



MARCOS JOSÉ CRUZ

**LUTAS, ARTES MARCIAIS E MODALIDADES ESPORTIVAS
DE COMBATE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PÚBLICAS MINEIRAS: REVISÃO INTEGRATIVA E ANÁLISE
DOCUMENTAL**

**LAVRAS-MG
2026**

MARCOS JOSÉ CRUZ

**LUTAS, ARTES MARCIAIS E MODALIDADES ESPORTIVAS DE COMBATE EM
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS MINEIRAS: REVISÃO
INTEGRATIVA E ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Orientador
Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira

**LAVRAS-MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Cruz, Marcos José.

Lutas artes marciais e modalidades esportivas de combate em instituições de ensino superior públicas mineiras : Revisão integrativa e análise documental / Marcos José Cruