 90, sobretudo quando se deu importância para as lutas como conteúdo de ensino, surgem linhas de pesquisa sobre o tema. Para Campos (2014) as principais linhas são: a pedagógica e biodinâmica.

A linha pedagógica (CAMPOS, 2014), apontados em outros estudos como pedagogia das lutas (RUFINO, 2012; RUFINO e DÁRIDO, 2015), diz respeito sobre os trabalhos que discutem a possibilidade do ensino das lutas no contexto da escola, porém passam por uma transformação didática, adequando aos desempenhos motores que possibilitem ao aluno melhorar o acervo motor ou vivenciar o conteúdo.

A segunda linha de pesquisa tem como base a elaboração de trabalhos acadêmicos e artigos científicos analisando questões relacionadas a biodinâmica corporal. Esses trabalhos se concentram em análises de lactato, biomecânica, e dispêndio energético nas ações de luta corporal (CAMPOS, 2014).

Outras linhas de pesquisa sobre lutas relacionam o tema com raça, gênero, sexo e temas culturais. Estas pesquisas se enquadram nos Estudos Socioculturais do Movimento Humano e demonstram a aproximação da educação física com as ciências humanas (CORREIA e FRANCHINI, 2009).

Após uma análise das principais publicações acadêmicas na área das lutas Correia e Franchini (2009) observaram predomínio dos estudos conduzidos na área de Biodinâmica (40%), seguidos pelos Estudos Socioculturais do Movimento Humano (32%) e Comportamento Motor (8%). Os estudos aplicados foram divididos em: Pedagogia do Movimento Humano (10,7%), Treinamento Esportivo (8%), Administração Esportiva (1,3%).

Podemos dizer que o ensino das lutas no curso superior de EF também foi convidado a entrar em “crise”, e este processo decorre da valorização da formação generalista em oposição a um currículo focado em conteúdos específicos, calcados no saber técnico (FARIA JÚNIOR, 2005).

Segundo Faria Júnior (2005) a formação generalista supõe domínio de teorias, que permitam ao profissional atuar tanto na EF escolar, quanto na não escolar (clubes, academias, hotéis, condomínios etc). Neste novo processo de formação profissional o ensino das lutas não deve depender exclusivamente de um saber prático do docente, mas das teorias sociológicas, educacionais e da aprendizagem motora, pois a universidade é chamada a oferecer um conhecimento que vai além das práticas sociais cotidianas.

Nas universidades a disciplina de lutas pode ser classificada como pertencente ao bloco “disciplinas de orientação as atividades”, são nessas disciplinas que se concentram a maior parte das vivências práticas dos cursos de EF (TANI, 1996 apud VECCHIO e FRANCHINI, 2006). O autor expõe que o problema encontrado nestas disciplinas é que os conteúdos tem sido constituídos essencialmente de atividades motoras próprias da modalidade e não conhecimentos estruturados dessas atividades, assim elas tem se resumido a transmissão do patrimônio cultural e historicamente acumulado apoiado em experiência e intuição e senso comum do docente.

Analisando a situação da UFRG veremos que as disciplinas de lutas chegaram a oferecer 9 modalidades de lutas e atualmente tendem a desaparecer devido a escolha de disciplinas mais gerais (TRUSZ e NUNES, 2007). O autor cita que a decisão por um ensino menos especializado não é consenso entre docentes da formação superior e profissionais de EF.

Lembramos que a crítica a especialização e formação técnica em esportes, lutas, ginásticas ou danças parte de um movimento social que se opõe a formação do professor como “técnico em

EF e desporte”, conforme foi oficializado em 1939 no decreto-lei 1.212/1939 (FARIA JÚNIOR, 2005). Desta forma veremos que não só a disciplina lutas será questionada, mas todas aquelas direcionadas às atividades exclusivamente práticas.

Contraopondo aos profissionais que defendem ser necessário “aprender” um determinado estilo/tipo de luta para poder ensinar Go Tani (1996) apud Vecchio e Franchini (2006) destaca que a formação de um mestre/faixa preta de lutas demora de 5 a 10 anos enquanto a formação acadêmica oferece geralmente 2 semestres de formação prática em lutas, desta forma os autores apontam que devemos saber utilizar a luta como estratégia para atingir um programa de EF. Partindo do mesmo raciocínio podemos propor que o profissional que queira atuar em academias, clubes centros de treinamento poderia se apropriar dos conhecimentos das áreas do treinamento esportivos, fisiologia e aprendizagem motora.

Podemos concluir neste capítulo que as lutas sempre estiveram presente nas práticas escolares e discussões teóricas da área, porém o conteúdo deixou de ser um elemento da ginástica, cresceu em popularidade enquanto pratica esportiva e a partir dos anos 1980 ampliou as discussões do tema para a formação de um profissional generalista que consiga tematizar as lutas tanto na educação física escolar quanto nos ambientes não escolares e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento.

2.3.3 Minha percepção das lutas como tema da EF na escola

A percepção que tenho sobre as lutas enquanto tema da EF escolar é fruto da experiência de atleta de jiu jitsu, professor de lutas em clubes e academias de ginástica, a formação acadêmica no curso de EF na UFMG entre 2000 e 2005 e principalmente o ensino das lutas em escolas e projetos educacionais.

A experiência pessoal no mundo das lutas, enquanto praticante e espectador, me aproximou do esporte de alto rendimento e das metodologias tradicionais de ensino, mas outros sentidos e significados de lutas forma descobertos quando passei a ver a luta como uma forma de lazer, busca por aptidão física e autoconhecimento.

Sabemos que características como a tradição, disciplina e filosofia, inerentes às Lutas, costumam ser o maior atrativo para quem buscam uma determinada modalidade (GOMES, 2008). Admito que estas características me atraíram para prática do jiu jitsu, mas o que me “encantou” foi

o jogo da luta, e percebi que não estava sozinho pois meus companheiros de treino também esperavam ansiosos o momento do “brincar”, de “jogar a luta”.

O gosto pelo jogo me direcionou para as lutas esportivas, pois estas são práticas corporais de combate que apresentam maior semelhança com outros tipos de jogos e brincadeiras, devido a imprevisibilidade, busca por pontos ou outros objetivos que não ficam restritos a defesa pessoal.

Ao iniciar a graduação em EF fui levado a questionar os métodos tradicionais de ensino das lutas pela maneira autoritária, hierarquizada e as vezes violenta de tratar os alunos. As críticas geralmente estavam relacionadas ao esporte de alto rendimento e as abordagens tecnicistas de EF escolar, mas todos os argumentos se encaixavam de forma geral nas práticas de ensino das lutas.

A “virada cultural” da EF (COSTA e ALMEIDA, 2018; LOPES e LARA, 2018) e a busca por um ensino que valorizasse a autonomia do aluno direcionaram minha formação para o estudo das propostas críticas e metodologias ativas de aprendizagem. Dentre as propostas críticas tive como referência autores presentes no Coletivo de Autores (1992) e Eleonor Kunz (Kunz, 1994), já no ensino dos esportes e estudos da pedagogia do esporte tive contato com o TGFU, de Bunker e Thorpe (1982) e os jogos situacionais (GRECO e BENDA, 1998).

O contato com os PCNs, no início da carreira docente, também moldou meu trabalho na escola, pois este documento era a referência que deveríamos embasar o planejamento curricular. Desta forma acostumei a trabalhar os conteúdos “separando” os momentos teóricos (conceituais) e práticos (procedimentais). Mais tarde a leitura dos textos da professora Suraya Cristina Dárido, geralmente cobrados em concursos públicos, reforçaram minhas posições sobre o trato dos conteúdos nas dimensões do “saber fazer” e o “saber sobre o fazer”.

Minha prática pedagógica ficou demarcada então por 2 momentos, um de maior reflexão conceitual, onde prevaleciam as influências das abordagens críticas, e outro com ênfase na prática, onde as metodologias ativas prevaleciam. Para o ensino das lutas isso não era diferente, porém a falta de materiais de apoio como livros, artigos e relatos de experiência dificultavam o planejamento.

Quando tive a primeira experiência de ensino de lutas na escola percebi que os sentidos dados a luta neste local deveriam ser diferente do ambiente das artes marciais e lutas esportivas, pois se tratava de uma disciplina escolar, um conteúdo que deveria ser vivenciado por todos, sem exclusão, sem cobrança de perfeição técnica, nem rituais ou práticas de submissão passiva a autoridade. Nos momentos de aula considerados “práticos”, com maior ênfase procedimental, a

solução encontrada para tornar a luta corporal “possível” foi adaptar a prática em jogos de oposição e atividade que valorizavam a ludicidade. Porém no relato de experiência do primeiro capítulo aponto que nem sempre consegui alcançar estes objetivos e em alguns momentos cheguei a abordar as lutas de forma tradicional ou mesmo abandonar o conteúdo.

A experiência escolar também me lembrou, ao observar os alunos brincando de “lutinha” durante o recreio, que a luta pode ser uma brincadeira, um jogo de regras construídas e adaptadas para representar tanto as lutas esportivas quanto as lutas de super heróis dos quadrinhos e filmes.

Este breve relato mostra que as lutas podem ser tematizadas pela EF em diversos cenários, desde a prática visando o lazer, a brincadeira, a saúde, condicionamento físico e treinamento de alto rendimento, e especificamente na escola acredito que o jogo seja a melhor solução para a luta ser apresentada enquanto um saber escolar.

2.4 As lutas como conteúdo da escola contemporânea : entre o abandono e o jogo

As lutas são construções socioculturais que conhecemos hoje principalmente através de modalidades que se tornaram esportes, mas a sua influência não se restringe ao fenômeno esportivo, pois a sua presença é marcante no mercado através de desenhos animados (cartuns), quadrinhos, mangás, jogos de vídeo game e filmes que abordam o tema, sendo assim uma manifestação significativa da cultura corporal (BREDA et al, 2010; CAMPOS, 2014; RUFINO e DÁRIDO, 2015 ; PEREIRA, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física de 1998 reconheceram as lutas como conteúdo da EF escolar e a definem esta práticas como disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1998).

Na Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL, 2017) o conteúdo lutas possui uma unidade temática própria e também é tratado na unidade temática sobre esportes com o nome de esportes de combate. Percebe-se a preocupação de abordar nas aulas as práticas de contexto comunitário e regional, lutas brasileiras (Capoeira, Huka-Huka, Luta Marajoara etc.) e lutas de diversos países do mundo (BRASIL, 2017).

Na BNCC o jiu jitsu, conteúdo que será apresentado nesta pesquisa, é citado como possibilidade de ensino ao abordar lutas estrangeiras, e sabemos através de Da Costa (2006) que esta prática tem hoje o status de luta nacional brasileira, denominado Jiu Jitsu brasileiro (BJJ), e é um dos esportes individuais que mais cresce em número de praticantes no Brasil. Apesar de suas raízes orientais, é produto da cultura brasileira, reproduzindo essa cultura em um esporte que hoje em dia leva para o mundo não só um conhecimento, arte ou técnica, mas, também, a uma cultura própria refletindo o “Jeito Brasileiro”(COLINO, 2020).

Isso faz desta luta (BJJ) um conteúdo relevante para ser ensinado nas aulas de EF, conforme demonstra Almeida e Silva (2015) ao entrevistar professores de EF da rede pública do Ceará, porém tanto o ensino do jiu jitsu quanto o relacionados a outras lutas são marginalizados na educação física escolar (CARREIRO, 2005; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007).

Podemos dizer que o Jiu jitsu está cada vez mais presente nas escolas, mas isso não vem ocorrendo nas aulas de EF, já que a prática ocorre em projetos extracurriculares, oficinas e parcerias com federações esportivas conforme os projetos realizados no Rio de Janeiro (TATAME, 2019) e na capital de Alagoas (MACEIO, 2018) que implantaram o ensino da modalidade nas escolas públicas. Em Belo Horizonte, município no qual realizo a pesquisa existe um projeto de lei (BELO HORIZONTE, 2019a) para implantar o ensino do jiu jitsu em todas as escolas da rede municipal.

Pesquisas apontam que professores de EF tem dificuldades de trabalhar as lutas nas aulas devido à falta de subsídios teórico-práticos, pois citam a ausência dos temas nos cursos de graduação e falta de vivência pessoal. Também se observam que a resistência de ensinar lutas na escola se relaciona com argumentos sobre a falta de espaço, material, roupas adequadas e associação com violência (CARREIRO, 2005; DEL VECCHIO e FRANCHINI, 2006; FERREIRA, 2006; NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; NUNES e MEDEIROS, 2017).

Rufino e Dárido (2015) entrevistaram professores universitários, especialistas em lutas, que apontaram que as restrições apresentadas ao ensino das lutas podem ser superadas através da formação continuada e consulta de materiais didáticos.

Boehl, Lima e Fonseca (2018) estudaram sobre as dificuldades encontradas para o ensino das lutas e constataram que os professores de EF que abordavam as lutas na escola procuraram se capacitar através de artigos acadêmicos e materiais didáticos. Em Hegele, Gonzalez e Borges (2018) um grupo de professores de EF afirmou estar capacitado para ensinar lutas na escola após estudar propostas metodológicas de ensino do conteúdo através de jogos de lutas. Santos et al

(2010) teve o mesmo resultado com alunos do curso de graduação de EF, neste estudo os professores em formação cursaram uma disciplina sobre o ensino das lutas através de jogos de oposição e experimentaram a metodologia em sala de aula.

Pode-se ponderar que a dificuldade de trabalhar um tema da cultural corporal de movimento por falta de subsídios teórico-práticos na formação docente pode ser compensados quando existem propostas metodológicas, unidades didáticas para consultar e relatos de experiências sobre a temática em questão. Nos estudos apresentados por Santos et al (2010) e Hegele, Gonzalez e Borges (2018) a capacitação dos professores para ensinar lutas ocorreu através dos estudos sobre jogos de luta.

Os jogos de luta são vistos como estratégia para ensinar as lutas na escola, pois desta forma é possível vivenciar princípios comuns, ações ligadas a lógica interna⁷ de diversas modalidades de lutas, de forma lúdica e inclusiva (CAMPOS, 2014; RUFINO e DÁRIDO, 2015).

Uma vantagem de utilizar o jogo como meio de aprendizagem, buscando uma transformação didática do ensino das lutas para a escola, é possibilitar ao professor ensinar o conteúdo mesmo que este não tenha vivência corporal das lutas lecionadas, pois a proposta tem como base a resolução de tarefas táticas relacionadas à luta corporal, ou seja jogos e brincadeiras que tem o próprio corpo como alvo (ex: desequilibrar, derrubar, excluir de um espaço e etc) (RUFINO e DARIDO, 2015). Sendo assim a falta de conhecimento técnico do professor não impede o processo de vivência das lutas pelos discentes, que na condição de seres de cultura podem se relacionar entre si, produzindo novas formas de lutar ou reproduzindo elementos aprendidos fora do contexto escolar, e desta forma garantem o direito de conhecer este patrimônio da cultura corporal (VAGO, 2009).

Cazetto et al (2006) relata que através de jogos e brincadeiras de luta, o professor pode construir junto às crianças, especialistas em jogo, uma percepção diferenciada, que permita "enxergar", "ler" a luta de maneira diferenciada. O autor cita o Judô para exemplificar que existem múltiplos significados para esta prática, sendo o jogo uma delas, desta forma acrescenta que vivenciar o “jogo de judô” é mais significativo para a criança que o judô esportivo centrado na padronização e repetição de movimentos.

Almeida Júnior e Borges (2015) nos convidam ao desafio de superar a prevalência de uma tradição nos processos de ensino das práticas corporais, orientado por “ideais científicos” que

7 A lógica interna é definida como o sistema de características próprias de uma situação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente” (PARLEBAS, 2001, p. 302 apud GONZALEZ e BRACHT, 2012).

apontam para uma relação “mestre-discípulo”, a qual dificulta uma experiência de autoria de construção de saber por parte daqueles que ocupam a posição de aprendizes, e quando nos referimos ao ensino das lutas, prática marcada pela hierarquia e tradição, o desafio se torna maior.

Enquanto Rufino(2012) identificou no ensino das lutas a predominância do ensino tradicional, com ênfase na repetição e ensino da técnica, percebemos que desde a década de 80 diversos autores propõe o ensino dos esportes coletivos através de metodologias ativas pautadas no jogo (BUNKER e THORPE, 1982; BAYER, 1994; GARGANTA, 1995; GRECO e BENDA, 1998; REVERDITO e SCAGLIA, 2009, GONZALEZ e FRAGA, 2009 e GONZALEZ e BRACHT, 2012), e os trabalhos publicados em artigos e livros apresentam estratégias e propostas práticas de ensino, de forma que hoje não é comum que um professor deixem de trabalhar o handebol,vôlei entre outros esportes coletivos com bola por falta de vivência pessoal nas modalidades. Contrapondo ao cenário dos Esportes Coletivos Correia e Franchini (2009) demonstram que entre os autores da pedagogia do esporte há poucos estudos sobre estratégias de ensino das lutas ou propostas didáticas de ensino para ajudar o professor na prática docente.

Rufino e Dárido (2012) argumentam sobre a necessidade de aproximação da pedagogia do esporte da pedagogia da luta para possibilitar a experimentação do conteúdo lutas na escola. Em Gomes et al (2010) e Espartero (1999) percebemos que esse movimento de união da pedagogia do esporte e ensino das lutas tem influenciado os autores a classificar e organizar as lutas de acordo com características funcionais e estruturais comuns, pois a partir deste ponto podemos propor atividades que vão além de ensinar um tipo específico de luta, pois busca-se uma base denominadora comum, transferível entre as diferentes modalidades e anterior à especialização em cada uma delas. Existem diversos jogos e brincadeiras de luta na cultura popular e materiais didáticos de ensino de jogos de oposição corporal que abordam conceitos gerais das lutas e podem ser utilizados de forma intencional e planejada para ensinar modalidades esportivas de luta (NUNES e MEDEIROS, 2017).

Gomes et al (2010) classifica as lutas em função da distância entre os oponentes, sendo lutas de curta distância (judô, Jiu jitsu e wrestling), média distância (Karatê e Boxe) e longa distância (Esgrima e Kendô), já Espartero (1999) define estas lutas como: luta de agarre, luta com golpe, e luta com implemento. A partir das classificações apresentadas encontramos propostas didáticas (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; SÃO PAULO, 2013; CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO; 2015, LOPES e KERR, 2015) com descrição de jogos para a vivência destes três blocos de conteúdos (lutas de curta, média e longa distância) de

forma geral (sem especialização em determinada modalidade), já em Tinoco, Araújo e Santos (2014), Sílvia e Dárido (2014), Olívio Júnior e Drigo (2015), Silva (2015) e Santos (2016) os jogos de lutas são direcionados para o ensino específico de um tipo de luta.

Destaco nesta pesquisa a influência da obra de Santos (2016) onde professores especialistas em diversos esportes olímpicos de combate desenvolveram unidades didáticas com sequências de jogos para auxiliar professores de educação física no ensino das principais modalidades olímpicas de combate. Desta forma levamos em consideração a experiência pessoal do pesquisador, faixa preta de jiu jitsu, aliada a carência de propostas didáticas de ensino desta luta nos principais periódicos da área de educação física do Brasil no período de 1981 a 2010 (MATOS et al, 2013) para justificar a escolha do jiu jitsu ao abordar o ensino das lutas na escola.

O Jiu-Jitsu brasileiro ou Brazilian Jiu Jitsu (BJJ) é uma arte marcial de raiz japonesa que se utiliza essencialmente de golpes de alavancas, torções e pressões para levar um oponente ao chão e dominá-lo (GRACIEMAG, 2019), trata-se portanto de uma luta de agarre ou curta distância (ESPARTERO, 1999; GOMES et al, 2010).

Ao abordar o ensino do jiu jitsu na escola direcionamos o olhar para as propostas didáticas, jogos e atividades sugeridas para o ensino das lutas de agarre, analisando assim a possibilidade de organizar jogos, em sequências didáticas, visando promover a experiência de “jogar o jiu jitsu” na escola, ou seja, compreender sua lógica interna, experimentar e fruir a luta. A proposta então está baseada no ensino das intenções táticas, e não nas técnicas específicas do jiu jitsu.

Assim como Kunz (2012), acredito que o desenvolvimento de unidades didáticas com exemplos práticos de atuação não deve servir como modelos e receitas prontas para serem seguidas, mas principalmente reflexões teóricas a partir da e para a prática. Portanto diante desse cenário que se constata em Santos et al (2010), Campos (2014), Rufino e Darido (2015), Lopes e Kerr (2015), Santos (2016), Nunes e Medeiros (2017) e Hegele, Gonzalez e Borges (2018) o uso dos jogos de oposição/luta como possibilidade de ensinar lutas na escola, o presente estudo tem o objetivo de descrever e analisar o uso de jogos de oposição/lutas durante o processo de construção e aplicação de uma unidade didática para o ensino dos saberes corporais e conceituais do Jiu Jitsu nas aulas de Educação Física de alunos dos anos finais do ensino fundamental, considerando a literatura acadêmica e a experiência do autor, faixa preta de jiu-jitsu.

A condução desta pesquisa pretende, dentro das limitações deste trabalho, contribuir para a prática pedagógica de professores que buscam ensinar lutas na escola.

2.5 Objetivo

O presente estudo tem o objetivo de descrever e analisar o uso de jogos de lutas/oposição durante o processo de construção e aplicação de uma unidade didática para o ensino dos saberes corporais e conceituais do Jiu Jitsu nas aulas de Educação Física de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

3- METODOLOGIA : OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 Contextualizando o estudo

Esta pesquisa está vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), que tem como linha de pesquisa a EF no ensino fundamental. Neste programa de ensino somos convidados a desenvolver uma ação pedagógica, um produto educacional, na realidade escolar.

Desta forma ao iniciar o curso fui instigado a refletir sobre minha prática pedagógica e diversos problemas e desafios apresentados pela área no contexto escolar. Neste movimento, influenciado pela minha história enquanto atleta e professor de jiu jitsu, comecei a problematizar o ensino das lutas na EF e assim acabei percebendo através da literatura da área que professores de EF reproduzem a ideia que somente um faixa preta, especialista em lutas, poderia ensinar o conteúdo por possuir domínio da técnica (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007 ; RUFINO, 2012).

Ao aprofundar as discussões sobre o ensino das lutas e EF escolar concordamos com Vago (2009) que a escola não é clube ou centro de treinamento esportivo, e embora possa estabelecer relação com estes locais não pode perder a sua finalidade de ser um lugar de circulação das culturas com o dever de oferecer a todos alunos a possibilidade de conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos. A partir da reflexão do autor e análise de trabalhos (KUNZ, 1994; ASSIS, 2001; DARIDO e RANGEL, 2005; FINCK, 2011; GONZÁLEZ e BRACHT, 2012; KUNZ, 2012) que enfrentavam o desafio de fazer a transposição didática das práticas corporais para a escola buscamos compreender formas de ensinar o conteúdo lutas na escola.

A revisão de literatura sobre inovações e casos de sucesso no ensino das lutas mostra que o uso de jogos de luta orientados em sequências didáticas tem ajudado professores, sem experiência previa com os temas de ensino, a trabalhar o conteúdo e assim possibilitar a vivência de diversos tipos de luta na EF escolar. Dentre estas lutas escolhemos analisar o ensino do jiu jitsu na escola tendo como base esta metodologia de ensino e os jogos de luta existentes na literatura acadêmica.

Para realizar esta pesquisa fiz a escolha de investigar minha própria prática pedagógica. Sabendo que nem sempre as metodologias de pesquisa comumente utilizadas nos programas acadêmicos do campo educacional atendem a essas especificidade de ser um professor-pesquisador

(ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018) iniciamos a “luta” para apresentar o desenho deste estudo.

3.2 Caracterização do estudo: uma pesquisa-ensino

A proposta de um mestrado profissional propõe que o professor seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado desse trabalho (ANDRÉ e PRINCEPE, 2018). A ideia parece simples, mas ao contrário do mestrado acadêmico o tipo de pesquisa que apresento neste trabalho carece de estudos específicos pelo fato da aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa.

Encontramos em Penteado (2010) e Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) apontamentos que sugerem um caminho “seguro” para caracterizar o tipo de pesquisa exigido em um mestrado profissional.

A partir de Penteado (2010) podemos inferir que a pesquisa sobre a própria prática, apontada neste trabalho, é uma modalidade de pesquisa-ação, onde a prática pedagógica do professor passa a visar não só o ensino, mas também investigar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a pesquisa-ação Tripp (2005) esclarece que:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445).

Dentre as modalidades de pesquisa-ação Penteado (2010) define a pesquisa da própria prática docente como pesquisa-ensino. Esta nova forma de fazer pesquisa valoriza o professor enquanto produtor de saberes científicos e oferece apoio teórico para projetos de pesquisa que exigem a apresentação de um produto na realidade escolar (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018).

Denomina-se de pesquisa-ensino a que realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável pela docência. Essa atuação visa a vivência de condutas investigativas na prática de ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo docente (PENTEADO, 2010).

Geralmente na pesquisa-ação estão envolvidos pesquisadores (acadêmicos) e pesquisados (professores), sendo a participação de todos visando a solução de problemas e na busca de estratégias para potencializar a prática docente (PENTEADO, 2010). Na proposta apresentada por Penteado (2010), a pesquisa-ensino, destaca-se a possibilidade de fusão dos personagens participantes do projeto na figura do professor-pesquisador.

De acordo com Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) a proposta é inovadora pois a tradição da pesquisa acadêmica aponta a importância de um distanciamento do pesquisador do objeto de pesquisa, de modo ao produzir um olhar externo que favoreça uma análise mais consequente do foco em questão. Porém a autora destaca que em programas de formação profissional, o cenário muda e, cada vez mais, surgem propostas de pesquisas em que o pesquisador está fortemente implicado no contexto da pesquisa, cujos desafios o empolgam para novos estudos.

A “pesquisa-ensino” parece atender as demandas de um mestrado profissional ao buscar reflexões e construção de alternativas inovadoras nas práticas docentes, na formação e na produção do conhecimento educacional (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018), contribuindo com a construção de teoria da docência com sólida fundamentação e referendada na ação.

A partir das ideias de Penteado (2010), Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) apontam que a pesquisa sobre a prática ou a pesquisa sobre a própria prática, agora denominada “pesquisa-ensino”, se caracteriza por:

realizar-se em espaços educativos como a escola, sua comunidade; a universidade, os museus, parques e outros; considerar o professor-pesquisador, seus alunos, os pares, colegas de trabalho e profissão, pessoas da comunidade ou do espaço formativo como possíveis sujeitos da pesquisa; entender que o foco da pesquisa é a prática do professor-pesquisador em ações por ele planejadas, agindo individual, com um par ou coletivamente; desenvolver objetivos da pesquisa sob múltiplos aspectos, como: compreender e sistematizar a própria prática com o propósito de transformá-la, mesmo que seja estudando e elaborando projeto para aspectos particulares dessa prática; devolver à comunidade elaborações que possam significar avanços sobre desafios existentes; ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos no estudo; sistematizar saberes pedagógicos; favorecer o crescimento pessoal e profissional dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos na pesquisa; elaborar o “produto educacional” desde o começo da pesquisa, ou seja, desenvolver o projeto de ação tendo em vista a sua finalização com um recurso que será devolvido ao contexto que originou o problema da pesquisa, que representa a possibilidade de avançar sobre os desafios da prática, experimentando, inovando e divulgando para a escola e para o campo científico alternativas teórico-práticas diante da questão-problema que originou o estudo; apresentar proposta de “experimentação” e os resultados, como um recurso bem específico de pesquisa sobre a própria prática, ou seja, por meio do diagnóstico reflexivo de seu contexto de atuação, da seleção e justificativa de uma questão-problema que se apresenta como objeto de pesquisa; **realizar uma “experimentação”, aqui entendida como a elaboração pelo pesquisador de um plano de ação (sequência didática, plano de aulas, projeto de ensino ou outro)** e o seu desenvolvimento no seu espaço de prática (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018, p. 99-100, grifo nosso).

Entendemos que o presente estudo atende aos requisitos elencados por Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018), e ainda destacamos que um dos exemplos citados como “experimentação” descreve a formulação de unidades didáticas. Sendo assim caracterizamos o presente trabalho enquanto pesquisa ensino.

3.3 Metodologia de pesquisa e coleta de dados

A partir de Del-Masso, Cotta e Santos (2018) percebe-se que a análise qualitativa é a metodologia mais adequada para atender o propósito desta pesquisa-ensino, que pretende ser uma intervenção descritiva qualitativa visando descrever e analisar uma prática pedagógica, pois segundo a autora esta metodologia além de ser apropriada para analisar o cotidiano escolar permite considerar suposições de um corte temporal e espacial de determinado fenômeno, definindo o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá.

Ao pensar a pesquisa-ensino no contexto de um mestrado profissional a metodologia qualitativa permite melhores resultados, embora possa ser justificada ou embasada por estudo quantitativo em caráter complementar (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018). Sabendo que Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) e Penteado (2010) tem se debruçado no estudo da pesquisa da própria prática justificamos a escolha dos instrumentos de coleta de dados a partir das observações das autoras: [...] registrar a “experimentação” para garantir os elementos necessários à análise, devendo se dar preferencialmente por gravação em vídeo áudio[...] na forma de registro manual ou áudio ou vídeo; tais informações coletadas podem se organizar em diários, ensaios e estudos de aulas (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018, p. 100).

A primeira fase desta pesquisa tem ênfase no aspecto descritivo, que de acordo com Appolinário (2004) ocorre quando a pesquisa limita-se a descrever o fenômeno observado, desta forma pretende-se descrever o processo de construção e aplicação de uma unidade didática sobre o ensino do Jiu Jitsu para alunos dos anos finais do ensino fundamental, a partir da metodologia de ensino das lutas por jogos de luta/oposição, tendo como instrumento de coleta de dados as anotações da experiência em um diário de bordo e dois (2) questionários, contendo questões fechadas, sendo o primeiro relacionado ao diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o tema, aplicado antes do início da unidade didática, e o segundo, ao final da unidade didática, referente a efetividade da prática pedagógica no ensino e aprendizagem do conteúdo proposto.

E importante destacar que as anotações foram realizadas no diário de bordo após o termino das aulas de cada dia, e as turmas possuíam aulas geminadas, com duas aulas de uma (1) hora. Para ajudar na descrição filmei e fotografei algumas atividades da aula. A organização dos planos de aula teve inicio em janeiro, antes de começar ano letivo, e a unidade didática com 8 aulas foi concluída após o diagnóstico inicial referente ao conhecimento da turma sobre o tema após a aplicação do questionário, sendo uma (1) aula com ênfase na dimensão conceitual através de um vídeo sobre lutas, explicação sobre as classificações das lutas e proposta de ensino através de jogos, seis (6) aulas com a intervenção pedagógica direcionada a dimensão procedimental (jogos de luta) e a ultima aula para assistir vídeos de lutas, reconhecer os movimentos e práticas semelhantes aos vivenciados nas aulas, refletir sobre a prática do jiu jitsu e preencher o questionário de percepção dos alunos sobre o aprendizado das lutas através dos jogos de luta.

A segunda parte da pesquisa, com ênfase nos aspectos quantitativos, ocorrerá quando de posse dos registros do diário de bordo e dados do questionário confrontaremos os resultados com as hipóteses traçadas tendo como base a referência bibliográfica da área. Para Molina (2004) esta fase do estudo de caso, aqui determinado como descrição qualitativa, é considerada também avaliativa, pois além de descrever quer explicar e emitir juízos.

Na discussão dos resultados pretendo apresentar a descrição das aulas seguido da análise de cada etapa na seguinte ordem: diagnóstico (questionário), construção e aplicação da unidade didática e questionário de avaliação da pratica. É importante destacar que todas as turmas participaram das aulas, porém utilizarei os dados dos questionários de duas turmas do sexto ano, pois a principio a pesquisa seria realizada com este grupo, mas o fato de estar registrando, fotografando e filmando todas as aulas, nas 6 turmas que leciono, motivou a inclusão destes registros para enriquecer a pesquisa.

3.3.1 A Unidade Didática:

A unidade didática começou a ser desenvolvida no final de 2018, a partir de uma revisão bibliográfica, e sua conclusão ocorreu após o diagnóstico das turmas pesquisadas em fevereiro de 2019, ao aplicar um questionário e conversar com os alunos sobre o conteúdo a ser lecionado.

Na descrição sobre a construção da unidade didática utilizei um diário de bordo para registrar as observações ao consultar as obras selecionadas na literatura acadêmica visando

desenvolver o planejamento das atividades procedimentais e conceituais de cada aula. Nestas anotações pretendemos observar se a metodologia proposta pelos autores e atividades sugeridas possibilitam ao aluno a experiência de vivenciar o jiu jitsu compreendendo sua lógica interna, pois este estudos enfatizam a importância do ensino ser guiado pelas intenções táticas. Em um segundo momento analisamos o conteúdo lutas a partir da BNCC e apresentamos autores da EF escolar que servirão de apoio para o trabalho.

As 8 aulas desta unidade didática serão apresentadas com a descrição das atividades e objetivos propostos. Durante a exposição do relato de experiência discuto também o processo da escrita da unidade didática.

3.3.2 Os questionários

Os questionários foram utilizados com duas finalidades: o primeiro aplicado antes do início da unidade didática serviu de diagnóstico para conhecer o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema e saber a opinião sobre a possibilidade de ensinar lutas na escola, já o segundo questionário pretendeu avaliar os saberes conceituais e procedimentais adquiridos pelos alunos e rever a opinião sobre o ensino de lutas na escola.

Em 2019, quando realizei o estudo, estava lecionando a disciplina EF nos anos finais do ensino fundamental, sendo 5 turmas do 6º ano e 2 turmas do 7º ano. Para responder o questionário escolhi 2 turmas do 6º ano, as salas 44 e 45. As turmas foram selecionadas por terem maior número de alunos frequentes, já que a pesquisa foi realizada no começo do ano letivo e muitos estudantes ficaram faltosos nas primeiras semanas de aula. O motivo para realizar o trabalho no começo do ano letivo, antes de conhecer melhor os estudantes, se deu por conta da ameaça de greve prevista para março ou abril aliada a urgência de desenvolver a pesquisa de campo durante o primeiro semestre daquele ano.

O primeiro contato que tive com as turmas do 6º ano, inclusive as que responderam o questionário, ocorreu na primeira semana de fevereiro e assim junto com a apresentação pessoal e descrição da proposta de EF para o ano letivo expliquei que estava cursando o mestrado profissional e convidei a turma para participar da pesquisa respondendo os questionários e autorizando o registro das aulas práticas.

O questionário diagnóstico possui 6 questões fechadas com as seguintes opções de resposta: sim ou não. As perguntas 3 e 4 procuram analisar a opinião do aluno sobre a possibilidade de ensinar lutas na escola e as demais questões buscam analisar as experiências que os alunos tem com o jiu jitsu e as lutas de forma geral.

O questionário de avaliação buscou verificar a percepção dos alunos sobre a possibilidade de aprender jiu jitsu na escola. Ele foi organizado com 4 perguntas que possibilitam analisar se as aulas foram significativas para o aluno considerar que “sabe lutar” ou que já praticou alguma luta ao ser perguntado a respeito. Desta forma procuro analisar se a metodologia de ensino foi adequada, ou seja se é possível ensinar lutas na escola, e ao mesmo tempo abordo questões sobre o saber lutar e o saber sobre a luta.

Para responder os questionários disponibilizei 30 minutos das aulas de EF onde primeiramente explicava cada item, fazia a leitura, e depois ficava a disposição caso algum participante tivesse dúvidas sobre o preenchimento, mesmo assim alguns estudantes deixaram o questionário sem preencher. O aluno não precisava se identificar durante o preenchimento.

3.3.3 Observação das aulas

Em qualquer metodologia de pesquisa os registros são essenciais e no caminho da “pesquisa-ensino” não é diferente. A ideia do registro fílmico, além da coleta de opinião dos participantes se mostra necessário para que se perceba a questão em foco por diversos ângulos (PENTEADO, 2010).

Nesta pesquisa, ao assumir a posição de professor e pesquisador fui obrigado a realizar os registros escritos no final do turno de trabalho, pois o único momento que tinha entre as aulas das turmas eram o recreio escolar, que tem duração de 20 minutos. A descrição dos acontecimentos das aulas eram realizados em um diário de bordo ou então gravados em áudio.

As gravações de vídeos e fotos foram efetuadas durante as atividades quando os alunos não necessitavam de auxílio ou já haviam aprendido os jogos apresentados. Em alguns momentos pedi que um funcionário da escola, auxiliar de inclusão⁸, realizasse as gravações. Para realizar as

8 O auxiliar de inclusão faz parte do quadro de funcionários contratados da PBH. Sua função é acompanhar o aluno classificado como deficiente físico.

gravações utilizei um smartfone da marca Asus e posteriormente no final do turno escolar copiava os arquivos para um computador.

As gravações de vídeos, áudios e fotos foram importantes para a escrita do registro, pois nem sempre conseguia lembrar de alguns acontecimentos que os vídeos e fotos não deixavam escapar. Quando escutava algum comentário ou observação dos alunos recorria a gravação por voz no próprio smartfone e depois fotografava as ações para associar a situação da aula.

Os alunos foram orientados que as aulas seriam gravadas, e no momento da filmagem sempre perguntava quem gostaria de aparecer praticando a aula, eles não se incomodavam e até gostavam de ver as fotos e vídeos em momentos posteriores. Todos os interessados em participar da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Participaram desta fase da pesquisa 5 turmas do 6º ano e 2 turmas do 7º ano. As turmas eram reconhecidas pelos números da sala. Nos 6º anos tínhamos as salas 42, 43, 44, 45 e 46. Nos 7º anos participaram as salas 22 e 23. Deste grupo apenas as salas 44 e 45 responderam os questionários.

As turmas que não responderam os questionários já tinham a informação sobre o conteúdo a ser ensinado na etapa e antes do início da primeira aula foram informados novamente que o professor estava participando de uma pesquisa sobre ensino de lutas. Sendo assim coletei algumas imagens e posteriormente pedi autorização para utilizá-las nas pesquisa.

Todas as turmas cumpriram as 8 aulas do conteúdo programado, sendo a sala 42 a única a terminar o tema com duas semanas de atraso devido o cancelamento das aulas da turma para uma reunião entre professores e direção escolar.

3.4 A Escola Cônego Sequeira

Para apresentar o contexto no qual a ação pedagógica foi desenvolvida recorreremos ao histórico da escola descrito no Projeto Político Pedagógico da escola municipal Cônego Sequeira (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003) e minha experiência desde 2007 na instituição. Desta forma descrevo suas características, assim como do público com o qual desenvolvemos a ação pedagógica: turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental.

3.4.1 Um breve histórico da escola

A escola municipal Cônego Sequeira teve suas atividades inauguradas em 8 de fevereiro de 1981, foi a primeira escola municipal a ser implantada no bairro Independência, na periferia da cidade de Belo Horizonte nas “costas” da serra do rola moça. Segundo relato dos professores que atuam na instituição há mais de 25 anos a escola foi construída em um local que existiam fazendas e sítios, e era conhecida por ser a “escola perto da montanha”. Atualmente o bairro possui três escolas públicas, sendo duas municipais e uma estadual (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003).

A escola está situada na rua flor Chuva de Prata, número 40, no bairro Independência que faz parte da região administrativa do Barreiro, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. O Bairro fica no fim da Regional Barreiro, e faz divisa com Ibirité e Nova Lima.

O nome da escola é uma homenagem a Francisco Maria Bueno de Sequeira. Ele foi escritor, jornalista, capelão militar, vigário e participou da Academia Mineira de Letras. Em 1988 aconteceu a primeira eleição direta para diretor, e em 1989 foi implantado o colegiado da escola e um ano depois foi construído o primeiro projeto político pedagógico da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003).

Em 1994, com o apoio da Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte, foi implantado na escola o programa Escola Plural, desde então a escola passou a organizar por ciclos de formação visando concretizar o direito do aluno ao acesso e permanência na escola, possibilitando que ele aprenda os conhecimentos socialmente construídos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003).

O projeto pedagógico da escola passa a seguir as seguintes intenções educativas apresentadas nos cadernos da Escola Plural⁹: construção da autonomia do estudante e de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social, interação ativa e crítica com o meio físico e social e o tratamento da informação e a expressão por meio de múltiplas linguagens e tecnologias (BRASIL, 1994).

A partir de 2003 a escola incorporou diversos projetos como: escola aberta, escola integrada e projeto segundo tempo. Estes oferecem aos alunos atividades no contra turno ou nos finais de semana.

9 Proposta político-pedagógica apresentada, em fins de 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O programa Escola Aberta visa proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e às suas comunidades espaços alternativos nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações complementares às de educação formal (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003).

O programa Segundo Tempo é oferecido em parceria com o Ministério do Esporte e tem por objetivo democratizar a prática e a cultura do esporte. Geralmente ocorre no contra turno da escola (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2020).

O programa Escola Integrada é uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte, esse projeto atende alunos do ensino fundamental com a participação de diferentes setores governamentais, instituições de ensino superior e ONGs. O objetivo é oferecer educação integral por meio da ampliação dos horários de atividades educativas e utilização de espaços físicos externos à escola (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2020a).

A gestão da escola tem se desenvolvido de modo coletivo com a participação de diretores professores e comunidade através de colegiados, assembleias e reuniões. Em 2003 foi elaborado o ultimo projeto político pedagógico da escola. Este documento se destaca pela descrição dos conteúdos curriculares de cada disciplina e a organização de de projetos: feira de cultura, dia da consciência negra e os Jogos Estudantis do Cônego(JEC).

Os Jogos Estudantis do Cônego (JEC) são competições esportivas entre salas da escola. Eles são realizados na instituição há quase 20 anos e tornaram um evento reconhecido no bairro. Neste campeonato os jogos de futsal e queimada tem ganhado destaque.

3.4.2 A escola em 2019

Em 2019 a escola atende a comunidade em três turnos, manhã tarde e noite, e oferece formação para o 2º ciclo no primeiro turno, 1º e 3º ciclo para o segundo turno e a modalidade de ensino de jovens e adultos –EJA no terceiro turno. A EMCS ainda participa do projeto Geração Ativa, que cria turmas de aceleração para alunos fora da faixa etária. Durante os turnos da manhã e tarde funcionam projetos da escola integrada que oferecem atividades variadas para os alunos no contra turno.

O 1º ciclo abrange os três primeiros anos de ensino (6 a 9 anos), o 2º ciclo vai do quarto ao sexto ano (9 a 12 anos) e o 3º ciclo contempla do sétimo ao nono ano de ensino (12 a 15 anos). O

EJA é oferecido para os alunos que estão fora da faixa etária dos ciclos de formação que corresponde a alunos acima de 15 anos idade.

A escola ocupa dois quarteirões, conectados por uma passarela, possui 19 salas de aula, auditório, biblioteca, sala de informática, duas quadras esportivas e refeitório. Frequentam a escola aproximadamente 1600 alunos. O turno da tarde, o qual foi realizado a pesquisa, tem em média 600 alunos

As salas de aula são amplas, possuem ventiladores e carteiras de boa qualidade. A Biblioteca possui um cervo de aproximadamente 10.000 exemplares de livros e revistas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003), além disto possui dois computadores para a consulta dos alunos. A sala de informática possui em média 20 computadores e conta com a ajuda de um monitor para orientar os estudantes.

A escola apresenta boa materialidade para as aulas de EF com quadras cobertas e diversidade de materiais esportivos, inclusive tatames adquiridos para as aulas dos conteúdos ginásticas e lutas. A quadra principal possui arquibancada e marcações oficiais para a prática dos principais esportes coletivos com bola, sendo utilizada para eventos da secretaria de esportes. Além das quadras a escola possui pátios onde são realizadas práticas de jogos populares, aulas de atletismo, brincadeiras e jogos de mesa (xadrez e tênis de mesa).

A escola possui recursos de vídeo como: televisão, DVD, vídeo e projetor. Estes aparelhos ficam no almoxarifado e são reservados para a utilização em sala de aula. Além destes materiais a instituição tem um auditório com recursos de vídeo instalados no local.

Percebe-se na EMCS a execução de vários projetos realizados pelo corpo docente devido aos recursos financeiros que a instituição recebe da prefeitura de Belo Horizonte para este fim. Os alunos participam de excursões, jogos escolares, visitam museus, parques e vão ao cinema.

3.4.3 O Corpo docente:

O corpo docente é constituído por professores concursados e habilitados, tendo as seguintes atribuições: planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2003) cabe aos professores seguir o regimento escolar, executar o projeto político pedagógico da escola, participar dos momentos de formação que

propiciem o aprimoramento de seu desempenho profissional e cumprir as demais funções inerentes ao cargo.

O planejamento escolar é trimestral, neste período o professor executa suas aulas, propõem projetos e avalia seus alunos através de avaliações escritas, registros, observações e análise de trabalhos. Estes instrumentos de avaliação são utilizados durante todo o trimestre e ao final da etapa são convertidos em uma nota no boletim do aluno. Os estudantes com baixo rendimento recebem atividades extras e trabalhos de recuperação.

Cada sala possui um professor referência, que é o responsável pela turma, cabe a ele orientar os alunos e conduzir a reunião de pais que é realizada ao final de cada trimestre para a entrega dos boletins.

No final de cada ano os professores são responsáveis pela estruturação do ano seguinte, a formação das salas geralmente é feita de acordo com o comportamento e rendimento escolar dos alunos, buscando formar turmas heterogêneas. Cada turma do 3º ciclo tem uma média de 30 alunos, já o 1º e 2º ciclos possuem uma média de 25 alunos por turma.

3.4.4 A Educação Física na escola

A escola possui dois professores de EF, e ambos trabalham no período vespertino. Nos demais turnos a disciplina é conduzida pelo professor regente da turma.

Os professores de EF desenvolvem o planejamento anual de acordo com as Proposições Curriculares de Belo Horizonte, existe um diálogo no momento de planejar eventos e projetos esportivos, porém no que diz respeito a progressão dos conteúdos curriculares o mesmo não ocorre.

Percebo na escola a tendência da comunidade escolar considerar a EF um momento de “lazer” e não um conteúdo escolar. Os professores de EF são valorizados mais por participar de eventos e promover competições esportivas do que pelo bom desenvolvimento das aulas cotidianas.

No planejamento dos professores o esporte é o conteúdo mais trabalhado, sendo os esportes coletivos de quadra predominantes. Isto se deve a “vontade” da escola de formar equipes de competição em campeonatos internos e externos.

Cabe aos professores de EF organizar um evento anual, os Jogos Estudantis do Cônego (JEC), e “treinar” as equipes para os jogos escolares municipais. O JEC é o principal evento da escola, e conta com a participação de todo o coletivo da EMCS.

3.4.5 A comunidade escolar

Em 2003, data da escrita do último PPP, a escola fez um levantamento de dados sobre a população de alunos atendidos, sendo que naquele ano os alunos possuíam as seguintes características segundo Projeto Político Pedagógico (2003) :

- 52,5% dos alunos eram do sexo feminino e 47,5% do sexo masculino, 48,6% se consideravam católicos, 40,3 % evangélicos e 1,1% eram outras religiões.

- 42,3 % tinham o esporte como maior fonte de lazer. Apenas 5,5 tinham a leitura como fonte de lazer. Em relação aos programas de televisão constatou-se que 37,7 % dos alunos assistiam novelas, 34,2 desenho, 26,8% filme e 19,2 % programas variados.

- Em relação a organização familiar os dados mostram que 66,7% moravam com os pais, 18,7% com a mãe, 4,9% com o pai e 0,06 com parentes.

- A maioria dos alunos estava dentro da faixa etária proposta para o ensino fundamental. Apenas 1,8 % dos alunos se encontravam fora do limite da faixa etária (14 anos) do ensino fundamental.

Somente 1,5 % dos alunos trabalhavam fora de casa; 21,9% afirmaram que pai e mãe trabalhavam fora, 33,8% disseram que somente o pai trabalhava e 18,3 só a mãe trabalhava.

- Segundo os dados somente 6,6% dos alunos ficavam na rua quando não estão na escola.

- As famílias dos alunos tinham renda de 0 a 3 salários mínimos.

Ao analisar a escola no ano de 2019 é possível perceber que os dados de 2003 referentes à quantidade de alunos por sexo, predominância religiosa católica e protestante, preferência pelo esporte como opção de lazer e a adequação da maioria dos alunos na faixa etária proposta para o ensino fundamental continuam atuais.

Em 2015 a prefeitura de Belo Horizonte analisou o índice de Vulnerabilidade Juvenil da cidade e constatou que a Regional Barreiro obteve o maior índice (maior nota média) em pesquisa realizada no ano de 2015 e baixo Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) quando comparado a média por regional administrativa (IQVU) (BELO HORIZONTE, 2019b). Os dados demonstram então que o público alvo da pesquisa são alunos pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo e pouco escolaridade conforme foi apresentado no projeto político pedagógico da escola, de 2003, onde 4,8 % das pessoas da região são analfabetas; 1,9 possuem alfabetização informal e 59 % tem o primeiro grau incompleto, e ao relacionar a renda aponta que 49 % das famílias pertencem as classes C e D.

3.4.6 Análise do bairro e entorno da escola.

O bairro Independência, onde está localizada a escola, se caracteriza por ser uma ocupação muito antiga, com mais de trinta anos e inclui em sua região as vilas independência I, II, III e IV. A região carece de infraestrutura e algumas ruas são de terra com esgoto a céu aberto (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003).

Segundo os dados retirados do cadastro BH VIDA, citados no projeto político pedagógico da escola, pode-se afirmar que o abastecimento de água, feito pela Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA), atinge 95,2% das residências enquanto a rede de esgoto oficial atende a 77,7% das famílias, sendo 14,1% ainda a céu aberto. A região possui coleta de lixo regular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003).

Em 2019 percebemos que no bairro existem inúmeros tipos de moradias, desde casas populares, sítios e até barracos construídos próximo de córregos. A maior parte das casas são pequenas e não possuem bom acabamentos. De acordo com o relatório estatístico, apresentado pela escola em 2003 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003), o bairro possui aproximadamente 2.585 famílias, num total de 10.150 pessoas, das quais 79,1% vivem em casa própria, 8% em casa cedida e 13% moram de aluguel.

O Censo Demográfico 2000 mostrou que na região do barreiro, no qual o bairro independência está inserido, possui 69.746 domicílios particulares permanentes, em que cerca de 90% são casas. Dos responsáveis por esses domicílios, 73% são homens e quase 27% têm entre 30 e 39 anos. A maior parte - 49,65% -tem um rendimento entre $\frac{1}{2}$ e 3 salários mínimos, o que enquadra essas famílias nas classes C e D (IBGE, 2000).

Relatórios estatísticos apresentados pela escola confirmam que 69,2% da população do bairro apresenta renda familiar de 0 a 3 salários mínimos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2003).

A região do bairro Independência possui duas escolas municipais (Escola Municipal Jonas Barcelos Corrêa e Escola Municipal Cônego Sequeira) e uma escola estadual (Escola Estadual Domingas Maria de Almeida)

A comunidade do bairro independência é formada por famílias que possuem baixa escolaridade. A maior parte dos adultos não completou o ensino médio ou ainda está cursando a escola através de projetos que oferecem ensino para jovens e adultos. De acordo com dados

estatísticos apresentados em 2003, no projeto PPP da escola, 4,8 % das pessoas da região são analfabetas; 1,9 possuem alfabetização informal e 59 % tem o primeiro grau incompleto (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2003).

A comunidade participa bastante dos projetos de lazer e cultura oferecidos pela escola, como Escola Integrada¹⁰, Projeto Segundo Tempo¹¹ e Escola Aberta¹², mas participam pouco das reuniões do colegiado, assembleias e reuniões referentes à vida escolar dos alunos.

Com relação à organização da comunidade consta-se a existência das seguintes associações: Associação comunitária do Bairro Independência 3º e 4º sessão, Associação Comunitária São Francisco de Assis, Associação feminina do Bairro Independência e Adjacências, Associação Comunitária Amigos do Bairro Independência, Associação Comunitária Bairro Independência e Associação Comunitária do Bairro Independência, Mineirão, Cruz de Malta, Petrópolis e Adjacências (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2003).

Pode-se dizer que as religiões predominantes no bairro são a católica e a protestante, pois 48,6% dos alunos se declararam católicos e 40,3 % evangélicos em pesquisa realizada pela escola na elaboração do Projeto Político Pedagógico (2003).

Apesar de não possuir dados estatísticos, acredito, através de observação, que a maior parte da população do bairro Independência é composta por indivíduos negros e pardos.

3.4.7 Contextualizando a pesquisa na escola: a amostra

O que motivou a escolha da EMCS para a pesquisa foi a condição do autor ser professor de educação física nesta unidade de ensino e o fato do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) exigir uma ação na realidade escolar. O Trabalho foi direcionado aos alunos do sexto e sétimo anos por serem as turmas que o autor/pesquisador estava lecionando no período da pesquisa.

10 O programa Escola Integrada é uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte, esse projeto atende alunos do ensino fundamental com a participação de diferentes setores governamentais, instituições de ensino superior e ONGs. O objetivo é oferecer educação integral por meio da ampliação dos horários de atividades educativas e utilização de espaços físicos externos à escola (BELO HORIZONTE, 2020).

11 O programa Segundo Tempo é oferecido em parceria com o Ministério do esporte e tem por objetivo democratizar a prática e a cultura do esporte. Geralmente ocorre no contra turno da escola (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2020).

12 O programa Escola Aberta visa proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e às suas comunidades espaços alternativos nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações complementares às de educação formal (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2003).

O projeto que deu origem a intervenção foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram encaminhados aos pais e responsáveis dos alunos, e após a autorização da direção escolar iniciei a pesquisa.

Participaram da pesquisa 193 alunos, sendo 104 meninos e 89 meninas. Deste total 58 eram alunos do sétimo ano e 135 alunos do sexto ano, as idades variam de 10 a 13 anos. A participação de todas as turmas foi registrada no diário de bordo, e para a aplicação do questionário foram selecionadas duas salas do sexto ano, totalizando 59 alunos. Deste total de alunos 55 entregaram o primeiro questionário, diagnóstico, e 38 o segundo referente a avaliação da prática.

A escola municipal Cônego Sequeira possui desde 2019 uma equipe de judô, o treinamento ocorrem no horário de aula dos alunos, dentre os alunos que fizeram parte da pesquisa alguns já participaram do projeto. No período da noite e finais de semana a escola empresta seu espaço e tatames para um grupo da comunidade escolar que realiza treinamento de lutas marciais mistas, conhecido pela sigla MMA derivada do termo em inglês Mixed Martial Arts (MMA), mas nenhum aluno desta pesquisa participa deste grupo.

As turmas selecionadas para a pesquisa não tiveram contato com o conteúdo de lutas ou jiu jitsu nos anos anteriores, desta forma as aulas eram inéditas.

4 BASES TEÓRICAS PARA A UNIDADE DIDÁTICA “JOGANDO JIU JITSU” NA ESCOLA

4.1 Considerações iniciais sobre o jogo, a “bola da vez” da EF escolar

Em 2018 quando ingressei no mestrado profissional tive a oportunidade de rever e estudar com maior rigor os textos de Bracht (1992, 1996, 1997, 2000, 2005), Coletivo de Autores (1992) Kunz (1994, 2012), Vago (1996, 2009, 2010, 2012) e Dárido e Rangel (2005). Além destes autores consagrados na área pela presença em provas de concursos públicos, proposições curriculares municipais e estaduais, acabei conhecendo novas propostas (GONZALEZ e FRAGA, 2009; GONZALEZ e FRAGA, 2012; GONZALEZ e BRACHT, 2012) que no meu entendimento tentam alinhar a noção de cultura corporal com as metodologias ativas de aprendizagem por jogos discutidas por Freire e Scaglia (2003), Paes (1996), Scaglia, Reverdito e Galatti (2014).

Pelo relato de experiência docente apresentado no capítulo 1 deixo claro a afinidade que tenho pelo ensino através de jogos presentes nas metodologias ativas de aprendizagem, sendo as obras de Bunker e Thorpe (1982), Bayer (1994) e Greco e Benda (1998) citadas como referência no ensino dos esportes. Porém acreditava ser difícil conciliar essas propostas com as abordagens críticas da EF escolar, mas ao defrontar com textos (KUNZ, 2012, GONZALEZ e BRACHT, 2012) onde Valter Bracht e Eleonor Kunz dialogam com a Praxiologia Motriz de Pierre Parlebas e as novas abordagens da Pedagogia do Esporte tive a sensação que o jogo era a “bola da vez” da EF.

Durante a disciplina “Metodologia de Ensino da Educação Física” tive contato com o texto de Rufino e Dárido (2012) “Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações ” e percebi que no campo das lutas também existiam propostas de ensino e relatos de experiência baseados na aprendizagem através do jogo. Assim tomei conhecimento dos jogos de oposição (OLIVIER, 2001; CAMPOS, 2014; SOUZA, 2016) e jogos de lutas (RUFINO e DÁRIDO, 2015).

A princípio os jogos de oposição pareciam a “Panaceia” (DICIO, 2020) que resolveria todos os problemas referentes ao ensino das lutas, porém a análise mais profunda que será apresentada neste capítulo mostra alguns limites que podem ser “resolvidos” ao consultar autores (BRACHT, 1992; DAÓLIO, 2003; KUNZ, 2012; GONZALEZ e BRACHT, 2012) que pensaram o uso dos jogos para o ensino dos esportes coletivos na escola.

No final de 2019, ao cursar a disciplina optativa “Lutas”, tive a oportunidade de apresentar a unidade didática (“Jogando Jiu Jitsu” na escola) para meus colegas do PROEF e a partir da orientação dos professores do curso fui convidado a descrever melhor o processo que me proponho quando narro a vontade de “jogar a luta” e ir “além” dos jogos de luta/oposição.

Na fase de qualificação deste trabalho novos autores, entre eles Assis (2001), foram sugeridos pela banca examinadora para compor a discussão do jogo como “estratégia” de ensino. O autor em destaque, junto com Kunz (1994), Freire e Scaglia (20003), Daólio (1995, 2002, 2003), Paes (1996), Finck (1995, 2011) entre outros que surgiram ao longo do caminho participaram do diálogo teórico que descrevo a seguir para sustentar o “jogar a luta” e lutar com jogos na escola.

4.2 Reinventando as lutas na escola: do ensino tradicional a “luta da escola”

As lutas, enquanto práticas culturais, veem se reinventando ao longo da Humanidade. As práticas corporais de combate que praticamos nas horas de lazer ou consumimos enquanto telespectadores já foram consideradas em tempos antigos atividades de guerra, artes marciais, extremamente importantes para a segurança nacional. Então ser lutador de jiu jitsu hoje, no século XXI, é bem diferente do que ser um aprendiz do Ju Jutsu no Japão do século XVII.

As sociedades mudam e assim as finalidades de lutar podem também ser ressignificadas. Em um mundo sem guerras, ou que a arma de fogo se torna mais eficiente que a luta corporal, as práticas de combate corpo a corpo podem ser direcionada para “fazer” pontos em um esporte, brincar, ou mesmo uma forma de exercitar o corpo visando a saúde.

Segundo Freire (2017) até mesmo os cavaleiros andantes da idade média, cujo trabalho era lutar em guerras, praticavam jogos “esportivos” nos momentos de paz, que muitas vezes eram mais logas que tempos de combate. A luta então serviria tanto para diversão do povo quanto para a proteção do reino.

Início a análise mostrando os sentidos e significados de lutar jiu jitsu na modernidade, veremos que esta arte marcial que se esportivizou é praticada em diferentes locais, com diversas finalidades: seja o lazer, formação profissional de seguranças, treinamento de atletas de MMA, esportes de competição, esporte educacional em projetos sociais e também conteúdo da EF escolar segundo a BNCC (BRASIL, 2017).

A partir da constatação que as lutas fazem parte dos temas da EF escolar buscamos respostas para as seguintes perguntas: Qual jiu jitsu deve ser ensinado na escola? Se a EF não é clube, nem academia, o que ensinar? Como ensinar? Como a luta vem se ressignificando, reinventando para ser tratada na escola?

O ensino dos esportes, que já vem se “transformando” há mais tempo em um conteúdo escolar nós dão algumas pistas do caminho que as lutas devem percorrer, sendo assim veremos que nessa trajetória de fazer o “esporte da escola” (VAGO, 1996), o ambiente de jogo (SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2013), a ludicidade (ASSIS, 2001), o fazer o “jogo possível”(PAES, 1996) e a valorização do se-movimentar (KUNZ, 1994) vão formando entorno do que chamamos nesta pesquisa de “jogar a luta” para torná-la presente na escola.

4.2.1 Sentidos e significados de lutar Jiu jitsu: da arte marcial ao Esporte

As lutas esportivas que conhecemos hoje, denominadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Esportes de Combate (BRASIL, 2017), são práticas corporais originadas de treinamentos para a guerra, entre estas atividades encontramos as Artes Marciais que envolvem aspectos filosóficos e religiosos além do objetivo guerreiro (CORREIA e FRANCINE,2009).

Na China, o termo artes marciais é representado pelo termo *wushu*, que significa literalmente “arte da guerra”, a conceituação tem uma implicação prática que diz respeito ao ensino de lutas para o homem se defender em caso de agressão ou guerra, já os Esportes de Combate prestam ao lazer e diversão do público (CAMPOS, 2014). O autor chega a considerar as lutas entre gladiadores nos coliseus de Roma como os criadores dos esportes de combate.

Atualmente, nos deparamos com grande expansão das artes marciais em nível mundial. As raízes orientais foram disseminadas ora pela necessidade de luta pela sobrevivência ou para defesa pessoal, ora pela possibilidade de ter as artes marciais como filosofia de vida. Com a influência do mundo ocidental, principalmente no início do século XX, a expansão das artes marciais deu-se principalmente através de modelos competitivos, atribuindo as lutas características distintas das “invenções” originais (CARREIRO, 2005).

Sabemos através dos estudos de Elias (1992) que o desporto surge como instrumento civilizatório visando controlar o uso da violência nas práticas corporais das massas, e podemos citar

o Boxe e a Esgrima como exemplo de lutas que foram esportivizadas na Inglaterra após denúncias de mortes e espancamento em duelos e disputas sem regras.

Assis (2001) ao comentar a obra de Noberth Elias argumenta que na modernidade a prova de maturidade de um esporte está relacionada a possibilidade de combinar a redução de riscos com a manutenção de um prazer desencadeado pelo excitação da oposição. O caráter marcial, guerreiro ou mesmo o lutar até a morte vai sendo substituído pelo divertimento para praticantes e telespectadores.

De modo geral durante a modernidade percebemos a menção filosófica das lutas cedendo espaço para o desenvolvimento técnico e presenciamos o surgimento de federações agregando o status de esportes às artes marciais. Algumas delas subjugarão a questão filosófica em função dos princípios esportivos, outras destacaram a dualidade de objetivos (Judô, Karatê, o Kung Fú etc.) onde coexistem as dimensões esportivas (competição) e filosóficas (concentração) (CARREIRO, 2005).

O Jiu-jitsu cuja escrita original era Ju Jutsu, arte marcial tradicional entre os guerreiros samurais japoneses desde a era Edo no Japão medieval, também sofreu mudanças decorrentes do processo de modernização do Japão a partir do século XIX (CAMILO JÚNIOR e SANTOS, 2016). Segundo os autores a abertura comercial do país trouxe novas formas de pensamento e práticas que colocavam em xeque o poder dos Samurais, que caracterizados agora como ultrapassados perderam os cargos oficiais no governo e assim para sobreviver, reinventaram suas práticas, começaram a realizar apresentações artísticas em forma de combates. Alguns mestres de Ju jutsu tiveram mais sorte e foram incorporados aos quadros do exército para treinar as tropas (CAMILO JÚNIOR e SANTOS, 2016).

As primeiras tentativas de expandir o Ju jutsu para o ensino escolar foram frustrantes, pois se tratava de uma Arte Marcial sem tratamento pedagógico para crianças e adolescentes. O governo japonês com o intuito de formar cidadãos fortes e enaltecer a força do povo queria implantar a tradicional arte marcial em escolas, e foi através de modificações estruturais no Ju jutsu, eliminando golpes violentos, colocando regras, que Jigoro Kano “civilizou”, ou seja, esportivizou esta arte marcial e assim “inventou” o Judô em 1882 (CAMILO JÚNIOR e SANTOS, 2016).

Podemos então dizer que o Judô foi a primeira forma esportivizada do Ju-Jutsu, um processo de adaptação da arte marcial desenvolvido por um pedagogo (Jigoro Kano) com o objetivo de atingir as finalidades da instituição educacional japonesa.

O Jiu jitsu esportivo, conhecido como “*brazilian jiu jitsu*” ou *gracie jiu jitsu*, pode ser considerado atualmente o esporte de luta que mais se aproxima da arte marcial Ju jitsu, pois procurou manter todos os golpes considerados letais. Veremos que ao contrário do Japão que procurava “civilizar” a luta, no Brasil a propaganda principal da modalidade eram os golpes traumáticos que possibilitavam um Homem franzino vencer um indivíduo mais forte.

Antes de iniciar um resgate histórico do jiu jitsu no Brasil é necessário destacar que a luta, apesar de suas raízes orientais, é produto da cultura brasileira, reproduzindo uma cultura tipicamente brasileira em um esporte que hoje em dia leva para o mundo não só um conhecimento, arte ou técnica, mas, também, a uma cultura própria refletindo o “Jeito Brasileiro” (COLINO, 2020).

Segundo Graciemag (2019) e Colino (2020) o primeiro professor de jiu jitsu no Brasil foi um japonês, chamado Mistuyo Maeda, enviado para trabalhar em uma colônia de imigrantes japoneses no norte do Brasil em 1917. Ele ficou famoso na região amazônica após vencer desafios de lutas e provar a eficácia do jiu jitsu. O interesse por aprender a arte marcial aproximou alguns membros da família Gracie do professor Maeda que logo passou a lecionar para um grupo seletivo desta família.

Seguindo o exemplo do mestre Maeda veremos que os membros da família Gracie começaram a desafiar lutadores de diversas artes marciais para combates esportivos semelhantes ao que hoje denominamos como “vale tudo” e MMA. Com a popularização da luta não tardou a aparecer torneios específicos de Jiu jitsu em sistema de festivais e desafios (GRACIEMAG, 2019).

No mesmo período da chegada de Mestre Maeda no Brasil outros professores de jiu jitsu desembarcaram no país em diversas localidades, o que criou muitas escolas da arte marcial com diferentes formas (regras) de lutar. Nas primeiras décadas do século XX veremos surgir campeonatos internos de jiu jitsu (COLINO, 2020).

Nos anos 1960, um passo importante foi dado para a consolidação do Jiu-Jitsu esportivo como conhecemos atualmente. Em 1967, a Federação de Jiu-Jitsu da Guanabara, localizada no Rio de Janeiro, foi criada sob autorização da Confederação Nacional de Desportos do país. Entre as primeiras regras de pontuação, manobras como queda (projeção), montada de frente com dois joelhos no chão e pegada pelas costas rendiam um ponto ao competidor. A duração dos combates na categoria adulta era de cinco minutos, com prorrogação de três em caso de empate. O Jiu-Jitsu ganhava oficialmente tempo e pontuações (GRACIEMAG, 2019).

No início da década de 1970, poucos anos após a criação das primeiras federações de Jiu jitsu, no estado do Rio de Janeiro, começam a se realizar competições que envolvem lutadores de diferentes academias. Até esse momento a academia Gracie não possuía adversários que não fossem em lutas de vale tudo. Isto acirrou a rivalidade entre professores e alunos fazendo o jiu jitsu esportivo se destacar no rio de janeiro (COLINO, 2020).

A década de 90 foi marcada pelo sucesso de lutadores de Jiu jitsu nos dois principais torneios mundiais de MMA: o UFC nos Estados Unidos e o PRIDE no Japão. A exposição midiática proporcionada pelo espetáculo do Mixed Martial Arts (MMA) fez que o o jiu-jítsu esportivo alcançasse projeção mundial e hoje suas competições reúnem atletas de diferentes partes do mundo (IBJJ, 2020).

Em escala global, podemos admitir que os Esportes de Combate se reinventaram, alcançaram uma projeção de tal ordem, cujas dimensões lhe conferem um estatuto que transcende o restrito conceito de prática corporal e atividade física. Atualmente pode ser compreendido como um fenômeno político e econômico relevante de ampla e diversa penetração nas mais diversas instâncias da vida social (CORREIA, 2015) e isto acaba implicando novos significados para lutar. O autor destaca destaca a presença das lutas, artes marciais e esportes de combate nas academias, institutos, associações, empresas, mídias, no mercado da indústria e comércio de produtos esportivos, na produção literária e, contemporaneamente, nas políticas públicas de esporte, lazer, cultura, saúde e educação.

Neste “jogo” de criações humanas, técnicas antes utilizadas para matar hoje são aplicadas em lutas esportivas com equipamentos de segurança, regras e auto controle necessário para vivenciar a experiência lúdica de lutar, e mesmo sem a materialidade presente nas salas e clubes de lutas observamos nas brincadeiras de “lutinha” ou jogos de oposição a representação de modalidades esportivas de lutas.

A partir de Vago (2012) podemos dizer que a reinvenção das artes marciais em esportes, jogos e brincadeiras demonstram o inacabamento das criações humanas, que por isso mesmo se apresentam carregadas de potência para novas e ousadas criações. Neste trabalho o tratamento da luta como conhecimento escolar faz parte deste processo.

4.2.2 A escola em questão: da reinvenção do esporte a reinvenção das lutas

Podemos dizer que a EF escolar se reinventou nas últimas décadas, passando de uma “mera” atividade para uma disciplina escolar. Nesse movimento de resignificação procurou-se criticar tudo que lembrasse o ensino tecnicista, cuja finalidade era a aptidão física. Sendo assim o esporte foi alvo de inúmeras críticas que aparentemente apontavam para o seu abandono na EF escolar, mas o resultado final foi a invenção do “esporte da escola” (FINCK, 2011).

Para Vago (1996) o “esporte da escola” se refere a produção de um saber escolar, cuja finalidade, códigos e sentidos estão associados às finalidades da instituição escolar. O autor destaca que a função desta instituição é mediar o direito de todos os estudantes ao conhecimento, às criações humanas, a um patrimônio cultural produzido e em permanente (re)invenção.

O esporte, como conteúdo da EF, deve atingir a todos alunos, portanto a “tradicional” aula de EF que visa treinar equipes e selecionar apenas os melhores para torneios esportivos ou a aula “livre” onde jogam apenas os que sabem jogar “bem” não atendem a proposta da EF na escola. Se assim fosse não haveria diferença entre a EF e um clube esportivo. Mas apesar de ser importante apenas a inclusão não atenderia as finalidades da escola, pois também somos chamados a fazer um “saber” com o nosso “fazer” (FINCK, 2011; GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010). A seguir destaco 2 autores que na década de 1990 pensaram formas resignificar o esporte em ambiente escolar.

Em Bracht (1992) vemos um modelo de aula, intitulado Método Integrativo Funcional, que visa superar a lógica do esporte de alto rendimento. O esporte ensinado é decomposto em vários jogos e o objetivo central é mudar as regras para aumentar a participação e satisfação ao praticar o conteúdo. A experiência permite um diálogo, uma tensão com o esporte de competição, dando aos alunos a oportunidade de perceber o esporte enquanto uma criação humana passível de ser reconstruída, resignificada. Vago(1996) faz uma análise da obra do autor e conclui que apesar da sua desconfiança de trabalhar o esporte de forma emancipadora, sem ficar restrito a reproduzir o esporte de rendimento, o mesmo consegue produzir um esporte com os signos da escola, mantendo ao mesmo tempo um diálogo com o esporte “na escola”.

Em Kunz (1994) observamos que o ensino escolar deve utilizar de “arranjos materiais”, adaptar espaços, materiais ou realizar jogos, para que as insuficientes condições físicas e técnicas dos alunos não sejam um empecilho para a vivência dos esportes. Para o autor a “perfeição” em uma aula de EF deve estar relacionada ao nível de prazer e satisfação do aluno. O autor traz o conceito do “se-movimentar” contrastando com movimentar-se, pois ao utilizar o prefixo “se” antes

do movimento ele pretende dizer que o ensino deve se direcionar sobre a pessoa, a criança que se movimenta e não sobre os movimentos desta.

De acordo com Daólio (1995) percebemos que os trabalhos de Bracht (1992) e Kunz (1994), citados neste capítulo, tentam superar a dificuldade da EF em lidar com as diferenças, questão que se agrava quando o assunto é o ensino dos esportes, pois os sentidos desta prática está associada ao rendimento máximo, ao record. Para o autor este é o principal desafio da EF, se tornar plural, propiciar oportunidades de aprendizagem para todos.

O fato das aulas de esportes terem reproduzido ao longo da história da EF um ensino excludente, que subjugava e humilhava alunos por falta de habilidade se relaciona com o “desgosto” pelos esportes, uma falta de conhecimento e autonomia corporais na população, que se traduz pela ausência de hábito e jeito para realizar atividades físicas, além de uma falta de conhecimento que permita assistir atividades esportivas(DAÓLIO, 1995).

O ensino dos esportes tem adotado como metodologia a repetição de técnicas ou movimentos padronizados, ensinados separadamente, e assim cabe ao aluno juntar o elementos técnicos para conseguir realizar o jogo final, mas a experiência mostra que muitos alunos não conseguem alcançar o objetivo e assim costumam abandonar o esporte . Neste tipo de ensino o aluno não possuía a compreensão dos objetivos do jogo, de sua lógica interna, sendo apenas estimulado a reproduzir movimentos padronizados(DAÓLIO, 2003).

Em Assis (2001) e Finck (1995, 2011) veremos que a ludicidade e o jogo podem ser estratégias para superar esse tipo de ensino “engessado” na metodologia analítica ou mesmo o deixar fazer livre. Para Daólio (1997), a partir do jogo podemos ensinar as variáveis técnico-táticas de forma integrada, respeitando a cultura corporal dos alunos, aqueles movimentos corporais aprendidos pelo indivíduo na sociedade, constantemente atualizados e ressignificados.

Considerando a relevância social do esporte, sendo um direito do aluno, entendemos que nas aulas de EF ele deve adquirir a conotação de jogo, com suas características lúdicas de prazer e de modificação de regras (FINCK, 2010). Portanto a autora sugere que o professor faça a mediação entre o jogo e o esporte para que todos apropriem do esporte e participem das aulas.

Concordamos com Finck (2010) que, ao não considerar e preservar alguns elementos lúdicos na abordagem do esporte, certamente sua vivência ficará restrita àqueles que demonstram ter maior habilidade em relação aos movimentos.

Daólio (2003) usa como referência a Pedagogia das Intenções, idealizada por Bayer (1994), ao tratar dos esportes coletivos. Segundo o autor:

As modalidades esportivas coletivas podem ser agrupadas a partir de suas semelhanças, uma vez que possuem certas invariantes, como a bola (ou implemento similar), o espaço de jogo, um alvo a atacar, um alvo a defender, os colegas com os quais se joga, os adversários e as regras específicas. Essas invariantes irão gerar princípios operacionais e regras de ação comuns às várias modalidades e que constituem a própria dinâmica do esporte coletivo (BAYER, 1994 apud DAÓLIO, 2003, p. 170).

A proposta apresentada por BAYER (1994) e outros autores das ciências do esporte (SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2014) valorizam o processo de decisão do aluno, fazendo com que o mesmo compreenda as razões de fazer determinados movimentos e não somente repetir gestos esportivos pré-determinados, possibilitando dessa forma que cada aluno tenha oportunidade de participar do jogo de sua própria maneira, interferindo de acordo com seus conhecimentos anteriores e desenvolvendo-se como um ser que age, cria e interfere no meio em que está presente (DAOLIO, 2002).

Ao citar o ensino do basquetebol Paes (1996) destaca que o jogo tem uma função mágica pois ao mesmo tempo que acentua a ludicidade de uma prática que visa ao aprendizado de fundamentos pode também acentuar exigências técnicas proporcionando melhores opção de movimento.

A EF plural, a inclusão e aprendizado almejado pelo jogo e ludicidade são apontadas por Paes (1996) como “jogo possível”, ou seja, formas de tornar possível ao aluno conhecer aspectos táticos e técnicos das modalidades esportivas, portanto o “jogo possível” é um recurso necessário para sinalização de uma Pedagogia do Esporte preocupada em instrumentalizar os alunos do ensino fundamental para conhecer, tomarem gosto e usufruírem do esporte.

Entre os autores da Pedagogia do Esporte, mais preocupados com o ensino do “saber jogar”, e aqueles que se destacam por publicações relacionadas a EF escolar veremos que a reinvenção do esporte coloca o jogo como estratégia de tornar o ensino possível para todos alunos, independente das dificuldades físicas e técnicas dos estudantes ou da pouca materialidade escolar (PAES, 1996; ASSIS, 2001; SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2014). A BNCC ilustra o pensamento dos autores: “[...] em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão

jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade” (BRASIL, 2017, p. 215).

Como toda prática social, tanto o esporte quanto as lutas são passíveis de recriação por quem se envolve com eles. As práticas derivadas destas atividades, **como jogos e brincadeiras**, mantêm essencialmente suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes (BRASIL, 2017, grifo nosso). Para (re)inventar a luta da escola seguimos os passos do esporte da escola.

4.2.3 A reinvenção das lutas esportivas: seguindo os passos do esporte da escola e a Pedagogia do Esporte.

Sabendo que as lutas e artes marciais passaram pelo processo de esportivização, sendo algumas modalidades classificadas como lutas esportivas ou esportes de combate, pensamos que seria inevitável que as mudanças de concepção sobre o ensino dos esportes não alterassem o formato das aulas de lutas em academias, clubes e escolas. Veremos as análises de pesquisadores que investigam o ensino das lutas nos ambientes escolares e centros de treinamento que existe uma “vontade” de inovar os métodos de ensino/treinamento, e apesar da resistência de romper com o modelo tradicional de ensino “mestre-discípulo” tão comum nas artes marciais já percebemos estratégias de ensino que intercalam a tradição e inovação.

Em Rufino (2012) e Cazetto (2006) constatamos que professores de lutas e artes marciais, sem formação em EF, ainda lidam com o ensino das modalidades tendo o método tecnicista, tradicional, como referência. Os autores acompanharam aulas de judô (CAZETTO, 2006), Karatê, Jiu jitsu e Kung Fu (RUFINO, 2012) e perceberam que existe uma “vontade” de mudar a pedagogia de ensino mas faltam embasamentos teórico-metodológicos para planejar a prática. Os professores já se questionam sobre a necessidade de planejar aulas diferenciadas de acordo com a faixa etária dos alunos, sendo os jogos e brincadeiras utilizados nas turmas infantis durante o início das aulas.

A pesquisadora Rafaela Larissa Galatti, em apresentação realizada na XI Jornada Científica do Minas Tênis Clube, congresso que reuniu técnicos das principais equipes de esportes olímpicos de combate em 2018, apontou a preocupação dos treinadores de diversas modalidades de luta com a iniciação esportiva, destacando nesta fase a importância do desenvolvimento das habilidades táticas além do ensino das técnicas padronizadas. A palestrante cita o trabalho de clubes e equipes de treinamento que visando aumentar o desempenho esportivo introduziram metodologias ativas de

ensino através de jogo e brincadeiras de luta desde a iniciação esportiva até os grupos de competidores (GALATTI, 2018).

De acordo com Galatti (2018) a sistematização para expansão das modalidades orientais passou por um processo de sistematização que se pautou muito nos conceitos do ensino tecnicista, empirista, tendo o judô como exemplo veremos que para que a luta pudesse ser rapidamente expandido não só para escolas do Japão mas também para outros países foi necessário centrar o processo na seleção de golpes, repetição das ações motoras sem resistência do adversário visando aprender a técnica para depois lutar, desta forma fica a cargo do praticante muitas vezes conseguir transformar um grupo de técnicas desconectadas em luta. O que os pesquisadores das ciências do esporte defendem é a possibilidade de garantir a competência de lutar, que o praticante possa expressar os gestos da maneira mais adequada para resolver problemas, obviamente considerando as especificidades de cada modalidade, então propõe-se um modelo baseado em teorias interacionistas de aprendizagem (GALATTI, 2018).

Através da vivência pessoal de atleta e professor de Jiu Jitsu posso afirmar que o método tradicional, com repetição de técnicas apresentadas pelo professor (mestre), é a base do ensino de lutas, porém o fato da luta exigir situações de imprevisibilidade devido ao comportamento do adversário tem levado as equipes esportivas a enfatizarem situações de luta real a partir de situações específicas sugeridas pelo professor. Um exemplo seria o treinamento situacional com “jogos” iniciando o combate em situações adversas, com vantagem ou desvantagem de posição (montada ou imobilização lateral), estimulando a resolução de problemas a partir da inteligência tática e recursos técnicos dos alunos.

As universidades vem questionado a partir da década de 90 o ensino específico de modalidades de lutas, centradas no saber prático, e estudiosos das ciências do esportes tem apontado que o ensino escolar e treinamento de alto nível podem se beneficiar das metodologias de ensino com ênfase nos aspectos táticos. Através de congressos e encontros de formação profissional estas ideias tem se difundido e hoje temos publicações direcionadas para o ensino em escolas e centros de treinamento.

Em Santos et al (2010) observamos a experiência de professores em formação que cursaram uma disciplina sobre o ensino das lutas através de jogos de oposição e experimentaram a metodologia em sala de aula. A proposta demonstrou ser válida para a vivência de situações de luta na escola sem ser necessário a dependência de um técnico especializado em lutas.

Em Breda et al (2010) e Oilvio Junior e Drigo (2015) os jogos de luta são desenvolvidos visando o treinamento de equipes de Karatê e judô. Observa-se então que mesmo em centros de treinamento, que possuem a materialidade para reproduzir o ensino tradicional o recurso de utilizar o ambiente de jogo e metodologias ativas ganha espaço. Olívio Júnior e Drigo (2015) tem como referencia Greco e Benda (1998) e nomearam a metodologia centrada em jogos situacionais de Pedagogia Complexa, pois consideram que as situações de jogo aproximam o praticante da complexidade existente nas lutas de judô.

Apesar de apontarmos exemplos de inovação na escola e em equipes de treinamento observamos que a velocidade das mudanças no ensino das lutas é mais lenta quando comparada aos esportes coletivos, desta forma somente na primeira década do século XXI ocorreu uma aproximação mais efetiva da pedagogia das lutas e os estudos das ciências do esporte (RUFINO e DÁRIDO, 2010).

Correia e Franchini (2009), analisando as pesquisas sobre o ensino das lutas de 1998 até 2008, constataram que entre os autores da pedagogia do esporte há poucos estudos sobre estratégias de ensino das lutas ou propostas didáticas de ensino para ajudar o professor na prática docente, em contrapartida percebemos que desde a década de 1980 diversos autores propõe o ensino dos esportes coletivos através do jogo e metodologias ativas (BUNKER e THORPE, 1982; BAYER, 1994; GARGANTA, 1995; GRECO e BENDA, 1998; REVERDITO e SCAGLIA, 2009, GONZALEZ e FRAGA, 2009 e GONZALEZ e BRACHT, 2012).

Ao analisar as primeiras sistematizações para o ensino das lutas em Espartero (1999) Olivier (2001), Gomes (2008) e Santos (2010), visando superar o modelo tradicional, perceberemos uma “adaptação” das propostas de ensino por jogos presentes em Bunker e Thorpe (1982) e Bayer (1994). Dárido e Rufino (2012) apontam que a aproximação da Pedagogia do Esporte das pedagogias tradicionais das lutas se faz necessária para melhorar os processos de ensino-aprendizagem nas academias, clubes e escolas.

O desenvolvimento de metodologias de ensino das lutas, que a princípio interessa aos profissionais da área (treinadores) e a pedagogia do esporte passa a subsidiar os trabalhos de professores da EF escolar que veem nos jogos e sequências didáticas produzidos para a iniciação esportiva possibilidades de jogar (ensinar) a luta na escola através da construção de um “ambiente” de jogo.

Defendemos nesta pesquisa que o professor de EF pode se beneficiar das produções acadêmicas relacionadas as metodologias ativas de aprendizagem por jogos, mesmo que a princípio estes estudos estejam relacionados ao desenvolvimento de capacidades tático-técnicas visando melhorar o rendimento esportivo, pois cabe ao docente utilizar destes recursos pedagógicos com a finalidade pretendida pela escola, e sendo a apreensão da dimensão procedimental do conteúdo um tipo de conhecimento previsto nos PCNs (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017) acreditamos que os trabalhos da Pedagogia do Esporte direcionados ao “saber fazer” podem ser de grande utilidade nas aulas de EF.

As principais referências da área sobre o ensino das lutas na escola (ESPARTERO, 1999; OLIVIER, 2001; GOMES, 2008; BREDÁ et al, 2010; CAMPOS, 2014; RUFINO E DÁRIDO, 2015; SANTOS, 2016; NUNES e MEDEIROS, 2017) e os relatos de experiência na realidade escolar (TINÔCO , ARAÚJO e SANTOS, 2014; ALENCAR et al, 2015; LOPES e KERR, 2015; NOZAKI, 2015; HEGELE, GONZALEZ e BORGES, 2018) apontam o jogo como possibilidade de reinventar as lutas na escola, indo de encontro com as pesquisas realizadas no ensino dos esportes de forma geral (FINCK, 2011), sendo assim concordo com Assis (2001) que a reinvenção do esporte na EF escolar passa pelo aprofundamento teórico da relação esporte-jogo, esporte-ludicidade.

Considerando que o jiu jitsu brasileiro tem uma dimensão esportiva, partiremos agora para a análise do jogo no ensino de esportes de luta na escola.

4.3 Jogar para lutar e lutar jogando: caminhos que se cruzam na EF escolar

4.3.1 As características do jogo

A importância do valor social, cultural e pedagógico do brinquedo e do jogo para o ser humano é indiscutível (KUNZ, 1994; FREIRE, 2017), ele permite um exercício lúdico e controlado do “desaparecer de si ” pelo esquecimento momentâneo das exigências da vida social e reapropriação feliz da existência (LE BRETON, 2018). Na Grécia antiga, na idade média ou hoje entre crianças que brincam, todos que conquistam o direito ao tempo livre livram-se rapidamente de suas tarefas e entregam-se ao jogo (FREIRE, 2017).

Encontrar o brincar e os que desenvolvem uma relação prazerosa e fundamental com o movimento não é tarefa difícil: em todo canto e em qualquer rincão, sempre há os que estejam brincando e jogando com gestos deslumbrantes (SAURA e MEIRELLES, 2015). As autoras descrevem brincadeiras de peão, casinha, pular elástico entre outras ao acompanhar crianças e moradores de uma cidade da zona rural brasileira.

Na vivência pessoal de professor de EF e pai de três crianças pequenas concordo com a observação de Saura e Meirellhes (2015, p. 44) : “[...] as aptidões adquiridas pelas crianças no brincar espontâneo e autônomo são sempre maiores e melhores do que esperávamos” (SARA e MEIRELLES, 2015, p. 44). A experiência de ensinar xadrez para meus filhos gêmeos, quando tinham 6 anos, mostrou que o deixar jogar livre sem preocupar com o número de peças ou tamanho do tabuleiro foi exitosa apesar da minha desconfiança. O xadrez que aprendi na infância como atividade “séria”, que deveria ser ensinado com silêncio, atenção e de forma tradicional foi ressignificado para uma brincadeira, um brinquedo de criança ou simplesmente um jogo.

Utilizaremos neste capítulo os termos jogo, brinquedo e brincadeira para expressar atividades semelhantes, visto que na língua portuguesa estas palavras pouco se diferenciam, exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores em sua prática (FREIRE, 1989; Kishimoto, 2017). No caso das lutas é comum denominar os jogos de luta como “brincadeira de lutinha”, o mesmo se dá com a prática do futebol que pode ser caracterizado como jogar bola ou brincar de bola.

Kishimoto (2017) faz uma análise sobre este tema trazendo o jogo de xadrez como exemplo:

Um tabuleiro com peões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Da mesma forma, um tabuleiro de xadrez feito de material nobre como o cobre ou mármore, mesmo exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo? (KISHIMOTO, 2017, p. 13).

Existem uma grande quantidade de conhecimentos teóricos sobre brincadeiras e jogos, sobre atividades lúdicas em geral, sua importância na vida da criança, do jovem e do adulto. O tema é abordado desde de tratados mais filosóficos como os de Buytendijk e Huizinga, até manuais de prescrição de brincadeiras e jogos para introduzir as crianças e adolescentes em jogos esportivos (KUNZ, 1994).

Na obra de Huizinga, o livro *Homo Ludens*, nós confrontamos com um objeto de estudo, o jogo, que pode ser percebido, mas que não passível de definição exata em termos lógicos,

biológicos ou estéticos (HUIZINGA, 1993). A simplicidade e a complexidade do jogo se encontram nas palavras do autor. A simplicidade é percebida segundo Huizinga (1993) porque todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo, ou seja a existência do jogo é inegável. A complexidade do jogo reside na impossibilidade de ser analisado a partir de métodos quantitativos das ciências experimentais.

A dificuldade de apreender o conceito exato de jogo aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas (KISHIMOTO, 2017, p. 13).

A impossibilidade de determinar a essência do jogo não limita a sua análise através da descrição das principais características (HUIZINGA, 1993) . Veremos a seguir a caracterização geral do jogo a partir de alguns autores.

Segundo Huizinga (1993) se fôssemos resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Para o autor a função do jogo, nas formas mais elevadas, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a "representar" uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.

Para Caillois (1990) apud Freire (2017) o jogo pode ser encarado essencialmente como uma atividade livre, circunscrita a limites de espaço e de tempo, incerta, improdutiva, que se repete, regulamentada(regras) e fictícia.

Para Brougère (1998) apud Kishimoto (2017) a brincadeira não é inata, tem significados, é cultural, apresenta trocas, exige regras que são flexíveis, é um espaço de criatividade e liberdade de escolha.

Para Kishimoto (2017) os autores que tentaram definir teoricamente o jogo assinalam 5 pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o "não sério" ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e
5. contextualização no tempo e no espaço (KISHIMOTO, 2017, p. 27).

Freire (2017) acredita que os autores ao analisarem o jogo fragmentando o fenômeno em partes apresentam uma visão simplista do mesmo, que não produz a sua compreensão mas a ilusão. Para o autor ao invés de definir "tudo" como jogo basta saber que é possível reconhecer o jogo quando estamos na sua presença: "é jogo porque há alegria; é jogo porque há risco; é jogo porque há regras" (FREIRE, 2017, p. 63).

Ao aproximar o jogo das discussões presentes nas abordagens críticas da EF Gariglio (1995) discute a possibilidade da existência do lúdico no interior da escola, abrindo espaço para uma reflexão acerca da dimensão revolucionária do jogo lúdico e tentando colocar, frente a frente, as características fundamentais da "lógica" lúdica e da lógica do trabalho. O autor aposta na vivência lúdica como expressão real de um projeto utópico capaz de construir novas relações humanas que contrapõe a visão de mundo capitalista. O jogo pode assumir então característica revolucionária, subversivo a instrumentalização.

Após esta breve discussão visando caracterizar o jogo segundo os principais estudiosos do tema pretendemos analisar a presença do jogo na EF escolar.

4.3.2 O jogo no contexto da EF escolar: caminhos para aprender e vivenciar o esporte/luta

Pedagogicamente, o jogo e o brincar, constituem traço essencial na aquisição de conhecimentos. Tanto na Educação de forma geral como na EF, jogar e brincar são muitas vezes abordados como meio para se atingir determinados objetivos, sendo eles conteúdos escolares ou habilidades sociais e motoras (SAURA e MEIRELLES, 2015).

Essa "compulsão lúdica" de servir do jogo para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, tem seu início no Renascimento, período que o homem

percebeu a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo (KISHIMOTO, 2017).

No contexto da educação escolar o **jogo** aparece como forma de ensinar conteúdos às crianças e assim aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em **instrumento pedagógico**, em meio de ensino (FREIRE, 2003. grifo nosso), nestas atividades, a busca pela utilidade, retira a liberdade da criança de decidir sobre o que brincar e até quando brincar, e assim descaracteriza o jogo infantil (KISHIMOTO, 2017).

A primeira publicação brasileira sobre EF e jogo data de 1870. Trata-se de lições práticas de ginástica formativa e jogos "apropriados" para a escola, inaugurando, com isto, uma cumplicidade entre Jogo, EF e Escola, parceria consolidada ao longo do século XX (PINTO, 1996).

Em 1906, foi aprovado programa para o ensino primário, definindo que a Educação Física além de realizar a ginástica deveria cuidar do "brincar supervisionado", o professor deveria dirigir a classe de maneira que todos praticassem os jogos com prazer e regularidade. O pátio e os materiais seriam previamente preparados. Por intermédio do apito, a disciplina perfeita seria exigida (PINTO, 1996).

Veremos em Pinto (1996) que no início nas primeiras décadas do século XX o jogo surge na EF como estratégia de formar "comportamentos adequados" a proposta educacional da época. Em Kunz (1994) observamos que a criança forma seu imaginário social, cultural e lúdico através do seu pensar, agir e sentir, sendo assim o controle dos jogos, brinquedos e brincadeiras permitem o domínio da subjetividade dos alunos.

O interesse pelo jogo, ou seja a sua capacidade de formar subjetividades, não ficou restrito a EF. Observamos que com a psicologização do ensino escolanovista nos anos 20, o jogo ganhou espaço de destaque no âmbito escolar considerado como eficiente meio de induzir disciplina. A disciplina no jogo não se caracteriza pelo silêncio de imobilidade, como tradicionalmente é concebida, mas pelo respeito as regras e ao adversário, domínio de si, sacrifício em benefício do grupo e iniciativa que estimula jogadas independentes da ordem do professor (PINTO, 1996).

Veremos em Dárido e Neto (2005) que o jogo está presente na visão recreacionista de EF, modelo também conhecido como "rola bola", ou seja, o professor não intervém e oferece jogos que os alunos já conhecem e podem praticar sem a necessidade de orientação. Segundo Kishimoto (2017) o jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar, este pensamento aparece nas

obras de grandes filósofos como ,Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca e Sócrates. Esta visão, recreacionista, é bastante criticada por reduzir a disciplina EF a uma “mera” atividade cuja finalidade não visa o desenvolvimento de um saber escolar.

Para Freire e Scaglia (2003) a relação entre EF e jogo se deve ao fato que tanto o esporte quanto brincadeiras, atividades incorporadas a disciplina da EF, são manifestações do fenômeno jogo, já as atividades que tem por objetivo exclusivo exercitar o corpo (ex: flexão de braços) são denominadas exercícios corporais. Para os autores existiria assim dois conteúdos clássicos da EF: o jogo e os exercícios corporais.

O posicionamento de Freire e Scaglia (2003) sobre EF e jogo não é hegemônico na área, tanto que nos principais documentos de orientação curricular como os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017) o jogo aparece como conteúdo curricular ao lado dos esportes, danças, lutas e ginásticas. Freire e Scaglia (2003) argumentam que parece inadequado enquadrar jogo, esporte, luta e ginástica, entre outros, na mesma categoria. Para eles o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam.

Apesar das divergências teóricas sobre a definição de ginástica, brincadeiras, esportes e lutas serem conteúdos independentes ou formas de jogo percebe-se que os conteúdos da EF escolar, dentre as propostas inovadoras, e aqui consideramos inovadoras as práticas que tentam superar o modelo tecnicista, são apresentados com maior frequência aos alunos no “formato de jogo” (PAES, 1996; DAÓLIO, 2002; FINCK, 2010; GONZALEZ e FRAGA, 2009; GONZALEZ e BRACHT, 2012) , ou seja na escola é mais comum “brincar de luta” ou “jogar a luta” que praticar o judô, boxe ou luta olímpica com todas os recursos físicos (materialidade) e regras e oficiais das lutas. Trouxemos o exemplo das lutas, mas até mesmo às aulas dos esportes coletivos de quadra, conteúdos hegemônicos na EF, cujo a materialidade física permite o ensino do “esporte em si”(o esporte de rendimento) o que vemos são jogos com regras adaptadas em ambiente de jogo.

Segundo Beltrami (1998) citado por Finck (2011, p. 110), “o tema mais recorrente na Educação Física escolar, entre os novos autores, é o jogo. Este aparece como estratégia didático-pedagógica privilegiada da educação física escolar nas formas como defendem os novos autores”.

Quando as pessoas falam sobre esportes, leem a respeito e praticam, e incluímos aqui as lutas esportivas, geralmente pensam em jogo, pois tais termos remetem a maioria das pessoas a

significados que são relacionados a práticas como diversão, passatempo, entretenimento, entre outros (FINCK, 2011).

Além das aulas de EF escolar o jogo também tem ganhado destaque entre treinadores de esportes interessados na melhoria do rendimento dos atletas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de capacidades táticas, veremos em Bunker e Thorpe (1982), Greco e Benda (1998) e Olivio Júnior e Drigo (2015) modelos de aulas centradas no “saber fazer” que interessam a treinadores e professores de EF escolar.

Nos estudos da EF, o jogo, as atividades lúdicas de crianças e adolescentes, são muitas vezes analisadas com vistas a melhoria do rendimento do aluno, seja nas atividades esportivas de competição no futuro ou nas atividades escolares. Trata-se, naturalmente de uma visão reduzida das possibilidades pedagógicas destas atividades (KUNZ, 1994). Mesmo com a valorização da cultura na educação contemporânea é comum que jogos de tabuleiros ou brincadeiras populares sejam mais valorizadas por desenvolverem o “raciocínio lógico” do que um saber cultural passível de ser vivenciado e ressignificado.

No contexto da EF escolar concordamos com Kunz (1994) que reduzir as práticas de jogo ao desenvolvimento de habilidades e compreensão da lógica interna de um esporte ou luta empobreceria o jogo e seria uma nova forma de esportivização (CAZETTO, 2006). Porém compreendendo que o “saber fazer”, a dimensão procedimental do conteúdo esporte e lutas pode ser beneficiado ao utilizar o jogo como meio de ensino, desenvolvendo capacidades táticas e técnicas, ou ter um fim em si mesmo, tornando o jogo possível, nos aproximamos de autores (DAÓLIO, 2003; GONZALEZ E BRACHT, 2012; SCÁGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2014; RUFINO E DÁRIDO, 2015) que tentam conciliar o uso do jogo direcionado ao “rendimento” sem perder de vista a possibilidade de fazer do esporte ou da luta conteúdos atrelados a um projeto de EF emancipatório.

Acreditamos então que o conteúdo jogos, no qual encontramos os jogos de luta/oposição, brinquedos e brincadeiras populares não devem ficar subordinado ao ensino dos esportes e lutas, desta forma o fato de utilizarmos brincadeiras de luta, como cabo de guerra ou briga de galo, para vivenciar o tipo de pegada no judô ou situações de desequilíbrio da luta olímpica não impede que o professor em outro momento aborde estas atividades analisando-as como um tema do conteúdo de jogos e brincadeiras.

Quando falamos sobre a utilização de jogos no ensino de esportes nem sempre nos referimos aos jogos tradicionais e brincadeiras infantis, pois muitas vezes as atividades que nomeamos de jogos pré-desportivos ou jogos situacionais (GRECO e BENDA, 1998) são formas simplificadas de um esporte, inventadas por professores e técnicos visando ensinar elementos técnicos e táticos dos jogos de acordo com capacidades físicas e cognitivas dos alunos. Em Greco e Benda (1998) os jogos são organizados visando a seguinte progressão: do fácil para o difícil, do simples para o complexo e do conhecido para o desconhecido.

Para os autores que vem organizando o ensino da EF por blocos de conteúdos (Scaglia, REVERDITO e GALATTI, 2014; GONZALEZ e FRAGA, 2012; GONZALEZ e BRACHT, 2012; GONZALEZ et al, 2014b) no qual um jogo pode ser utilizado para desenvolver capacidades táticas de um grupo de esportes ou lutas, o jogo é antes de tudo um sistema de regras, esse sistema definem a estrutura e o modo de funcionamento da atividade, ou seja, sua lógica interna.

O estudo dos jogos motrizes consistirá, em sua grande maioria, em colocar a descoberto as consequências acarretadas por essa lógica motriz sobre as condutas dos jogadores e sobre as representações coletivas ligadas a cada jogo tradicional e a cada esporte (PARLEBAS, 2013).

Ribas (2010) destaca que de forma direta ou indireta os principais autores da Pedagogia do esporte utilizam o jogo como estratégia de ensino influenciados pela Praxiologia Motriz, pois buscam no jogo formas de conhecer a lógica interna dos esportes/lutas a partir das regras ou normas de funcionamento.

Outra forma de apropriação do jogo como estratégia de ensino do esporte pode ser observado em Bracht (1992), Rigo (1995), Assis (2001) e Finck (2010) na qual os autores “incorporam” ao esporte elementos de jogo sem o descaracterizar, desta forma o ensino do basquete ou Jiu jitsu toma forma de “jogo”, ou seja, fica mais flexível quanto as regras e cobrança por resultados sem perder o desafio do esporte. Destaco nestas propostas um caminho inverso para o jogo, pois ao invés de utilizar jogos tradicionais, brincadeiras populares ou mesmo inventar jogos visando alcançar o esporte tradicional, aqui o que se percebe é o “brincar de esportes, para tornar lúdica a tensão do esporte, para transformar o compromisso com a vitória em compromisso com a alegria e o prazer para todos” (ASSIS, 2001, p. 199).

O caminho inverso citado por Assis (2001) é um convite para resgatar o lúdico nos esportes, e para isto ele propõe um rompimento na tentativa de separação absoluta de jogo e esporte, mas acredita que esse movimento não deve ser na direção de esportivizar o jogo, mas tornar o esporte

mais lúdico, com mais elementos de jogo. Bracht (1992), Rigo (1995) e Vago (1996) defendem que no esporte da escola deve prevalecer a ludicidade, pois a ação pedagógica deve estar voltada para o aluno, em busca de um conhecimento escolar, ao invés dos códigos e valores da instituição esportiva.

Marcelino (1990) apud Gariglio (1995) concebe o jogo como um espaço privilegiado de cultura, onde há a possibilidade de criar e usufruir da mesma, permitindo a vivência de valores externos a ele de forma crítica e criativa e representando, assim, uma denúncia da realidade exterior, ao mesmo tempo que a alimenta e dela se alimenta. O posicionamento do autor apresenta um ponto de encontro entre o jogo e as propostas críticas de EF.

Neste trabalho apresentamos dois caminhos que relacionam jogo, ensino de esportes e lutas: “lutar jogando” e “jogar a luta”. O primeiro utiliza de jogos como possibilidade de vivência dos elementos técnico-táticos básicos do conteúdo ensinado, superando assim a falta de materialidade e as insuficiências técnicas dos alunos, seria então uma forma de “aprender” um esporte sem necessariamente praticar o esporte em si. O segundo caminho é o inverso pois ensinamos o esporte/luta ressignificado através das qualidades encontradas no jogo, o jogo então não é utilizado como um meio de aprender habilidades básicas de uma luta, mas como possibilidade real de lutar pela ótica da liberdade, flexibilidade, alegria e ludicidade do jogo.

Esses caminhos podem se encontrar caso os jogos além da busca pela melhoria da capacidade de jogo, sejam ressignificados para possibilitar a luta “em si”, ou seja, lutar jiu jitsu ou outra modalidade escolhida através de jogos.

Analizamos a seguir esses caminhos de lutar através de jogos e jogar a luta, dois percurso com possibilidades que podem enriquecer a prática das lutas na EF escolar.

4.4 Caminhos para “jogar a luta” e lutar jogando: ensinando esportes de combate

Esta unidade busca as bases teóricas para um fazer pedagógico a partir do jogo. Iniciamos perguntando porque será que o jogo cativa tanto professores e alunos quando o assunto é ensinar esportes ou lutas? Recorremos a duas passagens da tese de mestrado de Finck (1995) adaptando o texto que se referem aos esportes coletivos para às lutas esportivas.

Abordaremos primeiro os elementos que aproximam o jogo e a luta:

[...] o jogo e as [lutas esportivas] são objetos diferentes, mas é possível ver-se elementos no jogo, de que nos fala Huizinga, que de certa forma aproxima das [lutas esportivas]. Tais como: ambiente instável, os movimentos esportivos ocorrem em ambientes padronizados(ex: Dojo) mas são adaptados conforme a situação que o jogador/[lutador] enfrenta; o jogo tem poder de absorver o jogador a qualquer momento, assim como a luta; o jogo se apresenta como um intervalo na vida cotidiana, a [luta] não deixa de ser um intervalo na vida do praticante e/ou espectador, principalmente ao apreciar os espetáculos esportivos; o jogo exerce sobre as pessoas um feitiço, é “fascinante” e “cativante”, assim como a [luta] enquanto prática ou espetáculo; o jogo possui duas qualidades mais nobres, o ritmo e a harmonia, as quais também o Esporte possui, embora sejam diferentes na sua intensidade e forma; o jogo cria e é ordem, estabelece regras, a [luta] as possui de forma institucionalizada; as regras de todo jogo permitem discussão, nas lutas devem ser obedecidas e seguidas; são duas as funções do jogo, uma luta por alguma coisa e a representação de alguma coisa, na luta esportiva se tem objetivos definidos e ele possui sempre um significado (FINCK, 1995, p. 125-126).

Após citar os pontos de aproximação entre lutas esportivas e jogo destacamos agora o que distância os dois, ou seja, a característica do jogo que encantou Assis (2001, p. 199) a ponto de propor: “[...] brincar de esportes para transformar sua dinâmica essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva”. Vejamos a descrição de Finck (1995):

O jogo possibilita ao praticante um saber globalizado e diferenciado de competição. O ritmo de execução e as regras são estabelecidas pelos participantes, os movimentos são compatíveis e o ritmo natural, estando de acordo com as possibilidades de execução de cada um. A competição está presente no sentido de querer ou representar alguma coisa, obedecendo certas regras, mas o prazer, o divertimento e o brincar predominam. A ordem, tensão, alegria, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo caracterizam o jogo no sentido lúdico, transferindo os participantes para um mundo diferente, caracterizando uma separação espacial em relação à vida cotidiana. É reservado a ele, quer material ou idealmente, um espaço fechado e isolado do ambiente cotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade. O esporte [luta Esportiva] possibilita ao praticante um saber parcializado e especializado, tendo que se adaptar ao ritmo próprio de cada modalidade de luta e de seus movimentos específicos. O ritmo é crescente, construído e desenvolvido de acordo com as necessidades que forem sendo exigidas, buscando a performance do praticante. As regras são universais e rígidas, devendo ser cumpridas não oferecendo possibilidades de mudanças. A competição tem por objetivo maior a vitória, o vencedor é valorizado e o perdedor muitas vezes ignorado. Algumas características são predominantes no Esporte, como a ordem, tensão, alegria, movimentos e ritmos específicos. O prazer está presente principalmente quando o praticante consegue realizar os movimentos dentro do padrão esperado, objetivando a vitória. O Esporte é fascinante tanto para quem pratica como para quem assiste, transferindo as pessoas para um mundo próprio, o esportivo, mesmo que seja durante o jogo (FINCK, 1995, p. 127).

A partir destas aproximações e distanciamentos de ordem qualitativa, entre jogo e luta esportiva, que iniciamos o percurso de “jogar a luta” e lutar com jogos.

4.4.1 Reflexões necessárias: traçando a rota “ideal” para a luta da escola.

Para a maioria das pessoas, cujo o conhecimento sobre lutas deriva da tradição enquanto arte marcial e esportes olímpicos, pode parecer estranho a proposta de ensinar lutas de forma lúdica, em ambiente de jogo que permite a liberdade de agir para inventar golpes, criar estratégias, mudar regras, adaptar materiais e espaços, entre outras possibilidades que o jogo possibilita. Acredito que esse estranhamento possa ser superado quando esclarecemos que esta prática está organizada para ser tratada como um saber escolar, um conteúdo de ensino da EF.

Os jogos de luta ou lutas de oposição são apontados como estratégias de vivência para as lutas da escola pois apresentam de forma global os princípios comuns, as ações ligadas a lógica interna das lutas independente da modalidade (RUFINO e DÁRIDO, 2015), desta forma seria possível vivenciar situações de combate comuns a um grupo de lutas através de jogos e brincadeiras populares ou criadas pelo professor desde que as mesmas conservem as características do grupo de modalidades que o professor deseja ensinar.

Uma das primeiras classificações de lutas visando o ensino nas escolas foi desenvolvida por Olivier (2000), ao dividir as lutas em seis grandes categorias: jogos para combater, jogos para reter, imobilizar e livrar-se, jogos para desequilibrar, jogos de conquista de territórios, jogos de conquista de objetos e jogos de rapidez e atenção. Segundo o autor dentro destas categorias, podemos selecionar atividades para construir uma sequência de jogos que trabalham elementos de diversas lutas esportivas e artes marciais.

Nesta pesquisa denominaremos esse movimento de apresentar uma sequência didática de jogos de luta visando desenvolver habilidades e capacidades gerais de diversas lutas de “lutar jogando”. Consideramos essa proposta um tipo de luta que se aproxima mais do conteúdo jogo que das lutas sistematizadas definidas como esportes e artes marciais. Desta forma questionamos: será que um aluno pode dizer que praticou Jiu-Jitsu porque realizou alguns jogos de desequilíbrio que por serem comuns a várias lutas costumam contrariar a lógica interna desta luta? Seria possível ensinar lutas de forma tão geral e ao mesmo tempo abarcar as especificidades de uma modalidade?

Acreditamos que a proposta de ensino por jogos pode ser mais significativa ao abordar as lutas sistematizadas quando o professor define uma luta ou esporte de combate específico para ensinar, tipo HukaHuka ou Judô, e desenvolve jogos “específicos” que permitam ao aluno

reconhecê-los como sendo um “jogo de judô” ou “jogo de HukaHuka”, assim pode-se dizer que o aluno além de aprender habilidades e capacidades gerais estará também praticando uma luta sistematizada de forma ressignificada, ou seja através de um ambiente de jogo. Denominamos este formato de ensino de “jogar a luta”, ou seja a luta em si não é descaracterizada, mas a forma de praticá-la assumi elementos do jogo.

Poderíamos exemplificar a situação através dos jogos pre desportivos “futebol de golzinho” e “jogo dos 10 passes” com as mãos, classificados como jogos que desenvolvem habilidades e competências dos esportes de invasão. Pensando na EF escolar podemos supor que apesar do professor considerar que as atividades trabalham estratégias de ataque e defesa comuns ao handebol e futebol o jogo que utiliza as mãos seria melhor aproveitado durante as aulas de handebol caso a finalidade da aula seja vivenciar o esporte através de jogos.

Seguindo o exemplo dos esportes coletivos de invasão, um professor com experiência nas lutas de agarre perceberia que apesar do Judô, Luta Olímpica, Luta Marajoara, Huka-Huka e Jiu Jitsu serem definidos como lutas de agarre (ESPARTERO, 1999) elas apresentam especificidades que tornam difícil o ensino comum (em bloco) com jogos globais sem as devidas modificações, pois as pegadas, projeções, imobilizações, situações de luta de solo e a dinâmica de uma luta contrariam a lógica interna das outras. Podemos citar a luta olímpica onde o lutador faz todo esforço possível para não encostar as costas no chão, virando de costas para o próprio adversário, enquanto no Jiu jitsu é comum o atleta projetar a si mesmo de costas no chão mas ao contrário da luta olímpica fará todo esforço para não ficar de costa para o oponente.

Incorporando o ensino das lutas enquanto um saber escolar, a partir da visão da EF cultural, concordamos com Nunes e Medeiros (2017) quanto ao uso dos jogos de luta:

Estas atividades, no entanto, devem ser utilizadas de acordo com a temática abordada na aula, ou seja, deve estar relacionada a alguma manifestação corporal de lutas que o professor estiver desenvolvendo. É importante salientar que estas atividades quando aplicadas sem uma contextualização, sem ligação com alguma temática da manifestação corporal inserida na sociedade, não passarão de atividades "passatempo" para os alunos, e ainda, caso o professor, utilize tais atividades sem considerar todas as possibilidades de estudo que tal manifestação oferece e buscando com isso desconstruir "verdades" instaladas, temos conosco que o objetivo da educação física escolar não será alcançado (NUNES e MEDEIROS, 2017, p. 71).

Sabemos da importância dos jogos, brincadeiras e brinquedos de luta dentro do conteúdo lutas, mas ao ensinar lutas sistematizadas, esportes de combate ou artes marciais, precisamos fazer do jogo um instrumento pedagógico para “jogar a luta”, ou seja, permitir uma transformação

didática da luta, onde o jogo serviria de “arranjo” para compensar as insuficientes condições físicas e técnicas dos alunos (KUNZ, 1994).

Ciente da potencialidade do jogo para possibilitar o ensino das lutas na escola (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; SÃO PAULO, 2013; CAMPOS, 2014; TINOCO, ARAÚJO e SANTOS, 2014; RUFINO e DARIDO; 2015, LOPES e KERR, 2015) e considerando as reflexões necessárias para que o uso deste “ambiente de jogo” não seja reduzido ao um “passatempo” ou atividade que contradiz a lógica interna do conteúdo ensinado, buscamos neste capítulo apresentar os principais estudos sobre metodologias de ensino das lutas através de jogos de luta/oposição.

4.4.2 Lutando com jogos : jogos de luta e oposição

Podemos dizer que os jogos de luta e oposição tem como base as metodologias ativas de ensino da Pedagogia do Esporte, denominadas como novas tendências (SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2014). A organização de uma metodologia de ensino das lutas através do jogo segue os caminhos de Bayer (1994), Garganta (1995), Graça (1995), Mesquita (1996), Greco e Benda (1998), Paes e Balbino (2009), Freire (2003, 2012), Greco e Benda (2007) e Reverdito e Scaglia (2009). No trabalho dos autores citados o jogo é utilizado visando alcançar os seguintes princípios: ensinar esportes a todos; ensinar esportes bem a todos; ensinar mais que esportes a todos; ensinar a gostar de esportes (FREIRE, 2003 apud FINCK, 2011).

O “saber fazer”, considerado por Gonzalez e Fraga (2012) como “saber se virar” no jogo assume papel importante para fazer com que o aluno passe a gostar de esportes/lutas, já que entendendo sua lógica interna e externa o aluno pode se apropriar da cultura corporal nos momentos de lazer como espectador ou participante.

As propostas de ensino dos conteúdos da EF através de jogos aparecem num movimento de superar o modelo tecnicista de ensinar esportes tanto no ambiente escolar quanto nos centros de treinamento por considerarem as metodologias ativas mais eficientes para formar um “bom jogador, além de manter a coerência com as proposta escolar de valorizar a participação do aluno na construção do conhecimento. Observamos em Libâneo (2011), um conceituado autor na área educacional, que o professor deve propiciar um ambiente de ensino que possibilite ao aluno um aprendizado ativo, participativo sendo o educador um mediador.

Em defesa das possibilidades das metodologias ativas em relação ao modelo tecnicista Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) trazem o pensamento de Paulo Freire ao dizer que carregar o aluno apenas de conhecimentos técnicos-esportivos, sem sua reflexão, é uma forma de ensino bancário (FREIRE, 1996) aplicado ao esporte, pois, dessa maneira, estamos apenas adestrando, treinando o educando no desempenho de destrezas, sem permitir-lhe o desenvolvimento e a assunção de uma capacidade crítica sobre o conteúdo ensinado.

Como a proposta é superar o ensino através da padronização de movimentos observa-se nos modelos de ensino por jogos a ênfase no desenvolvimento das capacidades táticas do aluno, desta forma o estudante é convidado a resolver problemas motores “inventando”, adaptando ou reproduzindo os conhecimentos técnico-táticos que possui.

Segundo Paes (2006) citado por Rufino e Dárido (2015, p. 29):

[...] é necessária uma prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos nos quais a preocupação central seja voltada para quem faz o gesto, estimulando-o a identificar e resolver problemas, e ainda proporcionando a criação de novos gestos, ou seja, o ensino deve ser focado nos alunos e na relação entre alunos e professores. Portanto, devemos pensar de maneira mais ampliada na lógica interna das lutas e, a partir dessa compreensão, propor formas de se ensinar as lutas da escola (PAES, 2006 apud RUFINO e DÁRIDO, 2015, p. 29).

Na visão dos professores de EF o ensino das lutas por jogos e a centralidade dos aspectos táticos do movimento retira do professor o “peso” de ter que dominar todas as modalidades de luta para conseguir ensinar (HEGELE, GONZALEZ e BORGES, 2018). A fala dos professores que recusam ensinar as lutas por falta de vivência pessoal e capacidade de demonstrar as técnicas para depois realizarem o combate demonstra como é importante superar a visão tecnicista para tornar as aulas de lutas possíveis (NASCIMENTO E ALMEIDA, 2007).

Diferente da pedagogia tradicional das lutas, onde o mestre apresenta uma sequência de técnicas padronizadas, na metodologia de ensino por jogos tentamos compreender elementos básicos, universais das lutas para desenvolver com jogos e brincadeiras uma sequência didática que possibilitem ao aluno vivenciar elementos do conteúdo escolhido.

Segundo Gomes (2010) nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), tal busca por princípios comuns foi iniciada por Bayer e Teodorescu . Reconhecendo a presença de uma “lógica interna” para cada modalidade, regida pela intervenção das regras na solicitação de condutas particulares de jogadores e equipes, esses autores contribuíram ao identificar características funcionais e estruturais

comuns entre os JDC. Seguindo os passos de Bayer (1994) observa-se em Spartero (1999) e Gomes (2010) a tentativa de classificar as lutas de acordo com as condutas motrizes para resolução de problemas, ou seja a lógica interna da modalidade.

Esta breve análise permite afirmar que a princípio a busca dos autores que pensaram o ensino dos JDC e lutas através de jogos é por uma prática que vai além das modalidades específicas, que possibilite adaptar a prática visando desenvolver habilidades gerais e ao mesmo tempo vivenciar elementos da modalidade tematizada.

4.4.2.1 A luta além das modalidades: a lógica interna entra em jogo.

A lógica interna é “o sistema de características pertinentes de uma situação motriz e de suas implicações para a realização da ação motriz correspondente” (PARLEBAS, 1999 apud RIBAS, 2019, p. 4). Essa ideia indica que as formas de atuações em cada prática corporal estão previstas nas regras, ou seja, as ações motrizes ou as técnicas corporais surgem desse sistema regulamentar. As regras do jogo indicam o local, o material, o tempo e os modos de interação com o(s) objeto(s), espaço e, em alguns casos, com os outros participantes (companheiros e/ou adversários). Assim, as práticas corporais se constituem em manifestações culturais da humanidade, sistematizadas a partir de regras, sejam elas institucionalizadas ou não (RIBAS, 2019).

Aproximando este conceito das lutas corporais percebe-se que existem semelhanças entre modalidades de combate devido as regras, local, modos de interação etc. Sendo assim poderíamos dizer que o Judô está mais próximo da Luta Olímpica que do Boxe, pois apesar das lutas terem o adversário como alvo no boxe podemos socar e no judô e luta olímpica apenas agarrar.

A Praxiologia Motriz utiliza-se de um sistema de classificação de cada prática corporal relacionada à esfera do se movimentar humano. Esse sistema denomina-se CAI e envolve três eixos principais: a questão da cooperação "C", do adversário "A" e da incerteza "I" promovida pelo ambiente (RUFINO e DARIDO, 2015). De acordo com os autores no léxico de compreensão promovido pela a Praxiologia Motriz, as lutas são atividades de oposição, por isso há envolvimento com um adversário, sendo um ponto de destaque que nas lutas o corpo do oponente é o alvo, destacamos também o elevado grau de instabilidade do ambiente.

Na área da EF observa-se que alguns autores tem se debruçado na tentativa de entender e classificar as lutas de acordo com a lógica interna (SPARTERO, 1999; OLIVIER, 2000; GOMES,

2010), e assim agrupar modalidades por semelhanças estruturais para promover jogos que abarquem um grupo de lutas, com isso pretendem orientar propostas que visem a transferência de aprendizagem para modalidades esportivas, possibilidade de iniciação esportiva ou facilitar o ensino nas escolas. A figura 1 ilustra um modelo de classificação apresentado por Gomes (2008) indicando a proximidade entre lutadores e tipos de ações mais comuns:

Figura 1: Classificação das lutas pela distância



Fonte: Gomes (2008)

Seguindo uma ordem cronológica veremos que para Espartero (1999) as Lutas podem ser categorizadas em Luta com agarre, Lutas com golpes e Luta com implemento; em Olivier (2000) jogos para combater, jogos para reter, imobilizar e livrar-se, jogos para desequilibrar, jogos de conquista de territórios, jogos de conquista de objetos e jogos de rapidez e atenção; em Gomes (2008) lutas de curta distância, lutas de média distância, lutas de longa distância e lutas mistas; em Souza Junior e Santos (2010) jogos que aproximam o combatente, jogos que mantêm o adversário a distância e jogos que utilizam instrumento mediador.

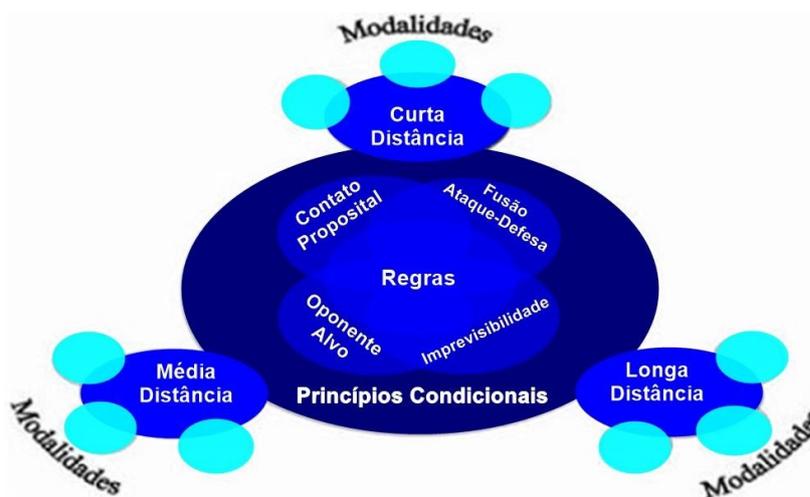
Dentre os autores citados Mariana Simão Pimentel Gomes, cujo a tese de mestrado (GOMES, 2008) abordou a temática deste capítulo tem servido de referência para diversos trabalhos relacionados ao ensino das lutas na escola por ser uma classificação mais simples e fácil assimilação por alunos e professores sem experiência prévia com as lutas. Concordo com Gomes et al (2010) que em um contexto esportivo que visa ao treinamento para competições, a proposta de Espartero (1999) apresenta maior riqueza de detalhes por ter como base especificidades e não princípios comuns.

Levando em conta que a classificação proposta por Gomes (2008, 2010) tem servido de base para pesquisadores e professores brasileiros na organização do conteúdo lutas na escola seguiremos a proposta da autora, porém mais adiante, na escrita da unidade didática, recorreremos a Espartero

(1999). A proposta de Olivier (2000) assume mais a característica de jogos e brincadeiras de luta que a análise de lutas sistematizadas, tanto que faz divisão de lutas de ataque e defesa, e por isso decidimos não aprofundar na escrita do autor. Em Souza Junior e Santos (2010) a classificação ocorre pela distância dos lutadores com pouca diferença do trabalho de GOMES (2008).

Em Gomes et al (2008, 2010) veremos que tendo Bayer (1995) como referência procurou-se encontrar as semelhanças entre as lutas a partir de princípios condicionais definidos como: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(alvo) e regras. Para a autora estas são condições indispensáveis para uma atividade ser considerada luta (ver figura 2).

Figura 2: Princípios condicionais



Fonte: Gomes (2008)

Definimos a luta como prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente (GOMES, 2008, p. 49).

O sistema de classificação das lutas levando em consideração a distância (curta, média e longa) representa a complexidade de interações entre as práticas das lutas. Sendo assim, é possível organizar um ensino global que enfatize seus princípios condicionais e os aspectos em comum entre

as modalidades (RUFINO e DARIDO, 2015). Em Breda et al (2010) a proposta é sugerida tanto para o ensino na escola quanto no treinamento em clubes ao propor um ensino global das lutas.

Contrapondo ao autores citados anteriormente, partindo de uma visão desenvolvimentista de EF veremos em Olívio Júnior e Drigo (2015), Santos (2016) e Gomes Ferreira (2007) que os futuros professores podem apreender com os jogos de oposição todos os gestos motores necessários para trabalhar as fases de desenvolvimento dos seus educandos, proporcionando atividades que possibilitam ao estudantes a aquisição de habilidades motoras fundamentais para sua futura especialização em esportes de combate.

Ao trazer as contribuições da abordagem desenvolvimentista para o ensino das lutas destacamos os estudos em aprendizagem motora e desenvolvimento motor do professor Fabio Frerreira Gomes, faixa preta de Judô, que em Gomes (2007) se dedicou a investigar o ensino de golpes do judô e percebeu que os treinamentos que mais se aproximam da situação real de luta/jogo são mais eficientes no aprendizado das técnicas de projeção por englobar o movimento total desde o desequilíbrio (com oposição) até a finalização do golpe. O autor cita como referência a obra de Kozub e Kozub (2004) onde os aprendizados tecnico-táticos são realizados através de jogos seguindo a metodologia do TGFU.

Além da concordância sobre a eficiência da metodologia por jogos sobre o ensino tradicional um ponto de convergência dos autores pertencentes a abordagens desenvolvimentistas (GOMES FERREIRA, 2007; OLÍVIO JÚNIOR E DRIGO, 2015; SANTOS, 2016) com Gomes (2008, 2010) , Breda et al (2010) e Rufino e Dárido (2015) é que os jogos de oposição quando ensinados nos centros de formação de professores de EF podem ajudar o docente a ensinar lutas de forma geral sem demandar da a qualificação exigida pela maioria dos esportes de combate, ou seja, inúmeros anos de prática e graduação na faixa preta exigida pelas federações e confederações. Desta forma os autores concordam que o jogo permite o ensino além das modalidades.

4.4.2.2 Elementos universais das lutas corporais

Entre os autores que idealizaram o ensino das lutas além das modalidades, em blocos de conteúdos por família de jogos (SANTOS et al, 2010; BREDA et al, 2010; CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO, 2015 e PEREIRA, 2018), percebemos

que o primeiro movimento de planejar jogos e brincadeiras de luta passa pela classificação das modalidades de combate.

Após analisar as principais propostas de ensino das lutas através de jogos Rufino e Dárido (2015) chegaram as seguintes características que compõem os elementos universais das lutas (figura 3): oposição; regras; imprevisibilidade/previsibilidade; ações defensivas e ofensivas simultâneas; nível de contato; alvo móvel personificado no oponente; e enfrentamento físico direto/indireto. A partir dos autores citados abordaremos de forma breve cada um dos universais a seguir:

- **Oposição:** A característica é talvez a mais perceptível quando se procura definir lutas, tanto que utilizada tanto que alguns autores (OLIVIER, 2000; SANTOS, 2010 e CAMPOS, 2014) adotam a terminologia de jogos de oposição para definir os jogos e brincadeiras de luta. Apesar dos trabalhos considerarem que toda luta possui oposição (enfrentamento), esta característica não responde todas as expressões ligadas a lógica interna das lutas(RUFINO e DÁRIDO, 2015). O argumento utilizado por Rufino e Dárido (2015) se baseia no fato que nem sempre a luta depende de oposição pois as vezes o lutador vai contra a resistência (oposição) para aplicar um golpe.

-**Regras:** A existência de todo e qualquer jogo de luta está atrelada à presença de regras que configuram formas de ação e orientam os jogadores nas suas práticas e processos de tomada de decisão. Não é possível a realização de nenhum jogo de luta em meio ao caos. Isso não significa que as regras que compõem os jogos de luta precisam ser rígidas e institucionalizadas (DÁRIDO e RUFINO, 2015).

-**Previsibilidade/ Imprevisibilidade:** Os esportes, jogos e lutas podem ter maior ou menor previsibilidade. Em relação as lutas veremos que quanto maior a interação entre adversários e a simultaneidade de ataque e defesa maior será a imprevisibilidade da luta. Uma luta de MMA possui alto grau de imprevisibilidade por permitir golpes como socos, chutes, joelhadas e também agarres com continuidade da luta no solo. Em contrapartida o Boxe é mais previsível pois o atleta não terá a preocupação com chutes ou agarre.

Com exceção das lutas de demonstração e apresentação de golpes (Katas) as lutas geralmente possuem ações de imprevisibilidade.

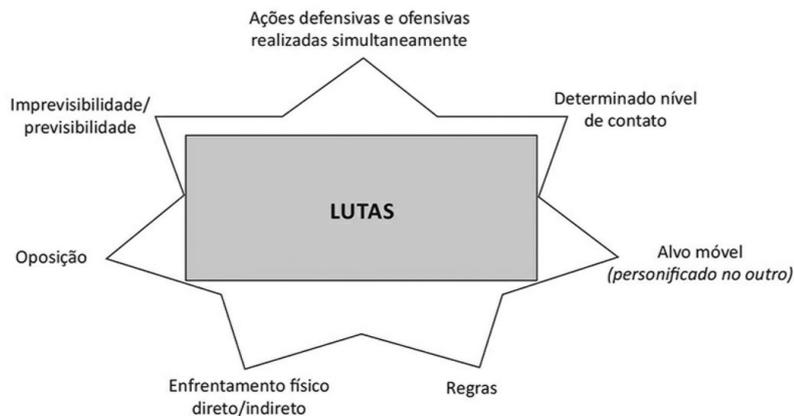
- **Ações defensivas e ofensivas simultâneas:** O atacar e se defender simultaneamente é uma característica presente nas lutas, pois sendo o jogador e seu adversário alvos ocorre que a busca pelo ataque não exime o lutador de se defender pois ao contrário pode receber um contra-ataque.

- **Nível de contato:** O Nível de contato é a característica que melhor reflete as diferenças de regras e comportamento das lutas. Para Rufino e Dárido (2015) esta característica se relaciona à distância que se realiza as ações e os objetivos da luta, sendo assim veremos que no judô acontece o agarre a curta distância enquanto no Boxe a ação ocorre a média distância através de socos. Em Gomes (2010) a distância dos lutadores aparece como melhor forma de definir o nível de contato, porém em Espartero (1999) observamos que a preocupação em definir lutas que acontecem no solo sugere que o nível de contato também se relaciona com fato do lutador estar em pé ou no chão.

- **Alvo móvel personificado no oponente:** Enquanto na maioria dos jogos e esportes o alvo fica estático nas lutas ele é móvel por ser o próprio oponente, esta é uma característica marcante das lutas e jogos que pretendem ser considerados jogos de luta. Observa-se esta características de forma direta ou indireta, seja como no caso de um soco (no boxe, caratê, muay thai, entre outras modalidades) ou uma finalização (jiu jitsu), seja indiretamente, como no caso da exclusão de um determinado espaço (como no sumô), ou no contato de alguma parte do corpo do adversário ao solo (RUFINO e DÁRIDO, 2015).

- **Enfrentamento físico:** A forma de enfrentamento é um fator de diferenciação das lutas de acordo as possibilidades apresentadas nas regras do jogo/luta, ou seja, se relaciona aos objetivos que se busca na luta: submissão, imobilização, manutenção em determinado local ou exclusão e pontuação com golpes (contendo ou não implementos).

Figura 3: Elementos Universais das Lutas



4.4.2.3 Lutar com jogos : modelos de ensino das lutas além das modalidades.

Na literatura da área observamos propostas pedagógicas e relatos de experiências que utilizam das características universais das lutas para lecionar o conteúdo com o foco de apresentar diversas vivências de “brincar” de luta sem aprofundar em nenhuma modalidade. O objetivo é, de maneira geral, um “giro” pelo mundo das lutas, sendo assim em poucas aulas (2 a 4 aulas) os alunos praticam judô, sumô, luta olímpica, karatê, Boxe etc.

Os modelos de aula geralmente iniciam com o mapeamento das lutas conhecidas pelos alunos, sendo apresentado um sistema de classificação destas lutas pela distância (GOMES, 2008) tipo de ação (ESPARTERO, 1999) ou jogo (OLIVIER, 2000) e o desenvolvimento da unidade didática visa apresentar os conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Apresento a seguir relatos de práticas docentes e unidades didáticas sistematizadas para o ensino das lutas na escola através de jogos que visam “ir além” das modalidades.

Seguindo a classificação de OLIVIER (2000) Nozaki (2015) e Landin et al (2017) focalizam os “valores”, a ação atitudinal das lutas num momento mais “teórico” e depois selecionam jogos e brincadeiras sugeridas por Olivier (2000) para vivenciar situações de luta de diversas modalidades. O cuidado principal da aula é saber “cuidar” do corpo do outro, diferenciar luta de briga. Um exemplo citado em Landin et al (2017) é o jogo “sumô”, no qual um aluno deve retirar o outro de um círculo desenhado no chão visando aprender um elemento básico da luta: o desequilíbrio.

Em uma das unidades didáticas apresentadas em Nunes e Medeiros (2017) percebemos o cuidado com a promoção da participação de todos estudantes ao propor que os alunos desenvolvam jogos “similares” as lutas esportivas adaptando a prática para que todas as pessoas possam brincar.

Silva Júnior (2017) apresenta um relato de experiência onde o professor decide lecionar em uma unidade didática diversas lutas após um diagnóstico sobre o que os alunos conheciam. Para isto ele utiliza jogos de oposição para desenvolver com os estudantes noções básicas sobre luta, abordando que existem diferentes formas de se fazer oposição de acordo com as regras definidas. Porém no momento de ensinar a capoeira, o boxe e o jiu jitsu ele recorre a demonstrações de técnicas conforme as aulas tradicionais.

Lopes e Kerr (2015) se apoiaram nas propostas de classificação das lutas de acordo com a distância dos oponentes (GOMES, 2010) e tipo de contato (ESPARTERO, 1999) para propor um percurso com quatro situações de jogos e brincadeiras visando a compreensão e a experimentação dos princípios condicionais das Lutas e suas classificações por tipo de contato e distância. Foi realizado então “Luta de Cobra” para prioriza o princípio condicional **alvo/oponente**; o “Braço de ferro” e o “Empurra-Empurra” , **o contato proposital**; a “Luta com bolas”, a **fusão ataque/defesa**; o “Arranca Fita” e o “Cabo de Guerra”, a **imprevisibilidade**. Observo que a finalidade principal da aula não foi aprender ou vivenciar as lutas, mas aprender a classificar as modalidades de luta.

Em Rufino e Dárido (2015) observa-se propostas que se assemelham as citadas anteriormente, com foco nas dimensões conceituais e atitudinais, mas também possui exemplos de práticas que buscam um entendimento mais aprofundado de um grupo de lutas com características “específicas”. Uma das unidade didáticas propõem o ensino das lutas de agarre/curta distância. Os jogos desenvolvidos visam conhecer as formas inesperadas, a imprevisibilidade das lutas agarradas em múltiplas situações que aproximam judô, jiu jitsu, luta olímpica, sumô etc.

A ênfase de Rufino e Darido (2015) ao abordar as lutas de curta distância recaem sobre formas de desequilibrar ou retirar o adversário de um local. Veremos então os seguintes jogos: briga de galo, luta do saci, sumô entre outras adaptações. Apesar da intenção de abarcar um número grande de lutas de agarre em jogos globais (gerais) demonstraremos ao longo do trabalho que isto pode ser questionado se a intenção é reproduzir a lógica interna de modalidades tão diversas apesar das semelhanças quando observamos a “primeira vista”.

Consideramos que os autores citados apresentam modelos de ensino inovadores para o trato do conteúdo lutas na escola, porém a tentativa de “ir além” das modalidades (esportes de lutas) deixa os saberes corporais e conceituais técnicos das lutas em segundo plano, pois apesar do professor apresentar as lutas sistematizadas de forma oral (teórica), e alcançar a dimensão atitudinal ao discutir o “cuidado” com outro, percebemos que na hora da luta “em si” caso o jogo não seja adaptado para aproximar a situação de jogo da lógica interna de um tipo de luta, o aluno pode não reconhecer que está lutando jiu jitsu, judô, sumô ou luta marajoara. E pior será se entender que todas as lutas apontadas são iguais.

Acreditamos que é mais significativo para o estudante vivenciar uma unidade didática de jiu jitsu do que lutas de curta distância, sendo assim por que não utilizar também os jogos de luta/oposição ressignificados (adaptados) para jogar uma luta sistematizada?

4.4.3 Ensinando modalidades específica de lutas: “jogar a luta”, o “se-movimentar” lutando

Ao analisar algumas propostas de ensino das lutas através de jogos (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; NOZAKI, 2015; CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO, 2015; LOPES e KERR, 2015; LANDIN et al, 2017; NUNES e MEDEIROS, 2017) percebe-se um certo receio por parte dos autores de que ao tentar ensinar uma modalidade específica de luta ficaríamos restritos as modalidades tradicionais (judô, karatê, Boxe etc) e assim perderíamos a chance de trabalhar de maneira plural ou seja diversificando os conteúdos. Outra crítica que constatamos “escondido” neste discurso é crença que o ensino de modalidades específicas de luta implicaria um conhecimento técnico e assim acabaríamos retornando ao ensino tradicional, ou como nomeou Cazetto (2006) uma nova esportivização através do jogo.

A observação dos autores é pertinente já que existem produções acadêmicas que utilizam dos jogos de luta/oposição visando preparar alunos e atletas para uma prática futura de modalidades esportivas de luta. Em São Paulo (2013), Santos (2016), Olívio e Drigo (2018) observa-se o ensino por modalidades proposto para academias de lutas, projetos escolares e EF escolar. Os autores se apropriam dos trabalhos sobre jogos de luta (ESPARTERO, 1999; SANTOS, 2010; OLIVIER, 2000 e GOMES, 2008) e a Pedagogia do Esporte porém tem o olhar direcionado para o desenvolvimento motor, aprendizagem motora e iniciação esportiva visando o rendimento.

Apesar das críticas sobre uma “nova esportivização” através das metodologias interacionistas que utilizam jogos de luta/oposição (CAZETTO, 2006) acredito que as propostas desenhadas no livro “Esportes de Combate: ensino na EF escolar” organizado por Sérgio Luiz Carlos dos Santos (SANTOS, 2016) podem servir como modelo para o ensino de modalidades específicas de lutas na escola. Mesmo sem concordar com a visão de EF dos autores percebe-se que as seqüências didáticas organizadas por professores treinadores de Esportes Olímpicos de Combate apresentam jogos que respeitam integralmente a lógica interna das lutas ensinadas em progressões que possibilitam “jogar bem” a luta, adquirindo um saber que ao final de uma unidade didática permite ao aluno dizer claramente “eu sei lutar” uma determinada arte marcial ou esporte de combate.

Um exemplo de “jogar a luta”, ensinando por modalidades, através de jogos pode ser visto em em Tinoco, Araújo e Santos (2014) onde a Luta Greco-Romana foi apresentada a partir da abordagem crítico-superadora. Nestas aulas o foco central não foi o “jogar bem”, mas os jogos

apresentados nas 3 aulas práticas buscaram apresentar os tipos de pegada, regras e estratégias para derrubar típicas da luta ensinada. Desta forma o professor possibilitou a vivência da lógica interna da luta e ao mesmo tempo abordou questões conceituais técnicas (regras da luta) e críticas relacionadas a luta na sociedade (lógica externa). Acredito que caso a unidade didática se estendesse por mais de 4 aulas e o professor apresentasse atividades (jogos) de transição da luta de pé para o solo os alunos poderiam compreender melhor a luta favorecendo o gosto pela luta Greco-Romana enquanto praticante e telespectador.

Em Rufino e Dárido (2015), obra que vem servindo de referência neste trabalho, percebemos um alinhamento com propostas (Gonzalez e Fraga, 2009; Gonzalez e Fraga, 2012; Gonzalez e Bracht, 2012; BNCC, 2017) que priorizam a apresentação dos temas da EF de forma geral, por blocos de conteúdos. Porém os autores consideram que a metodologia de ensino por jogos de luta pode ser utilizada para o ensino de modalidades sistematizadas, tanto que dedicam um capítulo (SILVA, 2015) para apresentar a capoeira como exemplo de ensino específico de lutas.

A análise que faço é que as sequências didáticas apresentadas para o ensino das modalidades olímpicas de combate em Santos (2016) se aproximam mais da proposta de Rufino e Darido (2015) do que o ensino de capoeira apresentado no livro dos autores por Silva (2015). Pode existir então uma complementariedade entre as propostas que apresentam maior fundamentação teórica quanto a apresentação das dimensões de um conteúdo escolar (RUFINO e DÁRIDO, 2015) e abordagens mais técnicas, centradas no “fazer bem” (OLÍVIO JÚNIOR E DRIGO, 2015; SANTOS, 2016), elaboradas por professores praticantes de lutas.

Veremos que nos esportes coletivos já existe a preocupação, mesmo entre abordagens críticas (KUNZ, 1994; DAÓLIO 2003; GONZALEZ e BRACHT, 2012) de desenvolver as capacidades técnicas e táticas nos jogos, tanto que Gonzalez e Fraga (2012) fazem referência ao termo “saber se virar” no jogo ao descrever que o aluno deve adquirir a capacidade de jogo, ou seja entender o jogo e saber fazer. Será então que as aulas de luta devem se tornar apenas “vivências” gerais enquanto nos esportes coletivos temos uma experiência significativa (BONDÍA, 2002) que toca o aluno? Qual experiência vale mais para o aluno, dizer “eu sei lutar Judô” ou “eu fiz lutas de agarre”?

A partir da Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) podemos interpretar que quando Kunz (1994) sugere arranjos materiais no atletismo, Daólio (2003) utiliza os jogos para ensino do futebol e Assis(2001) destaca o ambiente de jogo como possibilidade de reinvenção do esporte da escola, o que esta em “jogo” é a ludicidade, a liberdade para agir em um contexto que ao mesmo tempo que

“protege” estimula o desafio. Um ambiente onde o “risco” e a “segurança” de experimentar ações motoras andam juntos. Então por que não utilizar o jogo para tematizar as modalidades de lutas na escola?

O lúdico presente no jogo (luta) pode ressignificar a visão hegemônica do esporte de rendimento (esporte de combate) para o “jogar a luta”, possibilitando a manutenção do sentido do esporte/luta mas o foco da aula passa a ser o indivíduo (aluno) que se movimenta e não o esporte. Kunz (1994) denomina essa ressignificação do ensino voltado para o aluno de se-movimentar. Em Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) poderíamos dizer que o aluno entrou em “estado de jogo”.

Uma aula de luta que se pauta pelo se-movimentar em ambiente de jogo com finalidade de tematizar uma modalidade de luta pode se valer de jogos de oposição globais para apresentar a diversidade das lutas e permitir saber classificar as modalidades de acordo com a distância (GOMES, 2008) ou mesmo vivenciar um tipo de pegada (ex: cabo de guerra) ou outros elementos condicionais, mas acredito que a riqueza maior está na experiência lúdica de ressignificar uma luta sistematizada através do ambiente de jogo para transformar um modelo rígido de competição e treinamento, para uma nova forma de luta que tenha significado para o aluno que se-movimenta (KUNZ, 2013).

Ao propor “jogar a luta” escolhendo uma modalidade de combate pretendemos manter, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, adaptando aos interesses dos participantes, às características do espaço e ao material disponível. Desta forma é importante que o jogo não descaracterize o sentido principal da luta tematizada, então caso a escolha seja o jiu jitsu é necessário manter a transição dos jogos de desequilíbrio para o solo e criar “arranjos” ou adaptações que sirvam de “proteção” e ao mesmo tempo estimulem o desafio de tentar “fazer guarda”, derrubar o adversário, imobilizar entre outras situações presentes nesta luta.

Sendo assim acreditamos que os jogos de luta podem “ir além” dos propósitos de desenvolver vivências universais de situações de lutas visando a iniciação esportiva ou “diversificar” o conteúdo, mas permitir que o aluno tenha a experiência significativa de jogar a luta.

5 “JOGANDO JIU JITSU” NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DO CAMINHO PERCORRIDO

Conforme descrito anteriormente, na introdução do trabalho, nesta fase da pesquisa pretendo descrever e analisar as etapas da construção e aplicação da unidade didática “jogando jiu jitsu” na escola. Parte do relato referente as leituras e experiências do mestrado que me levaram a pensar no jogo como possibilidade de ensinar lutas na escola e as bases dos conceitos de “jogar a luta” e lutar com jogos foram apresentados capítulo 4. Partimos agora para a descrição e análise do processo efetivo da escrita e execução da Unidade Didática.

Iniciamos a análise com o diagnóstico do nível de conhecimento das turmas dos 6º anos sobre o tema. Posteriormente faço um diálogo teórico com as principais propostas de ensino de lutas na escola visando avaliar a possibilidade de ensinar o jiu jitsu a partir de jogos de luta/oposição. Na sequência procuro alinhar os saberes da unidade didática a BNCC de 2017 e apresento as 8 aulas da unidade didática, iniciadas em março de 2019, com a descrição dos jogos selecionados e objetivos das atividades. Finalizo a análise com os resultados do questionário de avaliação.

5.1 Diagnóstico inicial

A prática pedagógica aqui apresentada teve como ponto de partida o diagnóstico dos conhecimentos e perspectivas dos alunos referentes ao tema através de um questionário que teve os seguintes resultados:

Tabela 1: Questionário Diagnóstico

Perguntas	Sim(%)	Não (%)
1)Você pratica ou já praticou algum tipo de luta?	48,1%	51,9%
2)Você já praticou alguma brincadeira de luta?	73,1%	26,9%
3)Você acredita ser possível praticar lutas nas aulas de Educação Física?	86,5%	13,5%
4)Será que é possível aprender lutas esportivas(judô, jiu jitsu ou karajuca) na escola sem a presença de um professor faixa preta?	55,7%	44,3%
5)Você já praticou jiu jitsu ou conhece as regras do jiu jitsu esportivo?	3,8%	96,2%
6) Você tem o hábito de assistir lutas esportivas na televisão?	50%	50%

Fonte : elaborada pelo autor a partir dos dados coletados.

A respostas mostram que 48,1% dos alunos já tiveram contato com alguma prática de arte marcial ou luta esportiva, e este número sobe para 73% ao se considerar as brincadeiras de luta nomeadas pelos alunos como brincar de “lutinha” ou jogos que exigem força, equilíbrio/desequilíbrios e disputas com implementos, isto reforça o que foi verificado por Ferreira (2006) e Pereira (2018) sobre a presença das lutas nas brincadeiras escolares e na cultura jovem.

O número de alunos praticantes ou ex-praticantes de lutas, sendo 48% dos estudantes, é significativo e confirma o destaque das lutas entre as práticas esportivas mais procuradas nas academias de ginástica e clubes segundo a pesquisa realizada por IBGE (2015).

Os dados mostram que 86% dos alunos acreditam ser possível praticar lutas nas aulas de EF, mas ao questionar a presença do professor faixa preta e apontar o termo “aprender” modalidades esportivas de combate (judô, jiu jitsu e karajuca) 44,3 % dos alunos desacreditam da proposta, Rufino (2012) aponta esta tendência tradicional de se pensar o ensino das lutas e artes marciais dependente de locais específicos e professores especialistas, tanto que Nascimento e Almeida (2007) descrevem ser comum a escola convidar um especialista em lutas para promover oficinas ou ensinar lutas nas instituições de ensino. Na EMCS é uma constante a oferta de aulas de esportes de combate em oficinas pedagógicas¹³, programas de escola nas férias,¹⁴ além da presença da equipe de judô da instituição com treinos ao longo do ano. Destacamos ainda que todas as atividades são desenvolvidas com tatames, equipamentos de proteção, vestimenta oficial e professores especialistas.

Constatamos que 50% dos alunos tem o costume de assistir lutas esportivas na televisão e apenas 3,8% dos alunos já praticou jiu jitsu ou conhece as regras do esporte, mas ao dialogar com as turmas percebemos que os alunos conhecem alguns lutadores de jiu jitsu nos torneios de Vale Tudo ou Lutas mistas (MMA) e sabem os nomes de técnicas de submissão desta modalidade.

A projeção nacional do jiu jitsu se deu através dos grandes eventos de luta entre diversas artes marciais organizados a principio por famílias de lutadores de jiu jitsu que promoviam combates entre diferentes modalidades de combate (LISE e CAPRARO, 2018), mas o jiu jitsu

13 As oficinas pedagógicas geralmente compreendem atividades esportivas, artísticas e culturais oferecidas aos alunos quando ocorre a contratação de profissionais externos para ministrar aulas durante festividades ou projetos da escola.

14 O Programa Escola nas Férias (PEF) integra a política de Educação Integral do Município e tem como objetivo proporcionar práticas de lazer aos estudantes e à comunidade escolar, contemplando as vivências de jogos e brincadeiras, atividades esportivas e demais práticas culturais durante o período de férias escolares (BELO HORIZONTE, 2020b).

esportivo ainda é pouco conhecido no Brasil apesar de Da Costa (2006) apresentá-lo como uma das modalidades de luta que mais cresce no país.

O diagnóstico inicial mostra que as lutas estão presentes no cotidiano da maior parte dos alunos, seja por meio de brincadeiras, projetos sociais, oficinas ou através da mídia, e ao questionar os alunos percebe-se que na comunidade lutas como capoeira, muay thai e o MMA predominam nas academias de lutas.

Estes dados serviram de base para planejar a unidade didática, que pretende apresentar formas de “jogar” o jiu jitsu a partir dos conhecimentos destas crianças e adolescentes nos jogos de luta praticados no cotidiano escolar, desde as “lutinhas” de recreio até as práticas formais dos esportes de combate. Desta forma concordamos com Carreiro (2005) que o professor pode aprender sobre lutas não apenas em manuais e livros, mas também com seus alunos.

5.2 Construindo formas de “jogar” o jiu jitsu: um relato sobre a escrita da unidade didática

Além de realizar o diagnóstico inicial através do questionário apresentado aos estudantes iniciei uma breve apresentação das aulas de lutas e assim conversamos sobre a temática. Tanto o diálogo em sala quanto os dados coletados no questionário apontam que a maior parte dos alunos gostam de brincar de luta. Fiquei surpreso ao constatar que eles estavam ansiosos para aprender jiu jitsu.

Saber da motivação dos alunos para realizar a unidade didática e constatar que entre eles 86% acreditam ser possível aprender lutas na escola foi bastante encorajador, pois conforme relatei no início deste trabalho já tive dificuldades para lecionar o conteúdo lutas ao longo da carreira docente. Acredito que o fato de ter um embasamento teórico, respaldado por relatos de experiências exitosas, me deu confiança para apresentar a proposta de trabalho com tamanha “autoridade” que não escutei reclamações do tipo: “professor, mas isso nem é EF” ou “ quero é jogar bola”.

Em uma das turmas do 6º ano a euforia causada pela notícia sobre a aula de lutas foi tanta que após exemplificar alguns tipos de brincadeiras e lutas precisei realizar um torneio de braço de ferro (queda de braço) ao final da aula para atender os estudantes ansiosos para lutar.

Tendo a certeza que os estudantes gostam de brincar de lutas iniciei o caminho de mobilizar esse “gostar” do jogo para atingir o saberes corporais e conceituais do jiu jitsu.

Desta forma dei sequência na construção da unidade didática consultando as referências bibliográficas sobre o ensino de lutas através de jogos (ESPARTERO, 1999; BREDA et al, 2010; GOMES et al, 2010; CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO, 2015; SANTOS, 2016) e concluiu que elas buscavam a possibilidade do professor conduzir o ensino dos saberes corporais (saber fazer) mesmo sem possuir experiências nas modalidades de luta. Observamos em Nascimento e Almeida (2007) que as lutas geralmente são ensinadas com ênfase nos saberes conceituais, quando o professor se torna dependente da visita de um especialista (mestre) para ministrar os saberes corporais.

A unidade didática foi elaborada com a intenção de permitir a vivência de lutar jiu jitsu na escola sem depender de um especialista (mestre), então quando utilizamos o termo “jogar” o jiu jitsu acreditamos que o jogo é visto com a finalidade de “tornar a luta possível” (CAVAZANI et al, 2016), sem preocupação em desenvolver capacidades para iniciar um treinamento técnico futuro.

Baseando em Kunz (1994) o planejamento buscou a transformação didática do conteúdo jiu jitsu em relação as insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa “perfeição” a modalidade em questão. Esta perfeição se realiza a nível de prazer do aluno e não no modelo de competição, pois a intenção da escola é ensinar o conteúdo de forma atrativa.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) o esporte, enquanto prática social se torna passível de recriação por quem se envolve com ele. As práticas propostas aqui através de jogos de luta, derivadas do jiu jitsu esportivo, pretendem manter, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, adaptando aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao material disponível etc.

A BNCC nós apresenta como exemplo que em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade (BRASIL, 2017). Se usarmos o mesmo raciocínio podemos afirmar que uma brincadeira de sair da guarda do adversário, em um colchonete, estamos lutando jiu jitsu.

Geralmente, entre os autores que buscam arranjos materiais (KUNZ, 1994) para o planejamento das aulas de luta através de jogos se dá inicialmente pela identificação do significado central do se-movimentar, a lógica interna de cada modalidade, e posteriormente ocorre a escolha de jogos que são organizados em sequências didáticas visando promover a experimentação ou desenvolver habilidades e competências táticas.

No jiu jitsu esportivo o significado (intenções táticas) do combate é baseado na luta de agarre com transição contínua da luta em pé para o solo, com projeções ou “puxada para a guarda”, buscando dominar o adversário através de imobilizações, reversões ou finalizar a luta com torções de articulações e estrangulamentos, destacamos que a luta só é interrompida com a desistência do adversário, e não existe penalizações por permanecer com as costas no chão (luta olímpica), fazer pegadas nas pernas (judô) e poucas técnicas de finalizações são proibidas.

Percebe-se que entre as propostas que servem de material de apoio aos professores de EF (CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO, 2015) cuja intenção é ensinar elementos em comum de diversas lutas de agarre, as principais intenções táticas do jiu jitsu não foram abordadas, pois as atividades enfatizam as lutas que buscam projeções (derrubar), não contemplando a possibilidade de levar a luta para o solo de outras maneiras, e pela influência do judô e a luta olímpica muitos jogos terminam ao imobilizar o adversário, enquanto o “fazer guarda” (ficar com as costas no chão mantendo o domínio do adversário entre suas pernas) que é a principal característica do jiu jitsu não foi abordado em nenhum jogo ou atividade.

Após uma revisão de literatura percebo que os relatos de experiência ou sistematizações do ensino das lutas na escola através de jogos de lutas/oposição (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007; CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; GONZALEZ et al, 2014b; ALENCAR et al, 2015; LOPES e KERR, 2015) abordaram diversos jogos, sendo alguns relacionados às lutas de agarre/curta distância, mas nenhum se direcionou a transição da luta em pé para o solo com a continuidade do combate.

A análise do livro de Santos (2016) trouxe a visão dos jogos de luta específicos para modalidades olímpicas esportivas de combate e dentre os jogos sugeridos os que mais se aproximavam do jiu jitsu foram os dedicados ao ensino do Judô e Luta Olímpica, lutas que possuem proibições de ações que caracterizam o jiu jitsu. Podemos citar a proibição de agarrar as pernas no judô para derrubar o adversário, enquanto no jiu jitsu esta é principal forma de projetar o oponente para o solo, já a luta olímpica não possui torções, estrangulamentos e o lutador perde pontos se ficar com as costas no chão.

Podemos pensar que assim como a capoeira (SILVA, 2015; SILVA e DÁRIDO, 2014) e talvez as lutas mistas (MMA), o jiu jitsu possui uma complexidade de ações motoras que exigem jogos de lutas/oposição adaptados para contemplar sua lógica interna, pois encontramos nele elementos de diversas lutas sem proibições de golpes, projeções e pegadas, além de manter a continuidade da luta até o término do tempo do combate ou desistência do adversário.

Devido a complexidade da luta decidi então utilizar jogos de luta gerais para passar conceitos de força ao realizar a pegada no kimono (ex: cabo de guerra), desequilíbrio (briga de galo) ou mesmo para identificar e saber diferenciar brincadeiras de luta e os esportes de combate, pois estes conhecimentos passam pela dimensão conceitual das lutas. Desta forma inicio a unidade didática realizando um percurso comum entre as propostas didáticas apresentadas na revisão de literatura (NOZAKI, 2015; LOPES e KERR, 2015; RUFINO e DARIDO, 2015;) com jogos e brincadeiras visando a compreensão e a experimentação dos princípios condicionais das Lutas e suas classificações de acordo com a distância (GOMES, 2010) ou tipo de ação (ESPARTERO, 1999).

Para “jogar o jiu jitsu”, ou seja vivenciar sua lógica interna, os jogos sugeridos para as lutas de agarre ou lutas específicas (judô e luta olímpica) foram adaptados para manter a transição da luta no solo e permitir continuidade visando domínio do adversário em situações de “passagem de guarda”, “fazer guarda”, imobilizar e promover a desistência do oponente. Neste momento tento fazer ressignificação do lutar com jogos para o “jogar a luta”.

Buscando tornar o “jogar” jiu jitsu possível nesta unidade didática concordamos com Medeiros (2017) ao afirmar que os jogos de luta devem ser utilizados de acordo com a temática da unidade didática, pois ao contrario se tornarão “passatempo”, desta forma se justifica as adaptações nos diferentes jogos oriundos dos jogos de luta de agarre.

Na descrição e análise das aulas retomo as discussões referentes a escrita da unidade didática, narrando os motivos da escolha das atividades, as limitações encontradas e os pontos em que aproximo ou distancio das propostas citadas no referencial teórico da área.

5.3 Os jogos de luta, o Jiu Jitsu e a BNCC

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) o Jiu Jitsu esportivo se enquadra no na unidade temática esportes, sendo designado como esporte de combate. A proposta de classificação dos esportes na BNCC segue critérios semelhantes com o adotado para classificar as lutas em Gomes et al (2010) e Espartero (1999) de acordo com características funcionais e estruturais comuns a partir do referencial da Praxiologia Motriz , especialmente com base no conceito de lógica interna (RIBAS et al, 2019).

Um dos objetivos de ensino na unidade temática esportes na BNCC é saber diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate (BRASIL, 2017).

No planejamento da unidade didática “Jogando Jiu Jitsu” buscamos identificar critérios da lógica interna das lutas e suas divisões internas em lutas de curta, média e longa distância para entender o jiu jitsu e demais lutas que se assemelham a sua organização interna. Porém durante momentos as aulas recorro a nomenclatura lutas de agarre por perceber que para os alunos o agarre era mais significativo que a distância na hora de descrever o jiu jitsu.

A proposta da unidade esportes da BNCC vai de encontro com as metodologias ativas de aprendizagem, abordadas em Gonzalez e Fraga (2012) e Gonzalez e Bracht (2012), ao sugerir o ensino de blocos de conteúdos através de jogos e atividades para desenvolver capacidades táticas gerais para um grupo de esportes (RIBAS, 2019). Ao utilizar jogos de luta para o ensino do jiu jitsu tentamos alcançar estes objetivos, porém vamos adaptar os jogos para respeitar a lógica interna da modalidade.

A BNCC (BRASIL, 2017) também recomenda o estudo de saberes conceituais ao propor identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (*doping*, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. O presente trabalho pretende abordar estes temas de forma mais abrangente na primeira aula, com auxílio de recursos de mídia, e utilizará os jogos para potencializar discussões durante as atividades e na roda final de conversa ao término da aula.

5.4 – Unidade Didática : “Jogando Jiu Jitsu”

Conhecendo o Jiu Jitsu:

a) Descrevendo uma luta de jiu jitsu esportivo: conhecendo a modalidade

Atualmente encontramos duas forma de lutar o jiu jitsu esportivo. A primeira, mais tradicional, veremos que os atletas utilizam kimonos ou judôgui, já a segunda forma é nomeada “no gi” ou “sem kimono”. As diferenças com relação as regras são poucas, mas o fato de não ter o judôgui altera o formato da luta pelo fato da “pegada” ou formas de agarrar favorecerem dinâmicas diferentes de luta.

Antes de descrever os caminhos que uma luta de jiu jitsu pode percorrer é importante destacar que não existem pausas (rounds) no combate, e o sistema de pontuação servirá para definir

o vencedor apenas se a luta não terminar por finalização (submissão), ou seja a desistência provocada por um golpe que cause dor ou sufocamento. Porém ao esportivizar as lutas observa-se que apesar da busca ser a finalização muitos atletas e praticantes centram a finalidade do combate na obtenção de pontos.

A luta de jiu jitsu inicia com os dois lutadores em pé (figura 4), a partir desta posição eles tentam segurar o adversário (luta de pegadas), ao realizar o contato poderemos ter: técnicas de projeção, “puxada” para a guarda e tentativa de submissão (golpes de torção ou estrangulamento).

Figura 4: Fotografia da fase inicial da luta: alunos lutando em pé



Fonte: acervo do autor

As técnicas de projeção são movimentos que pretendem derrubar o oponente. Diferente do judô e demais lutas de agarre não existem ações motoras de curta distância (formas de agarrar) proibidos para atingir este fim. Assim podemos segurar as pernas do adversário, puxar o pescoço ou utilizar movimentos clássicos com quedas de quadril ou varredura de pernas. Ao **derrubar** o oponente será computado **2 pontos** para o lutador.

A “puxada” para a guarda significa que um dos lutadores pretende prender ou dominar o adversário entre suas pernas ao levar a luta para o chão, sendo assim se a posição se concretizar este jogador ficará com as costas no dojo ou sentado (figura 5), enquanto o oponente ficará sobre controle de suas pernas. Este movimento não vale pontos mas possibilita inúmeros ataques visando finalizar ou pontuar.

Figura 5: Fotografia da posição de guarda no jiu jitsu: alunos lutando



Fonte: acervo do autor

A luta pode ocorrer então com os lutadores em pé ou no solo, podendo acontecer transições a todo momento, porém o mais comum é que o combate permaneça na luta de solo. Descreveremos a seguir algumas situações comuns em lutas de jiu jitsu.

A finalização com os dois lutadores em pé buscará terminar a luta pelo uso de alguma técnica de torção ou estrangulamento. Esta é uma situação rara devido a dinâmica da luta favorecer a condução do combate para o solo.

Quando a luta vai para o solo, através de projeção ou “puxada” para a guarda pode ocorrer que os atletas se levantem e busquem novamente a luta em pé ou ter continuidade no solo, o que é mais comum. Na luta de solo, além da busca pela finalização veremos dois momentos que ocorrem com frequência em uma luta de Jiu jitsu: o **“fazer” guarda** e a **“passagem” de guarda**.

Como foi descrito anteriormente **“fazer guarda”**, ilustrado na figura 5, consiste em controlar o adversário, mesmo que ele esteja por cima. Assim o lutador que “faz guarda” tem a seu favor inúmeras técnicas de finalização, movimentos que fizeram o jiu jitsu ser reconhecido mundialmente por permitir que uma pessoa vença um combate em uma posição evitada por outras modalidades de combate. Porém o jogador pode optar por efetuar uma **“raspagem”**, ação motora no qual o adversário é jogado para o lado, revertendo a posição, assim quem estava em baixo (fazendo guarda) fica por cima. Neste momento, da “raspagem”, o jogador ganha **2 pontos**. É importante destacar que lutador que faz guarda utiliza este recurso para finalizar a luta ou reverter a posição para uma situação mais favorável, tipo domínio lateral, montada ou domínio das costas.

A “passagem” de guarda, representada na figura 6, consiste em sair do controle das pernas e braços do adversário, evitando ser “raspado” para então fazer o domínio lateral e assim ter vantagem para buscar a finalização. Durante a “passagem de guarda” marca-se **3 pontos**.

Figura 6: Fotografia do movimento de “passar a guarda”.



Fonte: acervo do autor

Ao fazer guarda ou passar a guarda os atletas podem ainda buscar montar no adversário ou dominar as costas, marcando em ambas situações 4 pontos. Essas são as posições que valem mais pontos ao serem conquistadas pois possibilitam melhores oportunidades do lutador finalizar o combate, por isso fazer guarda e passar a guarda são tão valorizados no jiu jitsu, já que permitem chegar a essas situações (montada e domínio das costas).

No jiu jitsu esportivo existem dois estilos característicos de lutadores: “passadores” e “gardeiros”. O “fazer” e o “passar” a guarda definem a luta, pois mesmo quando o jogador é derrubado ele poderá fazer guarda e reverter a posição para domínio lateral, montada, pegada nas costas visando pontuar, ou finalizar a luta.

Estas são algumas das possibilidades que podem ocorrer em uma luta de jiu jitsu, observa-se que continuidade da luta, a transição da luta em pé para o solo sem interrupção por tempo (round) ou inatividade, diferem esta luta dos demais combates de agarre que tem como objetivo derrubar, eliminar de um espaço ou imobilizar.

Tabela 2: Sistema de pontuação no Jiu Jitsu esportivo

FORMAS DE PONTUAÇÃO DO JIU JITSU ESPORTIVO

<u>SITUAÇÃO DE LUTA</u>	<u>PONTUAÇÃO</u>
DERRUBAR O Oponente	2 PONTOS
RASPAGEM NA GUARDA	2 PONTOS
DOMÍNIO COM JOELHO NA BARRIGA	2 PONTOS
PASSAGEM DE GUARDA	3 PONTOS
MONTADA	4 PONTOS
DOMÍNIO NAS COSTAS DO Oponente	4 PONTOS

Fonte: autor

b) A lógica interna do jiu jitsu

O conhecimento da lógica interna permite que os professores de EF façam a leitura das características das lutas existentes com base nos desafios motores impostos aos participantes. Para compreender o jiu jitsu utilizamos as propostas de classificação baseadas na distância entre o lutadores (GOMES, 2008) e tipos de ações (ESPARTERO, 1999), além dos elementos universais das lutas apontados por Rufino e Dárido (2015).

Os elementos universais ou características presentes em uma luta são: oposição; regras; imprevisibilidade/previsibilidade; ações defensivas e ofensivas simultâneas; nível de contato; alvo móvel personificado no oponente; e enfrentamento físico direto/indireto (GOMES, 2008).

A partir da classificação apresentada por Espartero (1999) e Gomes (2010) veremos que o jiu jitsu pode ser definido como uma luta de agarre ou curta distância caracterizada pelo fato dos oponentes buscarem segurar o adversário e assim tendem a ficar próximos. Esta classificação pretende agrupar lutas com características semelhantes visando desenvolver estratégias de ensino comum.

Destacamos a análise de Espartero (1999) por definir ainda uma finalidade “lutatória” da modalidade de combate, ou seja, denomina as lutas de acordo com o objetivo final (imobilizar,

finalizar, derrubar retirar de um local), desta forma o jiu jitsu é uma luta de agarre com continuidade da luta no solo visando a submissão do oponente.

Como habilidades específicas da curta distância estão verbos como segurar, pegar, projetar, rolar, cair, desequilibrar, que demonstram a necessidade do contato direto entre os oponentes e alunos na prática dessas modalidades (GOMES, 2008).

Nas lutas de agarre a **oposição** é a característica mais perceptível, e observamos isto quando um lutador empurra ou puxa seu adversário realizando uma resistência de força contrária. Porém Rufino e Darido (2015) destacam que em alguns momentos o jogador poderá ceder (evitar a oposição) para usar a força do adversário e conseguir uma finalização, projeção, raspagem ou passagem de guarda. No jiu jitsu é muito comum a ideia que um lutador mais fraco pode vencer o mais forte ao usar a “força” deste contra si mesmo, desta forma veremos que para lutar “bem” o aluno deverá compreender formas usar o corpo para desequilibrar, “raspar” ou “equilibrar” o peso para evitar ataques.

As **regras** configuram formas de ação e orientam os jogadores nas suas práticas e processos de tomada de decisão. No jiu jitsu a liberdade dada ao jogador, pela falta de proibições ou pausas na luta, faz com que as ações e posturas de luta sejam diversas. Por exemplo: no judô não é permitido segurar as pernas do adversário por isso os jogadores podem ficar com a postura ereta durante a luta. Porém no jiu jitsu um lutador que pretende derrubar o oponente pode ficar com a postura ereta se quiser realizar golpes típicos do judô ou abaixar a postura e agarrar as pernas como ocorre na luta olímpica.

A configuração das **regras** do jiu jitsu fazem com que a luta tenha maior **imprevisibilidade**, quando comparada a demais lutas de agarre, causada pela grande interação entre adversários e a simultaneidade de ataque e defesa (**ações defensivas e ofensivas simultâneas**), aqui caracterizada pela busca constante de pontuações e finalizações sem interrupções até o fim do tempo de luta.

O **Nível de contato** é a característica que melhor reflete as diferenças entre as lutas de agarre e as demais. Para Rufino e Dárido (2015) esta característica se relaciona a distância que se realiza as ações e os objetivos da luta, sendo assim veremos que no jiu jitsu acontece o agarre a curta distância enquanto no Boxe, e demais lutas de média distância, a ação ocorre a distância através de socos.

Em Gomes (2010) a distância dos lutadores aparece como melhor forma de definir o nível de contato, sendo assim tanto o jiu jitsu quanto o Sumô teriam o nível de contato semelhante. Porém

em Espartero (1999) observamos um olhar especial para a análise do nível de contato no solo, pois existe uma grande diferença de segurar uma pessoa em pé do que posicionando o peso sobre seu corpo no chão.

No jiu jitsu o nível de contato é intenso, principalmente no solo, por isso é tão importante saber “usar” o peso sobre o adversário ou fazer “pressão” para obter vantagem. Assim é comum que um lutador mais leve tenha preferência de lutar por cima no combate de solo.

O enfrentamento físico se relaciona aos objetivos que se busca na luta: submissão, imobilização, manutenção em determinado local ou exclusão, pontuação com golpes (contendo ou não implementos). Veremos que no jiu jitsu o objetivo principal é a submissão, mas para conseguir finalizar a luta os lutadores buscarão na maior parte dos combates a luta de solo (fazer ou passar a guarda) visando dominar o adversário.

Para resumir o que foi descrito nesta análise compreendemos que a lógica interna do jiu jitsu será respeitada quando se permite a continuidade da luta em pé para o solo buscando situações de “fazer” ou “passar” guarda, com simultaneidade de ações ofensivas e defensivas, visando alcançar posições favoráveis ao domínio (montada, imobilização, pegada nas costas) para obter a desistência do adversário.

c) Os saberes da Unidade Didática:

Apresento agora de forma detalhada os saberes previstos nesta Unidade Didática, planejada para o ensino de turmas do 6º e 7º anos que ainda não experimentaram o conteúdo lutas de forma escolarizada. Sendo assim as aulas foram desenvolvidas para introduzir os alunos no “mundo” das lutas através do jiu jitsu. Partimos então de uma modalidade específica para entender as lutas de forma geral.

Saberes corporais do Jiu jitsu

A partir de Gonzalez e Fraga (2012) denominamos “saberes corporais” os conhecimentos que se produzem/constroem com base na experiência sustentada, predominantemente, no movimento corporal. Outros autores (BRASIL, 1998; DARIDO e RANGEL, 2005) também nomeiam estes conhecimentos como saberes procedimentais.

Visando desenvolver os conhecimentos básicos do jiu jitsu, pautado em uma proposta centrada nas intenções táticas da luta, mas sem desconsiderar o desenvolvimentos de recursos técnicos, pretende-se que os estudantes busquem de forma eficiente:

a) No início da luta (a luta em pé e transição para o solo):

- conhecer posturas ofensivas e defensivas do combate em pé, sabendo que o adversário pode levar a luta para o solo, sendo assim esperamos que o aluno fique atento para “ganhar” posições de domínio na transição para o solo.
- “ler” a situação da luta ao realizar as primeiras “pegadas”, tentando se posicionar melhor que o adversário. Saber por exemplo que ao flexionar os joelhos e ganhar uma pegada nas pernas do oponente poderemos derrubar com facilidade.
- procurar movimentar e tentar desequilibrar o adversário se o objetivo for a projeção, e caso o estudante seja menor e mais leve deverá saber que a velocidade da movimentação levará a maior êxito.
- quando o objetivo for “fazer” guarda o aluno deve saber o “momento” certo para puxar o adversário para o solo dominado-o com pernas e braços evitando a passagem de guarda.

b) No meio da luta (a guarda):

- Ao fazer guarda saber desequilibrar o adversário visando a inversão de posição (ficar por cima) de preferência nas situações de montada, imobilização lateral ou o pegada nas costas.
- Ao passar a guarda manter o equilíbrio para evitar as inversões e chegar a imobilização lateral.
- Quando estiver sendo dominado (montada ou imobilização) tentar sair da posição reposicionando a guarda (fazendo guarda). É importante saber movimentar no chão e evitar virar de costas para o oponente.

c) No final da luta (a submissão):

- Saber causar desconforto no oponente ao apertar e prender o mesmo no solo ou contra o próprio corpo
- Compreender que articulações e o pescoço são pontos de ataque.
- saber quando desistir e como sinalizar para o oponente e arbitro da luta.

A definição das 3 fases da luta foram utilizadas de maneira didática mas sabemos que a luta nem sempre ocorre desta forma linear .

Em relação a submissão, caracterizadas pela execução de técnicas padronizadas, veremos que os alunos trazem noções básicas de torções de articulações e estrangulamentos. Alguns reproduzem golpes de jogos, filmes e lutas televisionadas. O mesmo se percebe no uso de técnicas de projeção na luta em pé.

Os saberes conceituais do Jiu jitsu

Os saberes conceituais compreendem as informações históricas e culturais, ideias e teorias que nos permitem compreender melhor os fenômenos em estudo (GONZALES e BRACHT, 2012).

Seguindo a organização sugerida por González e Fraga (2012) e Gonzalez e Bracht (2012) identificaremos dois tipos de conhecimentos relacionados aos saberes conceituais do jiu jitsu : os conhecimentos técnicos e conhecimentos críticos.

O primeiro é denominado “conhecimento técnico”, que articula os conceitos e fatos necessários para o entendimento das características e o funcionamento dessa prática corporal sistematizada em uma dimensão mais operacional, o que pode ajudar a entender melhor o “desenrolar” das modalidades (GONZALEZ e FRAGA, 2012). Segundo os autores citados esse conhecimento conceitual está fortemente atrelado às descrições permitidas pelas análises da lógica interna. Aqui pode ser estudado, por exemplo, como se classificam os esportes de acordo com os princípios táticos, as demandas orgânicas geradas por diferentes modalidades, mas também por conhecimentos vinculados as regras da modalidade .

O segundo tipo de conhecimento conceitual, o “conhecimento crítico”, estuda a lógica externa da modalidade de luta, ou seja as características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural (GONZALEZ e BRACHT, 2012).

De forma geral, a dimensão conceitual definida como crítica lida com temas que permitem aos alunos analisarem as manifestações da cultura corporal em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global (GONZALEZ e BRACHT, 2012).

A partir das definições esperamos que ao termino da Unidade Didática os alunos tenham a competência para:

- identificar os tipos de lutas existentes e as principais características.

- classifiquem o jiu jitsu a partir da lógica interna
- compreender as regras básicas do jiu jitsu esportivo
- assistir uma luta de jiu jitsu compreendendo as estratégias dos atletas
- reconhecer e desempenhar diversos papéis vinculados ao esporte: lutador, técnico, árbitro e observador.
- saber diferenciar luta de atos violentos ou brigas
- organizar espaços para a prática da luta. Identificar no bairro, escola e projetos sociais recursos necessários para realizar o jiu jitsu.
- identificar a origem histórica do jiu jitsu e as visões que a sociedade tem das lutas esportivas

5.4.1 Iniciando a luta: descrição e análise das aulas.

A unidade didática foi apresentada em oito(8) aulas de 1 hora, sendo as mesmas realizadas em seqüências de 2 aulas geminadas por semana. Os temas de cada aula e objetivos relacionados aos saberes conceituais e corporais pretendidos em cada aula estão apresentados no quadro abaixo (Tabela 3).

Tabela 3: Unidade Didática "Jogando Jiu Jitsu" na escola

Aula	Tema	Objetivos
1	Uma breve história do jiu jitsu e das lutas: conceitos, classificações e esportivização.	Conhecer a história das lutas e do jiu jitsu desde os jogos e brincadeiras de oposição ao surgimento das artes marciais e esportivização destas práticas. Conhecer os tipos de lutas existentes.
2	Rolamentos, brincadeiras de luta e semelhanças com o jiu jitsu.	Compreender a luta como uma prática de oposição corporal e saber praticar de forma segura
3	Lutas de agarre: pegadas, movimentação e equilíbrios/desequilíbrios.	Vivenciar situações de equilíbrio/desequilíbrio, domínio do adversário e uso de pegadas relacionadas as lutas de agarre e ao jiu jitsu. Desenvolver estratégias e saberes corporais para dominar e derrubar o adversário.
4	Transição da luta para o solo: especificidades do jiu jitsu na luta de agarre.	Vivenciar atividades que privilegiem a transição da luta em pé para o solo, buscando formas de dominar e atacar relacionadas ao jiu jitsu. Conhecer conceitos relacionados as situações de luta no solo: "puxar para a guarda", "fazer

		guarda”, ”passar a guarda” montar e imobilizar.
5	Guardeiros e Passadores	Vivenciar e desenvolver formas de se “fazer guarda” sem o kimono. Compreender a lógica do jogo quando estiver na posição de “passador” ou “gardeiro”
6	Jiu Jitsu esportivo e sem kimono.	Conhecer e vivenciar as regras de pontuação do jiu jitsu. Vivenciar o jiu jitsu esportivo, participando como árbitro lutador e torcedor.
7	Jiu Jitsu, Huka-Huka, Judô e Luta olímpica: Qual a diferença?	Compreender as especificidades do jiu jitsu esportivo e semelhanças com demais lutas.
8	O jiu jitsu da escola e o jiu jitsu esportivo.	Assistir e compreender lutas de jiu jitsu esportivo e conseguir identificar as principais técnicas executadas. Compreender o jiu jitsu esportivo enquanto uma construção social e perceber novas possibilidades para sua prática em diferentes locais .

Fonte: o Autor

Aula 1- Uma breve história do jiu jitsu e das lutas: conceitos, classificações e esportivização:

Atividade 1 – Imagens, fotos e tipos de luta

Nesta atividade apresentei fotos de diversos tipos de lutas, desde brincadeiras de luta (cabo de guerra, briga de galo), artes marciais, técnicas de defesa pessoal, filmes de luta e esportes de combate. Após analisar as imagens os alunos classificaram as lutas por semelhanças e depois foi apresentado a proposta de classificação de Gomes et al (2010) e Espartero (1999) separando no quadro negro os diferentes tipos de luta de acordo a distância dos oponentes, formas de agarra e tocar com ou sem implemento.

Atividade 2- Reportagem sobre origem das lutas.

Foi apresentada uma reportagem sobre a origem das lutas, sua relação com as artes marciais e esportivização destas práticas. O vídeo destaca as modalidades mais praticadas no Brasil e apresenta um pouco da evolução do jiu jitsu e sua presença no MMA. A discussão após o filme se deu em torno da transformação das artes marciais em esportes de combate e ter a percepção que elas são construções sociais que trazem a história de um povo e por isso fazem parte da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; CAMPOS, 2014; SANTOS, 2016; NUNES e MEDEIROS, 2017). Ao final da atividade apresentei o jiu jitsu como tema principal das aulas.

Atividade 3- Jogos de luta

Apresentei a proposta de ensino das lutas através de jogos de luta, explicando o objetivo de conhecer as lutas na escola de acordo com as finalidades desta instituição e procurei diferenciar as atividades das academias de lutas. Para motivar os alunos apresentei vídeos dos jogos de luta aplicados nas escolas que já realizei o ensino do conteúdo, desta forma a inibição inicial de “brincar de luta” foi desfeita ao visualizar alunos de várias idades realizando os jogos.

Em todas as turmas os alunos estavam motivados para a aula, mesmo sabendo que naquele momento não teríamos a prática de algum tipo de luta. Acredito que isto ocorreu pelo fato de ser um conteúdo novo que nunca tinham vivenciado nos anos anteriores e também pela breve explicação dos jogos e brincadeiras de lutas que seriam vivenciados na unidade didática. Em Tinoco, Araújo e Santos (2014), Lopes e Kerr (2015) e Nunes e Medeiros (2017) percebemos a utilização de vídeos e imagens para iniciar o conteúdo lutas, e esta estratégia se mostra eficaz por apresentar de forma dinâmica aos alunos modalidades pouco conhecidas e atividades que serão vivenciadas nas aulas. Durante a exibição do vídeo, nas cenas com a presença de socos e chutes os alunos vibravam e assustavam, já nas práticas de agarre e luta de chão eles riam e faziam piadas de conotação sexual e tive que parar o vídeo para descrever que o que estava ocorrendo eram imobilizações, torções de articulação e estrangulamentos.

Ao explicar sobre torções e estrangulamentos fui questionado por algumas alunas do sexto ano sobre violência e muitas vezes o termo briga aparecia e percebemos que as meninas se assustavam com os termos utilizados para nomear os golpes, So, Martins e Betti (2018) descrevem uma experiência docente onde as meninas tem mais medo de se machucar na prática de lutas, desta forma procuramos diferenciar as lutas das brigas, Campos (2014) aconselha que o debate seja interdisciplinar e traz o conceito de Elias e Dunning (1992) sobre a busca de excitação no esporte que exige um controle, equilíbrio de tensão, para competir sabendo regular o uso da força de acordo com as regras, sendo assim a discussão com os alunos se baseou na existência de regras, acordos mútuos, para diferenciar briga de luta. Abordamos ainda que o descontrole emocional, a raiva e violência atrapalham o atleta, em Campos (2014) o jiu jitsu é utilizado para exemplificar que um lutador que age por impulsos ao ser controlado por uma técnica de submissão (ex: “chave” de braço) pode se “prender” ainda mais ou ser dominado em outros golpes mais difíceis de escapar.

A história do jiu jitsu foi apresentada, com auxílio de vídeos e fotos (figura 7), desde a origem como arte marcial, entretenimento (filmes de lutas, desenhos, quadrinhos etc), transformação em esporte e associação com o MMA. Alguns alunos do sexto ano identificaram o jiu jitsu sem kimono (No-Gi) com as Lutas Marciais Mistas (MMA) e vibraram com uma cena que um lutador executava uma técnica de estrangulamento nomeada “mata-leão”. Expliquei que no jiu jitsu esportivo, com ou sem kimono, não é permitido golpear o oponente, pois o foco é a luta agarrada no solo, e esta característica revolucionou o mundo do Vale-Tudo, antigo nome do MMA, quando membros da família Gracie desafiaram e venceram lutadores de diversas modalidades de luta utilizando técnicas de luta no solo.

Figura 7: Fotografia da aula expositiva sobre lutas



Fonte: acervo do autor

Esta característica do jiu jitsu, luta no solo sem socos e chutes, fez com que alguns alunos ridicularizassem a modalidade e elessem o Boxe, Karatê e Muay Thai como “lutas de verdade”, pois o vídeo também apresentou essas modalidades de combate. Comentei que isso se deve a maior presença destas lutas em filmes, histórias e quadrinhos de luta, o que dá a sensação que a luta de agarre é ineficiente para defesa pessoal ou combate corpo a corpo.

Após apresentar o jiu jitsu como conteúdo da unidade didática, defini junto com os alunos a sua classificação como esporte de curta distância ou agarre e elencamos alguns jogos e brincadeiras com agarre e uso de força de preensão manual (pegada) que seriam vivenciados na quadra da escola. Em Alencar et al (2015) os alunos também classificaram as lutas e o autor confeccionou um mural com imagens e descrições dos tipos de lutas. O conhecimento do jiu jitsu e sua lógica interna permitiu discutir com os alunos o porquê da escolha por jogos de agarre e assim os estudantes poderiam participar com sugestões de jogos ou adaptações das atividades utilizadas. Libaneo (2011) aponta a importância da participação ativa do aluno no planejamento das atividades durante o processo de ensino-aprendizagem, o autor destaca que cabe ao professor mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Ao termino desta aula convidei os alunos para praticar alguns tipos de jogos de luta no espaço da quadra, e assim iniciamos a aula 2.

Aula 2- Rolamentos, brincadeiras de luta e semelhanças com o jiu jitsu

Atividade 1- Cabo de Guerra coletivo e individual e kung fu(NUNES E MEDEIROS, 2017).

Apresentamos o cabo de guerra em grupo (figura 8), duplas e individual relacionando a situação do uso da força e pegada nas lutas de agarre, fato que foi relatado por alguns atletas de jiu jitsu durante o vídeo apresentado na aula 1. Os alunos já conheciam a brincadeira coletiva e perceberam diferenças em praticar o cabo de guerra individual que tem como objetivo desequilibrar o adversário além de puxar.

Atividade 2- Rei do castelo (Santos, 2016) e adaptação com pegada nas perna.

A atividade começa com dois oponentes dentro do arco e tem como objetivo fazer o adversário retirar os dois pés do arco (figura 9). A atividade é apresentada em Santos (2016) para iniciar a luta olímpica e se aproxima das situações de quedas do jiu jitsu quando ocorre o desequilíbrio e “catada” de pernas para derrubar. No começo da atividade não pode ocorrer pegadas nas pernas e na sequência liberei a ação desde que segurasse uma das pernas para retirar o adversário do arco.

Atividade 3- Rolamentos cuidados ao lutar

Executamos diversas formas de cair e rolar nos colchonetes e tatames, depois foi definido as formas mais adequadas para cair protegendo os braços e o pescoço.

A participação dos alunos na primeira aula prática, na quadra, com ênfase nos saberes procedimentais, surpreendeu as expectativas do planejamento, pois praticamente todos alunos das 6 turmas participaram ativamente das aulas, sendo que no total de 193 alunos apenas 3 meninas não realizaram as atividades da aula prática e uma delas estava impedida realizar atividades físicas por motivos de saúde (atestado médico). Tinoco, Araújo e Santos (2014), Alencar et al (2015) e Lopes e Kerr (2015) trabalharam o conteúdo lutas no ensino fundamental e também relataram a participação ativa dos alunos, em contrapartida So, Martins e Betti (2018) demonstraram em um relato de experiência a dificuldade para mobilizar meninas do 7º ano do ensino fundamental no ensino do conteúdo.

Apesar da inclusão das mulheres nos eventos de MMA e o sucesso da equipe feminina de judô nos jogos olímpicos de 2012 e 2016 (CBJ, 2019) sabemos que existe a ideia de masculinização da mulher que pratica esportes de combate (FERRETTI e KNIJNIK , 2007; LOPES e KERR, 2015). Sabendo deste fato durante o planejamento da sequência didática tive receio que as alunas não quisessem lutar, mesmo que fosse entre meninas, e na hora de dividir os alunos para a o jogo “rei do castelo” sugeri a formação de grupos de acordo com o sexo, mas após as primeiras rodadas os grupos se misturaram e as meninas começaram a desafiar os meninos sem receio de perder a

feminilidade, e até começaram a lutar no chão quando o oponente retirado do arco caia e tentava se levantar.

A fala da aluna 1 (A1) apresenta um destes momentos. A1 : “*Professor posso mudar de grupo. Deixa eu lutar com os meninos, acho que posso ganhar... sou forte*”. Respondi que poderia lutar com eles mas sugeri que fosse com os alunos mais leves. Acompanhei a primeira luta recomendando que tivessem cuidado com ela, mas logo que sai de perto todos se enfrentaram sem poupar esforços para vencer.

Os alunos que fazem parte da equipe de judô da escola perceberam que os outros estudantes também eram bons lutadores e ao final da aula muitos meninos e meninas pediram indicação para entrar para o projeto de judô escolar e outros insistiram para a escola criar uma equipe de treinamento de jiu jitsu. O fato da escola possuir um projeto de lutas pode ter contribuído na percepção positiva das aulas, pois os treinamentos da equipe de judô escolar ocorrem no pátio durante o turno de aula, sendo assim é comum encontrar estudantes assistindo o treinamento nos intervalos das aulas.

Figura 8: Fotografia dos alunos jogando cabo de guerra



Fonte: acervo do autor

Na primeira atividade, nomeada cabo de guerra (figura 8), a intenção foi discutir com os alunos sobre a força de prensão manual, ou “pegada”, que se exige no jiu jitsu, pois no vídeo da primeira aula foi relatado o uso de força isométrica para manter o domínio da pegada no kimono do adversário. A vontade de ganhar o jogo ao puxar a corda fez com que vários alunos relatassem um desconforto ou perda de força nas mãos. Expliquei que esta é uma sensação que se aproxima das

situações de luta, onde muitas vezes o atleta não consegue amarrar a faixa após o combate devido o longo tempo fazendo contrações isométricas dos músculos do antebraço para manter a pegada.

Ao final da segunda atividade (Rei do castelo), ilustrado na figura 9, um aluno do sexto ano (turma 45) relatou que utilizou técnicas de luta aprendidas no videogame para desequilibrar os adversários, e duas meninas do sétimo ano (turma 22) pediram um arco emprestado para continuar a brincadeira de desequilíbrio no recreio. Segundo Cirino, Pereira e Scágli (2013) o jogo pode motivar a prática das lutas por promover a autonomia do educando na resolução de problemas, explorando e inventando movimentos conforme demonstra o relato do aluno 2 (A2) do sexto ano:

A2: “Professor.... consegui ganhar do aluno x e olha que ele é grande e eu sou pequeno. O senhor viu que isso (ser pequeno) me ajuda a agarrar as pernas e tirar ele do bambolê...e eu também sou rápido”.

Figura 9: Fotografia dos alunos jogando "Rei do castelo"



Fonte: acervo do autor

Neste relato presenciamos a liberdade do jogo para o desenvolvimento da criatividade, livre de padronizações, com o foco no sujeito que se-movimentar promovendo o sentimento do “consegui” abordado por Kunz (1994, 2012a) como fator importante para o desenvolvimento da auto-estima e assim “motivar” e mobilizar o aluno a ser participativo e questionador durante todo processo de ensino.

As atividades de rolamento ficaram centradas na forma de proteger o pescoço durante o movimento e posicionamento dos braços ao final do rolamento. Organizamos 4 filas com atividades de “corrida” arrastando, rolamento lateral “parafuso”, rolamento para frente e trás, sendo alguns adaptados para bater os braços conforme as técnicas de amortecimento de impacto. A definição destas atividades ao final da aula se deve a necessidade de aprender a cair e rolar no tatame como preparação para as próximas aulas que exigem projeções e lutas no solo.

Aula 3- Lutas de agarre: pegadas, movimentação e equilíbrios/desequilíbrios

Atividade 1- Brincando de Huka-Huka-

O Huka-Huka é uma luta indígena que tem como objetivo derrubar ou tocar atrás do joelho do adversário. A luta começa na posição de pé, mas os jogadores podem ajoelhar caso queiram dificultar a pegada do adversário.

Atividade 2- Duelo de Zeus e Cronos (SANTOS, 2016) com adaptações para vivenciar em momentos distintos a prática da luta Greco-Romana, Judô e Jiu jitsu.

A atividade se parece com o Sumô, e tem o objetivo retirar o adversário de um círculo através de desequilíbrios . A primeira parte da atividade só foi permitido desequilibrar usando os membros superiores (Greco-Romana) e sem agarrar as pernas (figura 10), depois permitimos utilizar as próprias pernas para derrubar o colega (judô) e na sequência valeria derrubar utilizando as estratégias anteriores e pegando as pernas do adversário com as mãos (Jiu Jitsu e Luta Olímpica) . Na figura 11 apresento o momento final do jogo, quando as regras se assemelham mais com as possibilidades de derrubar presentes no jiu jitsu.

Figura 10: Fotografia das alunas durante o jogo "Duelo de Zeus e Cronos"



Fonte: acervo do autor

A terceira aula possui atividades que visam derrubar o adversário no chão, e por isso exigem locais e materiais adequados para a prática dos jogos. Neste momento utilizamos tatames e colchonetes, pois a escola oferecia a materialidade, mas poderíamos usar espaços gramados. A preocupação com a segurança dos alunos é um fator abordado por vários autores que investigam a

tematização das lutas na escola, principalmente em atividades que exigem derrubar o oponente (CARREIRO, 2005; ALENCAR et al, 2015) e a utilização de tatames e colchonetes, mesmo que seja em pequena quantidade, ajuda o professor a ter segurança no processo de ensino. Sabendo que o conteúdo está presente nos PCNs (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017) e propostas curriculares a nível municipal e estadual cabe aos professores de EF cobrarerm a materialidade necessária para oferecer o conteúdo.

A aula teve o objetivo de apresentar diversas formas de derrubar o oponente de acordo com as regras definidas, e a partir da vivência de formas adaptadas de algumas lutas de agarre.

Representamos nas brincadeiras o Sumô, Luta Olímpica, Greco-Romana, Luta marajoara, Huka-Huka, Judô e Jiu Jitsu. Ao passar por todas as regras que limitavam movimentos nas formas de agarrar, como o judô que proíbe pegar as pernas para derrubar, foi possível discutir a especificidade do jiu jitsu e diferenciá-lo das demais lutas de curta distância.

Dois alunos do sétimo ano, Aluno 3 (A3) e Aluno 4 (A4) , relataram a dificuldade de derrubar os oponentes quando não é permitido agarrar as pernas. A3: “ *não tem como derrubar o A4 sem pegar as pernas, tem que fazer igual no videogame do UFC* ”. A4: “ *eu fico segurando ele de longe e não deixo aproximar, quando pode pegar as pernas não tem jeito de ficar só empurrando*”. Expliquei que algumas proibições (neste caso a “catada” de pernas) visam beneficiar as técnicas de projeção de quadril ou “varredura” com as pernas, logo concluímos a necessidade de aprender movimentos de desequilíbrio usando alavancas com as próprias pernas para “varrer” as pernas do adversário.

Ao discutir os motivos que levam a criação de regras nos diferentes esportes de luta compreendemos a lógica externa de cada modalidade, ou seja, as motivações históricas e sociais que deram origem as proibições de certos movimentos. No caso do Judô sabemos que a exclusão das torções de joelho se deve ao fato destas técnicas de submissão serem consideradas violentas para um esporte que pretendia se tornar uma prática escolar no Japão.

A maior parte dos estudantes realizavam movimentos de abraçar as pernas do colega (figura 11) , gesto aprendidos ao assistir as lutas de MMA, conforme o relato de um aluno do sexto ano, onde é comum esta estratégia, que por sinal é muito utilizado no jiu jitsu esportivo desenvolvido no Brasil.

Figura 11: Fotografia dos alunos jogando "Duelo de Zeus e Cronos" adaptado para fazer "pegada" nas pernas



Fonte: acervo do autor

Muitos alunos chegam as aulas com conhecimentos de golpes e posições de luta aprendidos ao assistir lutas pela televisão ou acompanhar aulas de luta em sites da internet . Cazetto (2010) cita que a democratização de vídeos pela internet em sites especializados nesta tecnologia abala fortemente as tradições das artes marciais no que relaciona a transmissão de conhecimentos entre discípulo e mestre.

A fala do aluno 5 (A5), praticante de jiu jitsu, vai de encontro com a observação de Cazetto (2010). A5: *“eu faço jiu jitsu mas estes golpes que estou fazendo aprendi na internet vendo lutas. Parece que é de luta livre”*.

Na sequência da unidade didática começamos com um jogo semelhante ao Huka-Huka (figura 12) por permitir a vitória sem necessariamente derrubar o oponente em pé, pois os lutadores podem ficar de joelho e a vitória pode ocorrer derrubando ou segurando atrás dos joelhos do adversário. Neste jogo os alunos desenvolveram conhecimentos sobre a melhor postura para evitar ser derrubado, flexionando joelhos e o tronco e esta postura tática pode ser utilizada ao adaptar o “Duelo de Zeus e Cronos” para a lógica interna do jiu jitsu, mas ao mesmo tempo perceberam que quando as regras proíbem o ataque as pernas o jogador pode ficar com a postura mais ereta e usar técnicas de projeção com quadril e varredura de pernas.

Figura 12: Fotografia dos alunos jogando Huka-Huka



Fonte: acervo do autor

Aula 4- Transição da luta para o solo: especificidades do jiu jitsu na luta de agarre.

Atividade 1- Briga de Sapo (Nunes e Medeiros, 2017), adaptado para continuar a luta quando o adversário cai de costas ou lado.

A atividade começa com os dois jogadores com as palmas das mãos apoiadas contra as do adversário e ambos ficam na posição de cócoras. A partir desta posição eles devem tentar desequilibrar o oponente até que alguma parte do corpo no chão, assim o vencedor marca um (1) ponto e caso mantenha o adversário no chão imobilizado na lateral marca-se mais um (1) ponto (figura 13).

Atividade 2- Luta de Joelhos com imobilização, adaptando o movimento de “fazer guarda” defensiva.

A atividade começa com os dois jogadores ajoelhados para tentar derrubar e imobilizar o oponente no chão. O jogador que cai no chão deve movimentar sentado ou com as costas no chão sem deixar o adversário chegar ao seu lado imobilizando-o.

Atividade 3- Guardeiro x Passadores -

Um dos jogadores fica sentado no colchonete enquanto o adversário em pé tenta “passar a guarda” chegando ao domínio lateral (imobilizando). Quem está sentado tem que movimentar o quadril e utilizar braços e pernas para prender e afastar o adversário. O jogador que faz guarda ganha o jogo se conseguir evitar o ataque em 1 minuto ou derrubar o adversário invertendo a posição(raspagem).

O desenvolvimento da aula 4, priorizando a transição da luta em pé para a luta no chão exigiu a adaptação dos jogos de luta encontrados na literatura acadêmica, pois o Jiu Jitsu possui a especificidade de manter a continuidade da luta no solo após a projeção, sem restrições de tempo para o trabalho de técnicas no chão, como ocorre no judô, nem penalidades por encostar as costas

no chão, como ocorre na luta olímpica, e destacamos que em outras lutas de agarre como Luta Marajoara, Sumô e Huka-Huka a luta geralmente acaba ao derrubar o oponente e mesmo no MMA que possui maior liberdade de ação observa-se nos últimos anos o surgimento de regras que retornam a luta a posição de pé quando existe pouco combatividade no solo ou no final do round. Como a maioria dos jogos de luta direcionados para o ensino das lutas de agarre tem como base o Judô, a Luta Olímpica e o Sumô as adaptações foram necessárias para possibilitar a experiência de jogar o jiu jitsu

Sendo assim ao trabalhar o ensino do jiu jitsu a partir dos jogos de luta/oposição recomendados para o ensino geral das lutas de agarre (RUFINO e DÁRIDO, 2015) corre-se o risco de não atingir o objetivo de apreender a lógica interna do jiu jitsu, que na essência está relacionada a transição da luta em pé para o solo visando “fazer guarda” ou “passar guarda” para posteriormente dominar o adversário através de torções, estrangulamentos e imobilizações.

Nesta aula começo a tratar de forma específica o ensino do jiu jitsu. Ao trazer conceitos de fazer e passar guarda, adaptando os jogos, procuro a transição dos jogos de luta/oposição mais globais para o “jogar a luta” com situações específicas da modalidade ensinada, preparando assim o “terreno” para as próximas aulas onde ressignifico a luta para o ambiente de jogo.

Os jogos 1 (Briga de sapo) e 2 (luta de joelhos) se assemelham a um tipo de treinamento comum em academias de jiu jitsu e judô quando as lutas iniciam no solo. Nestas atividades prioriza-se o “puxar” para a guarda ao invés das técnicas de projeção. Destaco ainda que a “briga de sapo” guarda semelhanças com o estilo de luta dos atletas de jiu jitsu das categorias de peso mais leves (peso galo e peso pena). Geralmente entre os competidores mais leves a luta começa com os dois combatentes mantendo a postura baixa (de cócoras ou com um joelho no chão) para tentar fazer guarda.

Ao iniciar as aulas explique para os estudante que lutaríamos jiu jitsu “sem pano”, modalidade sem o uso do kimono. Deixei claro que mesmo em centros de treinamento os alunos iniciantes começam o combate de joelhos ou com a postura mais baixa, pois assim facilita a “puxada” para a guarda e projeções com pouco risco de machucar. Comentei ainda que usaríamos jogos com objetivos tão parecidos com a modalidade estudada que um observador externo viria aquela prática como um treino de jiu jitsu.

Montei na quadra 5 estações com 4 metros quadrados de tatames (área de luta) e colchonetes em volta para ter uma área de segurança. Em cada estação ficavam 4 a 5 alunos. Enquanto uma

dupla lutava os outros estudantes “arbitravam” e faziam a segurança ao cercar os lutadores para avisar quando iam sair do tatame. As meninas costumavam criar grupos sem meninos, mas após ver algumas alunas lutando com garotos resolviam mudar de estação. Outra prática comum, e incentivada por mim, era a disputa dos “campeões” de cada estação (figura 13).

Figura 13: Fotografia dos alunos jogando a "briga de sapo" com transição para luta de solo



Fonte: acervo do autor

Durante a “briga de sapo” os estudantes que caíam de costas no chão demoravam para perceber que caso ficassem parados, “esticados” no chão, sofreriam a passagem de guarda e assim perderiam pontos. Após um tempo de prática estratégias começavam a surgir e observei que os alunos “puxavam” para a guarda sempre que o adversário era mais forte, assim evitavam o desequilíbrio. Em contraposição os mais fortes percebiam que deveriam utilizar o peso para “pressionar” o oponente na guarda.

Uma aluna do sexto ano “desenvolveu” uma técnica de inversão de posição na guarda nomeada no jiu jitsu de “raspagem tesoura”, ilustrado na figura 14. Ela puxava o adversário para a guarda, segurava seus braços e fazia um movimento de tesoura com as pernas jogando o oponente no solo (figura 14). Ao final da aula ela pediu que eu gravasse um vídeo dela lutando. *Aluna 3 : “professor, grava e me envia pelo zap, meu pai não vai nem acreditar”.*

Figura 14: Fotografia das alunas lutando na guarda e realizando a "raspagem tesoura"



Fonte: acervo do autor

Ao entender os conceitos de passar ou fazer guarda os alunos que não estavam lutando torciam gritando: “passa a guarda vai...” ou “raspa, raspa vira ele”.

A segunda atividade, a luta de joelhos (figura 15), favoreceu os alunos mais fortes. Então dividi os grupos de acordo com o peso e força dos praticantes. Ao ser projetado os alunos caíam na imobilização lateral. Expliquei então que antes de cair de costas eles deveriam “sentar” para posicionar as pernas e fazer guarda.

Figura 15: Fotografia das alunas jogando a luta de joelhos com transição para o solo



Fonte: acervo do autor

A fala do aluno 6 (A6) aponta que alguns estudantes começaram a demonstrar preferências durante a luta, decidindo ser “guardeiros” ou “passadores”. A6: “Sempre tento ficar por cima para tentar amassar, é bem melhor”.

Ao conversar com o A6 expliquei que lutadores profissionais também tem preferências na hora do combate e tentam impor seu “jogo” como estratégia de luta. Porém incentivar todos os estudantes a vivenciar o “fazer guarda” por ser uma situação evitada pela maioria dos alunos.

Alguns estudantes, que já praticaram lutas ou faziam parte do projeto de judô, fechavam as pernas na cintura do adversário, movimento chamado de guarda fechada. Logo todos tentavam imitar quando eram derrubados.

Ao final deste jogo os alunos já estavam cansados, pois foram aulas geminadas (aula 3 e 4) com várias atividades. Então sugeria que quem tivesse disposição poderia fazer o “desafio” do “guardeiro” contra o “passador”, a atividade 3. Para a minha surpresa a participação foi boa.

Esta atividade serviu mais para desenvolver a consciência tática de que ao fazer guarda “sentada” ou “deitado” devemos mover utilizando o quadril seguindo o movimento do “passador”. Na maior parte das vezes o “passador” saia vitorioso nos jogos apresentados conforme ilustra a fotografia da figura 16 ao apresentar uma imobilização efetuada após a passagem de guarda.

Figura 16: Fotografia de imobilização lateral após a "passagem" de guarda



Fonte: acervo do autor

Aula 5- Guardeiros e Passadores

Atividade 1- Fut-jitsu- Neste jogo cada equipe terá 3 ou 4 lutadores, todos devem movimentar com os joelhos no chão visando levar um objeto (cone ou bola) até o final do campo adversário. O jogo ocorrerá em 16 metros quadrados de tatame e os jogadores podem lutar com os

adversários que encontram no caminho lutando de joelhos (projeção) ou sentados fazendo guarda. Um jogador poderá segurar mais de um oponente se conseguir.

Atividade 2- Fut-passa-guarda-americano Neste jogo cada equipe terá 4 ou 5 lutadores. Um dos times movimenta com os joelhos no chão, são os passadores. O outro time poderá movimentar sentado (gardeiros). O jogador que cruzar a linha final do campo adversário primeiro ganha o jogo. O passador estará fora ao ser “raspado” e o “gardeiro” eliminado se for imobilizado lateralmente.

Este planejamento segue a continuidade da aula 4, então recapitulei com os alunos a noção de fazer e passar a guarda. Relembrei cenas das lutas apresentadas no vídeo da primeira aula e também citei os exemplos da própria turma no jogo briga de sapo e na disputa “gardeiros” contra “passadores” .

Exemplifiquei formas de fazer pegadas sem utilizar o kimono, segurando com a mão em forma de “concha” no pescoço, braços e costas. A pegada nas pernas e punhos, também foi apresentada.

A atividade escolhida buscou num jogo de luta coletivo apresentar de forma lúdica a rivalidade de gardeiros e passadores no jiu jitsu. Além disto queria demonstrar que pode existir atividades coletivas de luta. Em Rufino e Dárido (2015) somos apresentados ao Kabiddi, um esporte coletivo de luta praticado na Índia. Aproveitei a observação dos autores para apresentar um jogos coletivo de lutas com os movimentos do jiu jitsu (figura 17). Aqui aproximo mais dos jogos de luta/ oposição (CAMPOS, 2014; RUFINO E DÁRIDO, 2015) do que a ideia de “jogar a luta”.

Figura 17: Fotografia do jogo de luta coletiva



Para as 2 aulas seguintes, realizadas em sequência (aulas geminadas), utilizei 32 metros quadrados de tatame. Consegui este material com um professor que leciona artes marciais mistas na escola nos finais de semana. Assim montei dois campos de jogo para as duas atividades.

No começo das aulas, em quase todas as turmas, tive que selecionar as meninas que não queriam competir com meninos, pois o jogo possui muito contato físico, podendo até mesmo 2 jogadores imobilizarem juntos um oponente. Então reservei um tatame para as meninas e o outro seria misto (meninas e meninos). Aqueles alunos que não participariam da aula foram selecionados para ficar na arbitragem dos jogos.

No primeiro jogo, o “fut-jitsu”, os alunos “pulavam” todos juntos em quem pegava a bola, e poucas ações típicas do jiu jitsu apareceram. A participação foi grande e após algumas rodadas mudei a atividade. O jogo foi “divertido” mas acredito que não serviu para mobilizar as aprendizagens que pretendia.

A segunda atividade exigia a luta, pois caso alguém fosse eliminado o time ficaria com vantagem material e venceria. A obrigação de fazer guarda tornou o jogo mais próximo do jiu jitsu. Os alunos logo perceberam que eram mais difícil deslocar fazendo guarda (sentado), mas para defender bastava prender o adversário entre as pernas.

Várias situações de raspagem e passagem de guarda aconteceram e os árbitros tiveram que ficar atentos para fazer a contagem dos 3 segundos na imobilização. Ao final da aula pedi para que os alunos mostrassem as situações de luta, dentro da guarda, presenciadas na aula. Após a discussão sugeri que todos descansassem e bebessem água pois logo (aula 6) faríamos duelos de jiu jitsu próximos das regras de competição, porém nosso “ambiente” seria de jogo.

Aula 6- Jiu Jitsu esportivo

A partir da sexta aula tento vivenciar de forma mais intensa o “jogar o jiu jitsu”, assim deixo de utilizar jogos e brincadeiras de luta adaptados para lutar jiu jitsu e passo a estimular a luta “em si”, ressignificada como jogo (ASSIS, 2001), de forma lúdica. Em alguns momentos retomo as brincadeiras a pedido dos alunos ou visando auxiliar os estudantes que demonstram dificuldade ou medo de fazer a luta de forma global.

Aproveitando que os tatames já estavam montados com duas áreas de luta, com 16 metros quadrados, iniciamos a aula com os alunos sentados em círculo no tatame.

Nesta aula o objetivo foi vivenciar o jiu jitsu esportivo dentro de um ambiente de jogo (RIGO, 1995; ASSIS, 2001; SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2013, 2014), assim as regras de pontuação foram apresentadas mas os alunos que tinham dificuldade ou medo poderiam adaptar a prática começando a luta de joelhos ou de outras formas que achassem melhor. O tempo de cada luta foi de 3 minutos mas poderia acabar antes por desistência.

Utilizei um telefone com acesso a internet para mostrar cenas de luta para alguns alunos mais ansiosos em aprender “golpes” para usar na aula. Depois acabei demonstrando algumas situações de luta para os estudantes mais “interessados”. Percebi que a vontade de conhecer técnicas padronizadas do esporte ocorreu a partir do entendimento da lógica interna e externa da luta, pois muitos alunos buscaram assistir vídeos de luta nos sites especializados em esportes de combate.

Em cada tatame lutavam uma dupla (figura 18). Num primeiro momento selecionei as duplas de acordo com o peso ou tamanho, mas logo os alunos se organizaram segundo suas preferências.

Figura 18: Fotografia de alunos "jogando Jiu jitsu": início do combate



Fonte: acervo do autor

Meninos e meninas lutaram durante toda a aula, iniciando a luta em pé e geralmente atacando as pernas para derrubar. Ao cair no chão a luta continuava com o jogo de guarda. Percebia que eles faziam muita força e diversas vezes parei as lutas para orientar sobre a necessidade de oferecer resistência em alguns momentos mas em outros não.

No 6º ano, na sala 45, alguns alunos organizaram um “torneio”, com árbitros e muita torcida. Na “brincadeira” de lutar jiu jitsu presenciei tentativas de quedas típicas do judô (figura

18), imitações de golpes comuns no MMA, e as finalizações geralmente aconteciam apertando o adversário em imobilizações. Na figura 19 observamos a situação onde um aluno finaliza o oponente ao pressionar o seu corpo contra ele no instante que faz guarda.

Nesse momento de “invenção” de técnicas de submissão percebemos que o o jogo estimula o aluno a “fazer guarda” ou imobilizar o oponente visando chegar a finalização não porque isso faz parte de movimentos padronizados, mas devido a busca por soluções que levem a resolver problemas do jogo conforme nos apresenta o aluno 7 ao fazer guarda. (A7): “tento ganhar a luta apertando ele no pescoço e barriga pois ai ele desiste e eu ganho”.

Figura 19: Fotografia de alunos "jogando jiu jitsu": momento da finalização na guarda



Fonte: acervo do autor

Sugeri para algumas meninas que lutassem iniciando de cócoras, tipo no jogo “briga de galo”, pois assim elas perderiam o medo de cair. Deu tão certo que repetiram várias vezes a atividade. Neste exemplo fica claro a observação de Kunz (2012b) que a função do jogo não significa a redução de um modo “correto” de lutar para uma alternativa de simples brincadeira, mas sim em primeiro lugar, de uma mudança de concepção, tanto de ensino quanto de esporte.

O ambiente de jogo, a liberdade de ação sem a padronização e cobrança de resultados do esporte, oferecia a segurança e ao mesmo tempo estimulava o desafio para inovar e criar formas de lutar jiu jitsu. Observei a participação ativa de alunos que geralmente “correm” das aulas de EF.

O relato da aluna 8 (A8) vai de encontro as recomendações de Brasil (1998) e mostra que a inclusão dos alunos nas aulas de EF pode ser beneficiado pela diversificação dos conteúdos. Ao ser

questionado pelo professor pelo motivo da participação intensa nestas aulas a A8 respondeu: *“Professor, eu não faço aula quando é futebol e vôlei porque não sei jogar e não gosto de bola”*.

Ao pensar sobre o “sucesso” desta aula, com a participação ativa de todos alunos lutando, acredito que isto ocorreu devido as aulas anteriores que preparam os alunos para este momento, pois não percebi o receio normal que ocorre quando pessoas iniciam o contato com as lutas, receios motivados pela proximidade, situações de agarre com o adversário montado ou fazendo guarda, além do medo de machucar.

Aula 7 Aula 7- Jiu Jitsu, Huka-Huka, Judô e Luta olímpica: Qual a diferença?

O sétimo encontro ocorreu na ginásio poliesportivo e iniciou no tatame que foi montado no centro da quadra com duas áreas de luta. Nesta aula partimos de uma luta que acabamos de conhecer, o jiu jitsu, para mundo das lutas de agarre de forma global. Pretendia que os alunos reconhecessem os elementos em comum do jiu jitsu e demais lutas. Até mesmo pelo histórico da modalidade que absorveu técnicas de outras artes marciais, tanto que hoje em dia é comum lutadores de jiu jitsu utilizarem golpes de projeção da luta olímpica ou chaves de tornozelo e joelho do sambo.

Primeiramente fiz um relato sobre as seguintes lutas: Huka-Huka, Judô, Luta Olímpica e Greco-Romana vivenciadas de forma breve em jogos de oposição no início da unidade didática. Os alunos logo percebem que a luta de origem indígena, o Huka-Huka, possui maior simplicidade relacionada as condutas motoras, já que basta segurar atrás do joelho do adversário ou derrubar para vencer.

A luta greco-romana, que já havia sido apresentada na aula 3, foi novamente percebida pelos alunos como a mais difícil de lutar por ser permitido derrubar apenas com movimentos de braços e quadril, sendo proibido usar as pernas. Porém após fazer observações eles concordaram que a luta é mais previsível que o judô, jiu jitsu ou luta olímpica, pois estas possuem maior possibilidades de ação.

Na luta olímpica apresentei a proximidade com o jiu jitsu na luta em pé porém o jogo, a lógica interna, é completamente diferente no processo de transição para o solo e na falta de golpes de torção de articulações e estrangulamentos, proibidos nesta luta, apesar de haver desistência.

O judô foi apresentado com a luta que mais se aproxima do jiu jitsu, sendo diferenciado pela não continuidade da luta no solo, pois o árbitro pode voltar a luta em pé em caso de falta de

combatividade. Outro elemento diferenciador é a ausência de alguns golpes de torção e estrangulamentos como “chaves” de joelho e tornozelo.

A aula foi uma grande “experiência” de diversas lutas, diferenciadas a partir das regras que foram sendo modificadas, reduzindo proibições, até chegar no jiu jitsu.

Primeiro jogamos a luta que tinha mais tinham proibições, considerado pelos alunos a mais previsível, a luta Greco-Romana. Pra isto limitamos o espaço de 4 placas de tatame para cada dupla. Acostumados com a movimentação das ultimas aulas logo pediram para mudar o jogo.

A segunda luta foi o Huka-Huka, mais movimentada que a Greco-Romana, porém não menos previsível. Mas ao contrário da ultima luta, esta motivava bastante os alunos, e para evitar que a parte de trás dos joelhos fossem tocadas eles acabavam lutando o “jiu jitsu de joelhos”.

A terceira modalidade experimentada foi a Luta Olímpica. Aconteceram praticamente as mesmas ações do início da luta de jiu jitsu, porém aqueles acostumados a fazer guarda perdiam ao colocar as costas no chão. O fato da luta de solo ter a dinâmica tão diversa do jiu jitsu acabou confundindo os alunos.

Para fazer o judô utilizamos 2 áreas de luta com duas duplas praticando enquanto o restante da turma assistia. As lutas tiveram que ser rápidas para que todos pudessem lutar. O jogos parecia com o jiu jitsu porém era proibido agarrar as pernas para derrubar e poderia ganhar a luta com imobilização, pois no judô isso configura como Ipom, máxima pontuação nesta modalidade.

O combate de jiu jitsu ficaria para a próxima aula, mas antes sentei com os alunos e chegamos em um consenso que as lutas de agarre são bastante diferentes e uma “regrinha” muda todo o jogo.

Aula 8- O jiu jitsu da escola e o jiu jitsu esportivo

No planejamento inicial esta aula seria realizada na sala de vídeo para que os alunos pudessem assistir lutas de jiu jitsu, possibilitando a discussão sobre conceitos técnicos da luta (regras oficiais, estratégias e situações de combate). Na sequência seria apresentado o questionário de avaliação. Porém optei pela continuidade das aulas práticas e estimei a análise dos saberes conceituais técnicos a partir da luta dos próprios alunos. Sendo assim a aplicação do questionário foi adiada para a aula seguinte.

Continuando a aula anterior, após brincar de judô, realizamos o jiu jitsu através de jogos escolhidos pelos alunos, então pediram para repetir a luta ajoelhada, brincadeira de passagem de guarda e luta “normal”. Em todas as atividades o foco foi lutar jiu jitsu, porém as regras de cada jogo davam ênfase em diferentes fases da luta.

Na figura 20 veremos o momento que os alunos formavam duplas e escolhiam as regras para jogar jiu jitsu de acordo com suas preferências. Alguns tinham preferência pela luta em pé e outros queriam fazer guarda.

Figura 20: Fotografia de alunos definindo duplas para jogar a luta



Fonte: acervo do autor

Deixei que eles organizassem os jogos e inventassem regras desde que respeitassem a essência do jiu jitsu.

Faltando 20 minutos para o fim da aula convidei a turma para sentar em volta do tatame e chamei os alunos interessados em lutar jiu jitsu com regras oficiais, dentro daquilo que eles conheciam (figura 21).

Figura 21: Fotografia dos alunos lutando jiu jitsu com regras oficiais



Fonte: acervo do autor

Durante a luta fiz diversas perguntas do tipo : Foi ponto? Passou aguarda? Quem esta fazendo guarda? Isso vale?

Também respondi perguntas dos alunos e fui convidado a lutar com eles em uma das turmas do 7º ano. Foi divertido ver a empolgação da turma. Enfim encerrei a aula e combinei de aplicar o questionário de avaliação na próxima aula.

A maior parte dos alunos lamentou o fim da unidade didática de Jiu Jitsu, e durante o ano me cobraram a realização de mais aulas do tema. Algumas vezes, na última semana de cada mês, quando geralmente deixo que os alunos escolham a atividade (“aula livre”), o jiu jitsu costuma ser o tema da aula. Ver a luta duelando com o futebol e queimada na preferência dos alunos me deixou feliz.

5. 5 O questionário de Avaliação

Tabela 4: Questionário de avaliação

Perguntas	Sim(%)	Não (%)
1) Após as aulas de Jiu Jitsu na escola você pode afirmar que sabe praticar esta luta?	34,38%	65,62%
2)Você pode afirmar que já praticou alguma luta?	81,25%	18,75%
3) É possível aprender lutas na escola?	100%	0%
4)Você é capaz de assistir uma luta de jiu-jitsu e compreender o que é “fazer guarda”, “passagem de guarda”, imobilização e “finalização”	87,23	21,87%

Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir de dados coletados na pesquisa

No início da pesquisa tinha a expectativa que mais alunos declarassem “saber” lutar jiu jitsu ao final da unidade didática, porém 65,62% responderam não saber lutar. Acredito que o fato da modalidade ser apresentado como forma de introduzir o conteúdo lutas abrangendo conceitos gerais sobre o universo das práticas de combate em apenas 8 aulas diminuiu o tempo destinado para as atividades mais específicas do jiu jitsu.

Apesar de achar importante introduzir conceitos gerais das lutas penso que para atingir este fim acabei ocupando quase metade da unidade didática. Isto pode ser destacado como um ponto negativo da proposta quando avaliamos que os alunos se reconhecem praticando lutas mas apesar de dominarem a dimensão conceitual do jiu jitsu não acreditam que sabem lutar bem.

O questionário de avaliação da prática demonstra que 81,25 % dos alunos tem a percepção de ter praticado lutas, um aumento considerável quando comparado aos 48,1 % que responderam positivo no diagnóstico inicial. Porém acredito que se a unidade didática tivesse mais aulas, sendo algumas dedicadas ao ensino de golpes específicos do jiu jitsu (utilizando vídeos) o número de alunos que afirmam ter praticado lutas seria maior, assim como aqueles que dizem saber luta jiu jitsu.

O reconhecimento da possibilidade de aprender lutas na escola foi confirmado passando de 86,5% a 100% dos alunos quando comparamos as respostas dos dois questionários.

87,23% dos alunos reconhecem ser possível assistir e compreender uma luta de jiu jitsu, demonstrando que dominam a dimensão conceitual técnica da modalidade estudada. Isto aponta que as aulas práticas e os diálogos que ela proporcionou foram efetivas para alcançar esta dimensão do conteúdo, pois anteriormente, no início das aulas, apenas 3,8 % dos alunos afirmaram conhecer a regras da luta.

O reconhecimento do “saber” lutar jiu jitsu apresentou a frequência de 34,38%. Compreendo que este número foi inferior aos 87,3% dos alunos que afirmam dominar os conceitos da luta devido a ideia que saber uma modalidade de combate é lutar bem e dominar técnicas padronizadas. A dificuldade de atingir este propósito se dá pela complexidade de ensinar golpes de torção de articulações e estrangulamentos, pois exigem que o aprendiz tenha maturidade para executar estas ações.

Posso dizer, baseado na experiência de 20 anos praticando e ensinando jiu jitsu, que os estudantes conseguiram aprender conceitos essenciais da luta, sendo talvez este domínio da dimensão tática o motivo do “querer” aprofundar mais no estudo das técnicas do jiu jitsu.

Considero que de forma geral a unidade didática apresentou resultados positivos segundo a percepção dos alunos, principalmente quando avaliamos a apreensão da dimensão conceitual do conteúdo. Na visão de professor de EF acredito que o mérito da proposta foi permitir o trato do conteúdo enquanto saber escolar com a participação ativa da maior parte dos alunos.

6- FINALIZANDO O PERCURSO

Retomo neste momento às palavras de Minayo (1996, p. 90) apud Assis (2001): “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. A escolha de um tema surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontramos suas razões e objetivos”.

Conforme foi relatado, no início deste trabalho, meu interesse no estudo das lutas foi se modificando a partir dos sentidos e significados que dei a esta prática corporal ao longo da vida. O problema que antes girava em torno da formação de atletas foi direcionado para o ensino de um saber escolar.

Ao concordar com Vago (2009) que a EF escolar não é clube ou centro de treinamento esportivo, e embora possa estabelecer relação com estes locais deve manter a finalidade relacionada a instituição de ensino passei a pensar: como ensinar lutas na escola sem reproduzir a metodologia tradicional? Como evitar o abandono do conteúdo na EF escolar?

Posso dizer então que nesta pesquisa-ensino (PENTEADO, 2010) busquei superar um problema presente na minha prática docente: o abandono das aulas de lutas pela dificuldade de abordar o conteúdo sem recorrer a metodologias tradicionais, e mesmo quando relatei experiências positivas, inclusive a partir de jogos, percebia a falha na falta de sistematização e suporte teórico.

O jogo foi o “caminho” escolhido para lutar na escola e assim vencer esse “problema da vida prática”, sendo assim ele foi o percurso entre dois pontos: o desafio de ensinar a luta na EF e a busca por uma experiência pedagógica significativa para os alunos. E ao citar a experiência significativa busco a definição de Bondía (2002, p. 20): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Porém este caminho não passa apenas pela análise das aulas, mas discute também a percepção sobre a escrita da unidade didática ao dialogar com os autores da área.

Destaco primeiramente que a descrição e análise do processo de construção e aplicação de uma unidade didática visando ensinar os saberes corporais e conceituais do jiu jitsu através de jogos de luta/oposição vai de encontro com os resultados positivos encontrados na literatura acadêmica (SANTOS et al, 2010; LOPES e KERR, 2015; NOZAKI, 2015; e LANDIN et al, 2017; HEGELE, GONZALEZ e BORGES, 2018) mostrando assim que este é um caminho para tornar o “jogo de luta” possível durante as aulas de EF escolar (PAES, 1996). Porém este trabalho se diferencia pela escolha de ensinar uma modalidade específica de luta, o jiu jitsu, traçando assim um caminho

diferente dos autores que fazem a opção de abordar uma “família” ou grupo de lutas (CIRINO, PEREIRA e SCÁGLIA, 2013; CAMPOS, 2014; RUFINO e DARIDO; 2015) pela semelhança das condutas motoras.

Ao iniciar os estudos para a escrita da unidade didática percebi que a revisão de literatura aponta que o caminho mais comum entre professores que ensinam lutas na escola, através de jogo de luta/oposição, consiste em reproduzir modelos de aula e sequências didáticas sugeridas por autores que se deram ao trabalho escrever capítulos de livros ou artigos sobre um grupo de lutas classificadas a partir da distância dos oponentes ou tipos de ação. Com esta observação não quero desmerecer o planejamento de quem reproduz sequências didáticas, pois acredito que ter um modelo é importante, mas isto pode limitar o ensino a um tipo de aula única.

A ideia de ensinar lutas “além” das modalidades vai de encontro com as tendências de proposta similares presentes nas classificações do conteúdo esportes da BNCC (BRASIL, 2017), o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (GONZALEZ e FRAGA, 2009) e orientação para programas de esporte do governo federal (GONZALEZ et al, 2014b). Entretanto é necessário destacar que os esportes coletivos geralmente ocupam mais da metade da carga horária da grade curricular da EF escolar e são apresentados de forma global, em jogos para desenvolver capacidades táticas gerais, e também de forma específica.

A situação do conteúdo lutas é diferente dos esportes coletivos, assim é mais comum que diversas lutas sejam abordadas a partir de jogos e brincadeira que promovam um “giro” no mundo das lutas indo das lutas de curta distância (agarre) até as lutas com implemento durante uma unidade didática. Finalizando o processo observa-se que raramente o professor retoma alguma luta de forma específica para aprofundar o entendimento dos saberes corporais e conceituais técnicos.

Desta forma como a finalidade é ensinar de forma global várias lutas não se observa a preocupação de abarcar de forma efetiva todas as possibilidades de ação do bloco (família) de lutas escolhido(a), ficando então uma das características desse grupo de modalidades “semelhantes” mais evidentes. No caso das lutas de curta distância o que se observa é uma “hipertrofia” ou valorização do agarre visando derrubar o oponente e pouca ou nenhuma atenção para a luta de solo.

A aceitação da ideia que é possível ensinar um grupo de lutas reproduzindo os jogos ou unidades didáticas sugeridas na literatura da área poderia levar um professor a acreditar que o jiu jitsu, entre outras lutas, serão contemplados ao vivenciar 1 hora de aula com diversos jogos e brincadeiras de desequilíbrio. A crítica que faço é que a maior parte destes relatos se aproxima mais

do conteúdo jogos e brincadeiras do que das lutas ou esportes de combate. Sendo assim podemos citar como exemplo que o fato de brincar de jogos de exclusão de um território não significa que o jiu jitsu foi ensinado, pois para isto acontecer é preciso estudar o tema, conhecer a lógica interna e externa da prática, adaptar os jogos para atender a lógica interna da luta, e gerar um significado para os alunos daquela luta a partir do jogo. Somente assim será possível ter uma experiência (BONDÍA, 2002) de lutar jiu jitsu.

Apesar de considerar inovadora a tentativa de “ir além” das modalidades de combate (esportes de lutas), apresentada em alguns relatos de experiência, percebemos que eles deixam os saberes corporais e conceituais técnicos (regras) das lutas em segundo plano para abordar a dimensão atitudinal e conceitual crítica do conteúdo. A discussão fica centrada mais no cuidado com o colega e a diferenciação de lutas e brigas do que apresentar a lógica externa e interna das lutas.

A ideia que justifica o ensino além das modalidades é que há uma grande quantidade de lutas existentes e seria difícil ensinar todas (GONZALEZ et al, 2014b; DÁRIDO e RUFINO, 2015). Isto acaba diluindo em aulas globais as práticas corporais relevantes da nossa cultura, como o jiu jitsu brasileiro (COLINO, 2020), a luta marajoara ou mesmo o judô, onde nossos atletas destacam a nível mundial. Esse tipo de proposta, tanto para o ensino dos esportes quanto para as lutas, pode ser justificada caso se adote a concepção que todas as práticas corporais são formas de jogo (FREIRE e SCÁGLIA, 2003), porém se adotarmos compreensão de cultura corporal das abordagens críticas de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994) se faz necessário tematizar os conteúdos que se destacam pela relevância social e isto exige o ensino das modalidades sistematizadas.

Concordo com Nunes e Medeiros (2017) ao afirmar que os jogos de luta:

[...] devem ser utilizadas de acordo com a temática abordada na aula, ou seja, deve estar relacionada a alguma manifestação corporal de lutas que o professor estiver desenvolvendo. É importante salientar que estas atividades quando aplicadas sem uma contextualização, sem ligação com alguma temática da manifestação corporal inserida na sociedade, não passarão de atividades "passatempo" para os alunos (NUNES e MEDEIROS, 2017, p.71).

Assim, a partir da observação de Nunes e Medeiros (2017) ao desenvolver a unidade didática sobre jiu jitsu percebi a necessidade de adaptar os jogos sugeridos para o ensino das lutas de curta distância, pois os mesmos não contemplavam as principal característica do jiu jitsu: a transição da luta em pé para o solo com continuidade do combate em situações de “fazer guarda” ou “passar a guarda” visando a submissão do oponente.

Ao fazer a crítica aos jogos de luta/oposição orientados para o ensino global, além das modalidades, não desconsidero as possibilidades pedagógicas da proposta, tanto que recorro a ela nos momentos iniciais da unidade didática ao exemplificar as características das lutas ou abordar um tipo de conduta motora ou situação do jiu jitsu. Um exemplo é o uso do cabo de guerra para vivenciar uma situação similar ao tipo de pegada (força isométrica) das lutas de agarre com kimono.

Continuando a análise da percepção sobre a escrita da unidade didática destaco que apesar de serem minoria, existem produções relacionadas ao ensino específico de lutas (OLÍVIO JÚNIOR e DRIGO, 2015; SANTOS, 2016) através de jogos de luta/oposição. Porém é comum encontrar unidades didáticas direcionadas apenas para os esportes olímpicos de combate. Entre os autores a tentativa de respeitar a lógica interna da modalidade é perceptível, tanto que muitas atividades se assemelham a proposta de jogos situacionais de Greco e Benda (1998) adaptado para as lutas. Veremos então jogos representando situações de lutas específicas da modalidade de combate lecionada.

Por fim para concluir o caminho da escrita desta unidade didática recorri a ideia de “jogar a luta” a partir dos textos de Bracht (1992), Kunz (1994, 2012a), Finck (1995, 2011), Paes (1996), Rigo (1995), Vago (1996), Assis (2001) Freire e Scágli (2003) e Scaglia, Reverdito e Galatti (2013, 2014) onde, apesar da divergências entre os autores, o jogo pode ser visto como possibilidade de fazer o esporte da escola ao promover nas palavras de Assis (2001, p. 1999) “a transformação da sua dinâmica essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva”. Ou seja, além de lutar com jogos (jogos de luta) queria fazer a luta no ambiente de jogo (jogar a luta).

Com o termo “jogar a luta” busquei vivenciar o jiu jitsu através de jogos com situações características da modalidade, de tal forma que o aluno pudesse sentir a experiência de lutar jiu jitsu em um ambiente adaptado para as limitações técnicas dos participantes e a materialidade escolar.

A análise da unidade didática foi uma surpresa pela participação ativa dos alunos durante as 8 aulas, e a constatação positiva do alcance dos jogos de luta/oposição para mobilizar os estudantes a construir, com a mediação do professor, as dimensões conceituais e corporais do conteúdo, demonstram assim a efetividade do jogo no ensino do jiu jitsu em contexto escolar.

A princípio esperava que os alunos, principalmente as meninas, teriam preconceito com o conteúdo lutas devido a associação com brigas e o “excesso” de contato ocasionado pelas situações

de agarre na luta no solo. Porém o que vivenciei contrariou esta previsão e apesar das alunas demonstrarem um certo receio de lutar com meninos isto foi sendo superado ao longo das aulas.

Um tema destacado entre professores e pesquisadores que abordam a temática lutas é a preocupação com a segurança dos estudantes para realizar as vivências dos jogos de lutas. Neste relato aponto que além dos colchonetes e tatames é importante orientar os alunos sobre formas e rolar e cair adequadas para evitar lesões. Destaco também que uma boa estratégia para aumentar a segurança foi dividir a turma em grupos de 4 a 5 alunos para que sempre tenha algum estudante responsável por arbitrar a luta ou realizar uma “barreira” de proteção caso a dupla em jogo corra o risco de cair fora da área de proteção.

A falta de conhecimento inicial da turma sobre o jiu jitsu não foi um entrave para as aulas pois o ambiente de jogo estimulou a segurança necessária para superar o “medo” de não saber lutar e a redução da complexidade da luta nas primeiras aulas possibilitou experiências de sucesso que levaram a busca por estratégias de combate e técnicas de projeção e submissão.

Apesar de ser praticante de jiu jitsu não precisei demonstrar nenhuma técnica ou movimento de luta durante a apresentação das atividades. Quando questionado sobre alguma imobilização ou “chave” de braço na maioria das vezes recorria a imagens e vídeos no celular. Fica claro então que o professor não precisa ser praticante para ensinar uma luta específica, porém é importante estudar a lógica interna do jogo para evitar situações que contradizem a dinâmica da modalidade ensinada.

A comparação entre os questionários de diagnóstico e avaliação demonstram a aquisição de conhecimentos significativos para os alunos, tanto que 87,23% dos estudantes reconhecem ser possível assistir e compreender uma luta de jiu jitsu contrapondo aos 3,1 % que não conheciam as regras da modalidade antes das aulas. Estes dados e análise dos diálogos presentes durante as aulas demonstram que a dimensão conceitual pretendida nesta unidade didática atingiu os objetivos. Durante as aulas isto ficou evidente nos momentos em que os alunos assumiram a posição de torcedores ou árbitros da luta e conseguiram dar opiniões sobre conceitos técnicos do jiu jitsu relacionados à sistemas de pontuação e nomenclaturas de golpes.

Os relatos presentes no diários de bordo, os vídeos e fotos das aulas comprovam que o ambiente de jogo (SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2013; FREIRE, 2017) pretendido no “jogar a luta” foi alcançado ao promover o se-movimentar (KUNZ, 1994), a liberdade para agir em uma ambiente seguro mas que estimula o desafio. As falas dos estudantes sobre as estratégias

utilizadas para derrubar os colegas ou a “invenção” de um golpe para imobilizar ou causar a desistência do oponente foram constantes.

A partir do exemplo que Cazetto (2006) apresentou sobre o ensino do judô, pretendi ao “jogar a luta” construir com o alunos uma percepção diferenciada, que permitiria "enxergar", "ler" viver a a luta de maneira diferenciada. Tentei mostrar que existem múltiplos significados para o jiu jitsu, sendo o jogo uma delas, desta forma acredito que vivenciar o jogo jiu jitsu foi significativo para os estudantes pois possibilitou romper as barreiras de que para lutar é necessário ter um conhecimento prévio desenvolvido de forma tradicional na relação mestre-discípulo em ambientes especializados. O questionário de avaliação da prática aponta que 81,25 % dos alunos tem a percepção de ter praticado lutas ao “jogar o jiu jitsu”.

Após constatar que apenas 3% dos alunos conheciam o jiu jitsu esportivo no início das aulas acreditei que ao final da Unidade Didática a maior parte da turma afirmaria “saber” lutar jiu jitsu, mas apenas 34,38% confirmaram isto. Compreendo que este número foi inferior aos 87,3% dos alunos que afirmam dominar os aspectos conceituais técnicos do jiu jitsu devido a ideia que saber uma modalidade de combate exige lutar bem, ser graduado com faixas coloridas e dominar técnicas padronizadas.

Na visão de professor de EF, faixa preta de jiu jitsu, que há 16 anos vem experimentando o ensino das lutas em escolas, academias e projetos sociais posso afirmar que a proposta de “jogar a luta” e “lutar com jogos” possibilitou um desenvolvimento da capacidade de jogo superior aos modelos tradicionais de ensino dos esportes de combate, tanto que noções táticas avançadas de “reposição” de guarda e realização da “guarda sentada” acompanhando os movimentos do “passador” foram aprendidas sem a necessidade de instrução verbal ou demonstração do professor.

Conforme foi observado em Olívio Júnior e Drigo (2015) e Santos (2016) os jogos situacionais de lutas e jogos de oposição são recomendados também para a iniciação esportiva das lutas em centros de treinamento. Ao se tratar do ensino de práticas corporais que possuem interação entre os participantes concordamos com Paes (1996) e Freire (2017) que o jogo possui uma certa magia ao promover a segurança e o desafio de ir além, e ao mesmo tempo que acentua a ludicidade de uma prática que visa o aprendizado de fundamentos e capacidades táticas pode também acentuar exigências técnicas proporcionando melhores opção de movimento.

Finalizo este trabalho com a certeza de que os jogos de luta possibilitam não só vivenciar a luta na escola de forma inclusiva, mas favorecer um ambiente de jogo capaz de mobilizar

aprendizagens significativas para que os estudante possam apreciar e usufruir das lutas enquanto espectadores ou jogadores.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Y. O. *et al.* As lutas no ambiente escolar: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015.
- ALMEIDA JUNIOR, A. S.; BORGES, T. F. Mímesis e bricoleur: aproximações conceituais para uma reflexão sobre o ensino das práticas corporais na educação física escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 88-101, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3397/1498>>. Acesso em: 12 Set. 2019.
- ALMEIDA, R. L. ; SILVA, L. M. F. O jiu-jitsu brasileiro na educação física escolar? Considerações iniciais junto a professores de escolas públicas de Fortaleza/CE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, 9., 2015, Rio Claro; SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 15., 2015, Rio Claro. **Resumos do IX Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana XV Simpósio Paulista de Educação Física (VIII CIEFMH e XIV SPEF)**.
- ANDRE, M. ; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba , n. 63, p. 103-117, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440602017000100103&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07 mai. 2020
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- ASSIS, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001. 217 p.
- ASSIS, S. **O ‘novo’ interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais**. Orientador: Márcia Ângela da Silva Aguiar. 2009. 209 f. Dissertação (Tese de Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BACH, M. M. **O caminho para o sucesso: as metáforas espaciais em textos publicitários de campanhas de vestibular**. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 26, 2018, Ijuí. Disponível em: <[file:///sysroot/home/paulo/Downloads/9839-Texto%20do%20artigo-39874-1-10-20180930%20\(1\).pdf](file:///sysroot/home/paulo/Downloads/9839-Texto%20do%20artigo-39874-1-10-20180930%20(1).pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2020
- BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BELO HORIZONTE. Diário Oficial do Município(DOM): **Projeto de Lei nº 836/2019**. Disponível em<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1217071>>. Acesso em: 15 set. 2019a.
- BELO HORIZONTE. **ÍNDICE DE QUALIDADE DE VIDA URBANA (IQVU-BH)**. Disponível em <<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-qualidade-de-vida-urbana>>. Acesso em 28 set. 2019b.
- BELO HORIZONTE. **Escola Integrada**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>>. Acesso em: 07 mai. 2020a.

BELO HORIZONTE. **Escola Integrada**. Disponível em:<
<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-nas-ferias>>. Acesso em: 07 mai.2020b.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, mar. 1994.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

_____. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Orientador: Nelson Carvalho Marcellino. 1997. 278 f. Dissertação (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BOEHL, W, R.; LIMA, L, 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**. Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 69-77, abr. 2018. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/19241>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, n. 19. p. 20-28, abr. 2002.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá,PR, v.1, p.28-34, 1989.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 122p.

_____.Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é educação física".**Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, ago. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2188/906>>. Acesso em: 03 maio 2020.

_____.“A construção do campo acadêmico ‘educação física’ no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física?”. **In: Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Belo Horizonte, 1996, p. 140-148.

_____.A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno CEDES - Corpo e Educação - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, Campinas, n. 48, p.69-88, 1999.

_____. Esporte na escola e esporte rendimento. **Movimento**, Temas Polêmicos. Porto Alegre, n. 12, ano VI, p. 14-24. 2000

_____.Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: CASTELLANI FILHO, Lino e colaboradores. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 2009. p. 184-198. Entrevista concedida a Ana Rita Lorenzini em 29 de novembro de 2001.

_____. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003. 192 p.

_____. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JJÚNIOR, M, organizador. **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE. 2005. p. 97-106.

BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 11-37, jun. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30158>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971. 1971b. Disponível em: <http://BRASIL.Decreto.n.69.450.de.1.de.novembro.de.1971.1971b>. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/>. Acesso em: 02 maio de 2020.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Escola Plural: proposta político-pedagógica**. MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 15 maio 2020

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3o e 4o ciclos**. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ CONSED, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> . Acesso em: 01 de julho de 2018.

BREDA, M. *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às Lutas**. São Paulo. Phorte Editora. 2010. 153 p.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CAMPOS, L.A.S. **Metodologia do ensino das lutas na educação física escolar**. 1 ed. Várzea Paulista: Fontoura Editora, 2014.192 p.

CAMILO JUNIOR, L.F. Ensino do Judô na educação física escolar. In: SANTOS, S. L. C. (org.), **Esportes de combate: ensino na Educação Física Escolar**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 113-140.

CAMILO JUNIOR,L.F.; SANTOS,S.L.C. Ensino do Judô nas escolas. In: SANTOS, S. L. C. (org.), **Esportes de combate: ensino na Educação Física Escolar**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 97-112.

CAMINHO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://https://www.dicio.com.br/caminho/> Acesso em: 30 abr. 2020.

CAMPOS, L. A. S. **Metodologia do ensino das Lutas na Educação Física escolar**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014. 192 p.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.).**Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 244-261.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988. 176 p.

CASTRO, C. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, jan. 1997.

CAVAZANI, R. N. *et al.* Pedagogia do esporte: tornando o jogo possível no judô infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 177-190, maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p177>>. Acesso em: 11 maio. 2020.

CAZETTO, F.F. *et al.* O jogo como meio, o "tecnicismo" de cara nova: o caso do judô. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 92, jan. 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd92/judo.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CAZETTO, F. F. Jiu-Jitsu brasileiro e Vale-Tudo: o uso de novas tecnologias no ensino de Lutas e Artes Marciais. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 223-230, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17130>>. Acesso em: 28 set. 2019.

CBJ. Olímpico. Disponível em < <https://cbj.com.br/olimpico/>>. Acesso em: 15 set. 2019.

CIRINO, C.; PEREIRA, M. P. V. C.; SCAGLIA, A. J. Sistematização dos Conteúdos das Lutas para o Ensino Fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista Mineira Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 9, p. 221-227, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p.

COLINO, D. S. M. **JIU-JITSU BRASILEIRO: um visão antropológica e cultural sobre a brasilidade da arte suave**. PVT 1 Editora LTDA. 2020. 125 p.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**. v. 16, n.1 p.01-09, jan./mar. 2009.

CORREIA, W. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 2, p. 337-344, 1 jun. 2015. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/99807>>. Acesso em: 07 maio. 2020.

COSTA, L. P. UMA QUESTÃO AINDA SEM RESPOSTA: O QUE É A EDUCAÇÃO FÍSICA?. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. I-XIV, ago. 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2209>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

CUNHA .M. S. V. PERSPECTIVAS NA MOTRICIDADE. In: MOREIRA, Wagner W. (org.) et. all. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 91-107.

CUNHA .M. S. V. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DA COSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil: jiu jitsu**. Rio de Janeiro: CONPEFE, 2006 Disponível em: <<http://www.atlasesportebrazil.org.br/textos/75.pdf>>. Acesso em: 27 Nove. 2018.

DAÓLIO, J. Por uma educação física plural. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.2, p.134-136, dez, 1995.

_____. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Orientador: Wagner Wey Moreira. 1997. 97 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

_____. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos, modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.10, n.4, p.99-104, out. 2002.

_____; Marques, R. F. R. Relato de uma experiência com o ensino de futsal para crianças de 9 a 12 anos. **Motriz**, v9, n.3, p. 169–174. set./dez. 2003.

DÁRIDO, S. C.; NETO, S. L. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 02-24.

DÁRIDO, S. C. OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA. in: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-78.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em pesquisa científica. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Trata-se do texto 6 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 11 de set. 2018.

Del VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo em educação física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.). **Formação profissional em educação física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblióetica, 2006. p.99-109

DUCKUR, L. C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas: Autores Associados, 2004. 118 p.

ELIAS, N. **A busca da excitação** (Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva). Lisboa: Difel, 1992. 421 p.

ESCOBAR, M. O. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: CASTELLANI FILHO, Lino e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 184-198. Depoimento concedido em 07 de Maio de 2001.

ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha In: VILLAMÓN, M. (Org.). **Introducción al judô**. Barcelona: Hispano Europea, 1999. p. 23-54.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. In: MOREIRA, Wagner W. (org.) *et al.* **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 227-238.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Orientador: Pedro Goergen. 1999. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo, 1999.

FERREIRA H.S. As lutas na educação física escolar. Fortaleza: **Revista De Educação Física**. N°135 , p. 36-44, nov. 2006.

- FERRETTI, M; KNIJNIK, J. Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. **Movimento**. Porto Alegre: v. 13, n. 1, p. 57-80, jan./abr. 2007.
- FINCK, S. C. M. **Educação Física e Esporte**: uma visão na escola pública. Orientador: Ademir Gebara. 1995. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1995.
- FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o Esporte na escola**: cotidiano, saberes e formação. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011. v. 1. 192p.
- FREIRE. J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989, v. 01. 183 p.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. 199 p.
- FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2017. 161 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 144 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).
- GALATTI, L. R. O PROCESSO ORGANIZACIONAL SISTÊMICO DOS JOGOS E LUTAS. In: XI JORNADA CIENTÍFICA DO MINAS. N 11. 2018, Belo Horizonte: Minas Tênis Clube, 30 Jan. 2018. Palestra ministrada aos professores e técnicos de lutas esportivas. Disponível em: <https://youtu.be/htntkqhEDak>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- GALVÃO, Z; RODRIGUES, L. H; NETO, S. L. CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO. In: DÁRIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 02-24.
- GARIGLIO, J. Â. A LUDICIDADE NO "JOGO" DE RELAÇÕES TRABALHO/ESCOLA. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 27-33, ago.1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2196>>. Acesso em: 03 maio. 2020.
- _____. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso sui generis. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan. 2002.
- _____. A socialização pré-profissional de um professor de Educação física: a experiência no universo esportivo em questão. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2011.
- _____. SINGULARIDADES DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v.23, n. 3, p. 1001-1012, set. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71967>>. Acesso em: 12 mai. 2019. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.71967>.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA J. (Ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2 ed. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 1995.p. 11-25.

GAYA, A. MAS AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA?. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 29-34, maio 1994. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2012>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

GEBARA, A. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner W. (org.) et. al. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 13-32.

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

GOMES, M. *et al.* Ensino das Lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 207-227. Abr./jun. 2010.

GONÇALVES, A.; SILVA, M. Sobre invenções e capturas: lutas, educação física e currículo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 571-582, 22 dez. 2017.

GONZÁLEZ, F. J; FRAGA, A. B. Educação Física: Referencial Curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 111 a 181.

_____.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

_____.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012. 189 p.

_____.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p.

_____. *et al.* Nas pegadas do esporte educacional. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. **Legados do Esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2014a. p. 35-44.

_____. *et al.* **Lutas, capoeiras e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014-b. 192 p.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v.2, n. 5, p.67-79, 2002. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228554589_A_investigacao_sobre_o_ensino_dos_jogos_desportivos_Ensinar_e_aprender_as_habilidades_basicas_do_jogo. Acesso em 25/05/2020

GRACIEMAG. A história do Jiu Jitsu. Disponível em< <https://www.graciemag.com/historia-do-jiu-jitsu/> >. Acesso em: 15 set. 2019.

GRECO, P.J.; BENDA, R. **Iniciação Esportiva Universal**. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico Vol. 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p.230.

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**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 99-107, jan./jun. 2018. Disponível em:

<<http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/18953>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

HÉRNANDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. p. 43-57.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. 300 p.

IBJJF. WORLD MAP. Disponível em : <<https://ibjjf.com/ibjjf-world-map/>> Acesso em: 09 de maio de 2020. .

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico : 2000 : características gerais da população : resultados da amostra.2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=293636&view=detalhes>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio. Práticas de esportes e Atividades físicas. 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100364.pdf>> . Acesso em: 01 de Julho de 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** [livro digital]. São Paulo: Cortez, 2017. 213 p.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994. 152 p.

KUNZ, E. **Didática da educação física 2**. 4 ed. Injuí: Ed. Unijuí, 2012. 181 p.

KUNZ, E. **Didática da educação física 1**. 5 ed. Injuí: Ed. Unijuí, 2012. 157 p.

LANDIM, R. A. A. *et al.* O CONTEÚDO LUTAS E O TEMA TRANSVERSAL ÉTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS. COLÉGIO PEDRO II - **Revista do Departamento de Educação Física: Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jan./jun. 2017, p. 123-136.

LE BRETON, D. **Desaparecer de si: uma tentação contemporânea**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Editora Vozes, 2018. 224 p.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

LISE, R. S.; CAPRARO, A. M. Primórdios do jiu-jitsu e dos confrontos intermodalidades no Brasil: contestando uma memória consolidada. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre , v. 40, n. 3,p. 318-324, Sept. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000300318&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 14 Junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.003>.

LOPES, Y. M.; TAVARES, O. G. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS MESTRES DE CARATÊ DA GRANDE VITÓRIA – ES. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 91-97, 20 mar. 2008.

LOPES, R. G. B.; KERR, T. O. O ensino das lutas na Educação Física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, v.27, n.45, p.262-279, set. 2015.

LOVISOLO, H. MAS, AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA?: A FAVOR DA MEDIAÇÃO E CONTRA OS RADICALISMOS. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, jun. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2192>>. Acesso em: 03 maio 2020.

MACEIO. Diário Oficial: MENSAGEM Nº.038 DE 28 DE JUNHO DE 2018. Disponível em< http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pdf/2018/07Diario_Oficial_04_07_18_PDF.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

MATOS, J. M. C. *et al.* A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.123-148, abr./jun. 2013.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e...“mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983. 96 p.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. SEGUNDO TEMPO: Início. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/>>. Visualizado em 07/05/2020.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 95-105.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. Apresentação. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. p. 7-9.

NASCIMENTO, P. R. B., ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **REVISTA MOVIMENTO**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 110, set/dez2007. Disponível em<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115314345005>> . **Acesso em: 01 de Julho de 2018.**

NÓBREGA F. F. M; SECCO M. B. G. Evolução da Educação Física no Exército Brasileiro. **Navigator: subsídios para a história marítima do Brasil**. Rio de Janeiro, V. 12, n o 23, p. 91-101–2016. Disponível em:<http://www.revistanavigator.com.br/avig23/dossieN23_dossie6.pdf>. **Acesso em:???**

NOZAKI, J. M. Introdução das lutas nas aulas de educação física escolar. IN.: CORREIA, W. R; RODRIGUES M. B(Orgs). **Educação Física no ensino fundamental**: da inspiração à ação. 1 ed. São Paulo, 2015. p. 139-164.

NUNES, H.C. B.,; MEDEIROS, M. M. M. **Lutas na escola**: a perspectiva do currículo cultural. Várzea Paulista. Fontoura. 2017. 134 p.

OLIVEIRA VM. **O que é Educação Física?**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense; 1983. 51 p.

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

OLÍVIO JÚNIOR, J. A. ; DRIGO, A. J. **Pedagogia Complexa do judô** :um manual para treinadores de base. 1ª. ed. Leme - SP: Mundo Jurídico, 2015. v. 1. 180 p.

- PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva. 1996. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- PAES, R. R. A.; BALBINO, H. F. pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR, D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 73-84.
- PALAFIX, G. H. M. O que é Educação Física? Uma abordagem curricular. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. XV-XVI, ago. 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2210>>. Acesso em: 03 maio 2020.
- PANACEIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/panaceia/> Acesso em: 30/04/2020
- PENTEADO, H. D. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (orgs.). **Pesquisa-ensino**: A comunicação escolar na formação do professor. São Paulo, Paulinas, 2010. p. 21-31.
- PEREIRA, A. M. A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. **Filosofia e Educação (Revista Digital)**, v. 2, n. 2, p. 376-392, 10 set. 2010.
- PEREIRA, Á. S. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis. 2018. 291 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2018.
- PINTO, L. M. S. M. Sentidos do jogo na educação física escolar. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 95-108, jan. 1996.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Cônego Sequeira, Belo Horizonte, 2003.
- REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Editora Phorte, 2009.
- RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz (Rio Claro)**, Rio Claro, SP, v. 11, n. 2, p. 103-110, 2005.
- RIBAS, J. F. M. *et al.* Aproximações da praxiologia motriz com o conceito de organização interna na Base Nacional Comum Curricular - Educação Física. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 22, p. 2-12, 18 out. 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.5216/rpp>>. Acesso em: 12 mai 2020.
- RIGO, L. C. A educação física fora de forma. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Santa Maria, RS, v. 16, nº 2, p. 82-93, janeiro, 1995.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283- 300, 2012.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das Lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015a. 208 p.
- 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**. Maringá, v. 26, n. 4, p.505-518, 25 out. 2015b. Disponível em <[https://www.researchgate.net/profile/Luiz_Rufino2/publication/283938815 O ensino das luta](https://www.researchgate.net/profile/Luiz_Rufino2/publication/283938815_O_ensino_das_luta)>

[s nas aulas de Educacao Fisica analise da pratica pedagogica a luz de especialistas/links/5656199808aeafc2aabef697.pdf](https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2189) > . Acesso em: 1 set 2019.

SANTIN, S. **Educação física:** outros caminhos. Porto Alegre: EST/ESEF/UFRGS, 1990. 116 p.

SANTIN, S. A respeito de comentários. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, jun. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2189>>. Acesso em: 03 maio 2020.

SANTOS, S. L. C. (org.), **Esportes de combate:** ensino na Educação Física Escolar. 1 ed. Curitiba: CRV, 2016. 274 p.

SANTOS, S. L. C. Ensino da Luta Olímpica(LO) nas escolas. In: SANTOS, S. L. C. (org.), **Esportes de combate:** ensino na Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2016. p. 141-219.

SANTOS, S. L. C. *et al.* (2010). Juegos de oposición: nuevas metodologías para la enseñanza de deportes de combate. **Revista de Ciencias del Deporte (revista digital)**, n. 7, p. 45-62. Disponível em <<http://www.ebalonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/74/65>>. Consulta 08 junho de 2019].

SÃO PAULO. Curso de Atualização em Pedagogia do Esporte (Versão Preliminar). Guia Didático de Artes Marciais e Esportes de Combate. 2013. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/esportes/artesmarciais.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

SAURA C. S; MEIRELLES. R. Brincantes e goleiros: considerações sobre o brincar e o jogo a partir da fenomenologia da imagem. In.: CORREIA, W. R; RODRIGUES M. B(Orgs). **Educação Física no ensino fundamental:** da inspiração à ação. 1 ed. São Paulo: Fontoura, 2015. p. 35-60.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. Ambiente de Jogo e Ambiente de Aprendizagem no Processo de Ensino dos Jogos Esportivos Coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In.: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Orgs.). **Jogos Desportivos:** formação e investigação. Florianópolis: UDESC, p. 133-170. 2013.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V .do; OLIVEIRA, A. A. B. (Orgs.). **Legados do esporte brasileiro.** Florianópolis, SC: UDESC,p. 45-86. 2014.

SILVA,L. M. F; DARIDO, S. C. Capoeira. In: GONZALEZ,F. J ; DARIDO,S.C; OLIVEIRA, AMAURI ,B.A. de (Orgs.). **Lutas, capoeiras e práticas corporais de aventura.** Maringá: Eduem, 2014. p. 91-136.

SILVA,L. M. F. Proposta Para o ensino da capoeiranas aulas de educação física: possibilidades e intervenções para a prática pedagógica. In: RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das Lutas na escola:** possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015. p.66-81.

SILVA JUNIOR. W. S. Lutas diversificadas para diversificar a Educação Física Escolar. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural:** currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 200-212.

SO, M. R.; MARTINS, M.; Z; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 56, dezembro, 2018. pp. 29-48. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p29/37982>> Acesso em: 28 set 2019.

SOARES, C. L. **Educação Física. Raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994. 139 p.

_____. "Educação Física escolar: conhecimento e especificidade". **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3ª edição revisada. Campinas, São Paulo, Ed. Autores Associados, 2005. 145 p.

SOUZA, J. Da força do argumento ou do argumento de força? Notas para repensar a produção teórico-crítica em Educação Física no Brasil. **The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)**. Curitiba, v. 9, n. 1, p. 108-127, sep. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/60011/36018>>. Acesso em: 02 may 2020.

SOUZA J. Digressões acerca da ciência aplicada do movimento humano (ou sobre como podem prosperar revoluções simbólicas na área de educação física?). **R. bras.Ci e Mov.**, p. 43-63, 2019.

TAFFAREL, C. N. Z; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é educação física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 35-40, maio 1994. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2013>>. Acesso em: 03 maio 2020.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>>. Acesso em: 03 maio 2020.

TATAME. Escolas públicas do Rio terão prática de Jiu-Jitsu e mais: Um momento histórico. Disponível em< <https://tatame.com.br/2019/07/escolas-publicas-do-rio-de-janeiro-terao-pratica-de-jiu-jitsu-e-outras-artes-marciais-momento-historico/>> . Acesso em: 15 set. 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

REDEDOESPORTE. JUDÔ. Disponível em :<<http://rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/olimpiadas/modalidades/judo>>. Acesso em: 03 maio. 2020.

TINÔCO, R. G.; ARAÚJO, A. C.; SANTOS, A. P. A Luta Greco-Romana como possibilidade pedagógica ao ensino das lutas na educação física escolar. **Corpussci**. Rio de Janeiro, v. 10, n.2, p. 49-62, jul/dez. 2014.

TRUSZ, R.; NUNES, A. A evolução dos esportes de combate no currículo do Curso de Educação Física da UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 179-204, jan./abr. 2007.

VAGO, T. M. . Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n.5, p. 4-17, 1996.

VAGO, T. M. . Sobre a produção da Educação Física como disciplina escolar: apontamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Orgs.). **História das Culturas Escolares no Brasil**. 1ed.Vitória -ES: EDUFES, v. 1, p. 355-385. 2010.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação (RBCE)**; v. 1, p. 25-42. 2009. Disponível em<<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/h930>>. Acesso em: 16 set. 2019.

VAGO, T. M. APRESENTAÇÃO in : Vago, T. M (Org.). **Educação Física na escola para enriquecer a experiência da infância e da juventude**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 9-13 2012.

ZAIDAN, S; FERREIRA, M. C. C; KAWASAKI, T. F. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. Plurais - **Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO MENOR

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada “O ensino do Jiu Jitsu a partir de jogos de luta/oposição: confrontando o planejamento e realidade escolar”, sob responsabilidade dos pesquisadores: Prof. Dra. Ivana Montandon Soares Aleixo (Orientadora) e Prof. Paulo Henrique da Silva Luz (Mestrando). A pesquisa será conduzida pelo professor de educação física da escola, Paulo Henrique da Silva Luz, durante as aulas do conteúdo lutas. O objetivo do estudo é analisar o uso de jogos e brincadeiras de luta para planejar e ensinar o jiu jitsu nas aulas de educação física. Para alcançar o objetivo proposto realizei um estudo sobre o ensino das lutas e selecionei atividades para as aulas.

As aulas poderão ser fotografadas, filmadas e será realizado um relato escrito dos acontecimentos, além disto você será convidado a preencher um questionário com perguntas sobre o conteúdo ensinado. Os dados coletados, através de vídeos, fotos e registros ficarão guardados em um computador em posse do pesquisador por 5 anos. Após esse período, este material fotografado, filmado ou equivalente, será destruído, não restando nada que venha a comprometer o estudante. A autorização não trará prejuízos para você.

A gravação das aulas será utilizada preferencialmente para facilitar a descrição das aulas no relato das práticas de ensino, sendo assim caso você não participe do estudo não serão analisados quanto a motivação, participação e aprendizado proporcionados pela metodologia de ensino utilizada na pesquisa. Caso o professor/pesquisador decida utilizar alguma imagem nesta pesquisa tomaremos o cuidado de escolher fotos e vídeos que apareça apenas indivíduos participantes da pesquisa.

O pesquisador pretende observar o processo de ensino-aprendizagem do Jiu Jitsu em 8 aulas de 60 minutos, portanto a participação, motivação e aprendizado dos participantes da pesquisa serão observados a todo instante. Os questionários, que pretendem apresentar a percepção dos participantes sobre a prática possuem questões fechadas e serão respondidos no período das aulas de educação física, que tem 60 minutos de duração, da seguinte forma: o primeiro questionário será respondido na aula anterior do início do conteúdo analisado e o segundo questionário será respondido na aula posterior ao término do conteúdo apresentado.

Os riscos para a sua participação são os mesmos ocasionados pela prática esportiva e o possível constrangimento de ter a aula fotografada, filmada e a participação relatada.

Destacamos que a prática pedagógica apresentada (ensino do Jiu Jitsu) faz parte dos conteúdos de ensino da educação física, desta forma a escola assegura a participação de todos os alunos nas aulas de educação física sendo participantes ou não da pesquisa. Caso você não queira participar da pesquisa garantimos que seus dados não serão coletados, através de fotos, vídeos, relatos e preenchimento de questionários sem causar prejuízo ou constrangimento. No período destinado a responder o questionário garantiremos aos não participantes da pesquisa uma atividade diferenciada.

A participação é por livre e espontânea vontade, por isso pedimos que assine o Termo de Assentimento caso tenha interesse, entregaremos também o Termo para seus pais lerem e assinarem

caso concordem com a sua participação na pesquisa. Informamos que os dados coletados serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e no produto de Mestrado do professor/pesquisador Paulo Henrique da Silva Luz.

Destacamos que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos e até mesmo se recusarem a continuar participando da pesquisa. Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine este documento. O termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas, e o COEP(Comitê de Ética em Pesquisa) poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas.

Eu _____ R.G. _____ declaro que fui esclarecido pelo pesquisador responsável, Paulo Henrique da Silva Luz, entendi as informações e por livre e espontânea vontade desejo participar da pesquisa.

Belo Horizonte, ___/___/___

Assinatura do(a) estudante

Paulo Henrique da Silva Luz
(Pesquisador responsável)

Pesquisador: Paulo Henrique da Silva Luz (Mestrando)	Cargo/Função: Professor Municipal
Instituição: Escola Municipal Cônego Sequeira/ UFMG	
Endereço: R. Flôr Chuva de Prata, 40 - Independência, Belo Horizonte - MG, 30672-260	
Telefone: 32775861/ (31)998125055	E-mail: paulohluz@yahoo.com.br
Pesquisador Principal: Ivana Montandon Soares Aleixo (Orientadora)	
Telefone: (31): 3409 2343	E-mail: ivana@eefito.ufmg.br
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) - UFMG	
Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901. Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005.	
Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br	

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: O ensino do JiuJitsu a partir de jogos de luta/oposição: confrontando o planejamento e realidade escolar

Pesquisador: Paulo Henrique da Silva Luz- Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “O ensino do JiuJitsu a partir de jogos de luta/oposição: confrontando o planejamento e realidade escolar” sob responsabilidade dos pesquisadores: Prof. Dra. Ivana Montandon Soares Aleixo (Orientadora) e Prof. Paulo Henrique da Silva Luz (Mestrando).

As lutas esportivas e jogos de oposição fazem parte da cultura humana, por isso a vivência destas práticas possibilita a criança conhecer produções culturais de diversos povos. Cabe a Educação Física promover o conhecimento das práticas corporais inventadas pelo homem. Esta pesquisa objetiva analisar o ensino das lutas nas aulas de educação física, sendo o jiu-jitsu a modalidade de luta escolhida. Visamos observar o ensino do jiu-jitsu através de jogos e brincadeiras de luta.

Seu filho é convidado a participar voluntariamente desta pesquisa, realizada pelo pesquisador Paulo Henrique da Silva Luz, professor de educação física na escola Municipal Cônego Sequeira, que ao ministrar as aulas de educação física sobre o conteúdo lutas pretende coletar dados dos alunos através de dois questionários, e registrar as aulas através de anotações, fotos e vídeos. Desta forma o aluno, seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade), será convidado a responder a um questionário para ser analisado pelo pesquisador e a sua participação na aula pode ser registrada através de anotações, fotos e vídeos. A identidade do mesmo será mantida em sigilo. Os dados coletados ficarão guardados em um computador em posse do pesquisador por 5 anos. Após esse período, este material fotografado, filmado ou equivalente, será destruído, não restando nada que venha a comprometer o estudante. A autorização não trará prejuízos para o aluno.

A gravação será utilizada preferencialmente para facilitar a descrição das aulas no relato das práticas de ensino, sendo assim os alunos que não participam do estudo não serão analisados quanto a motivação, participação e aprendizado proporcionados pela metodologia de ensino utilizada na pesquisa. Caso o professor/pesquisador decida utilizar alguma imagem nesta pesquisa tomaremos o cuidado de escolher fotos e vídeos que apareça apenas alunos participantes da pesquisa.

O pesquisador pretende observar o processo de ensino-aprendizagem do Jiu Jitsu em 8 aulas de 60 minutos, portanto a participação, motivação e aprendizado dos participantes da pesquisa serão observados a todo instante. Os questionários, que pretendem apresentar a percepção dos participantes sobre a prática possuem questões fechadas e serão respondidos no período das aulas de educação física, que tem 60 minutos de duração, da seguinte forma: o primeiro questionário será respondido na aula anterior do início do conteúdo analisado e o segundo questionário será respondido na aula posterior ao término do conteúdo apresentado.

Os riscos mínimos que se apresenta na participação da pesquisa, além dos existentes na prática de atividades físicas nas aulas de educação física, dizem respeito ao constrangimento que pode ser causado pelas respostas ao questionário, possível desconforto pelo tempo demandado para responder às perguntas do questionário e constrangimento por saber que a participação nas aulas poderá ser relatada, fotografada ou filmada..

Destacamos que a prática pedagógica apresentada (ensino do Jiu Jitsu) faz parte dos conteúdos de ensino da educação física, desta forma a escola assegura a participação de todos os alunos nas aulas de educação física sendo participantes ou não da pesquisa. Caso não queira participar da

pesquisa garantimos que seus dados não serão coletados, através de fotos, vídeos, relatos e preenchimento de questionários sem causar prejuízo ou constrangimento ao mesmo. No período destinado a responder o questionário os estudantes não participantes da pesquisa receberão uma atividade diferenciada.

Foi-me informado que posso me recusar a participar deste estudo ou que posso abandoná-lo a qualquer momento, sem precisar me justificar e sem qualquer constrangimento. Quanto a sua participação será garantido o anonimato e os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa pelo pesquisador, esta medida visa minimizar o risco de constrangimento citado acima. Foi-me informado que não está prevista qualquer forma de remuneração e que todas as despesas relacionadas com o estudo são de responsabilidade do pesquisador.

A partir disso, declaro que li ou foi lido para mim o presente termo e que entendi as informações acima. Tive a oportunidade de fazer perguntas e esclarecer minhas dúvidas. O termo seguirá em duas vias com espaço destinado para rubricas, e o COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas. Assim, concordo voluntariamente e consinto em participar do estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem quaisquer prejuízos. Declaro que obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da criança: _____
Nome da mãe ou responsável: _____ Assinatura da mãe ou responsável: _____
Assinatura do pesquisador responsável: _____ Paulo Henrique da Silva Luz- Mestrando do PROEF-UFMG Belo Horizonte, ____ de _____ 2019

Pesquisador: Paulo Henrique da Silva Luz (Mestrando)	Cargo/Função: Professor Municipal
Instituição: Escola Municipal Cônego Sequeira/ UFMG	
Endereço: R. Flôr Chuva de Prata, 40 - Independência, Belo Horizonte - MG, 30672-260	
Telefone: 32775861/ (31)998125055	E-mail: paulohluz@yahoo.com.br
Pesquisador Principal: Ivana Montandon Soares Aleixo (Orientadora)	
Telefone: (31): 3409 2343	E-mail: ivana@eefito.ufmg.br
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) - UFMG	
Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901. Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005.	
Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br	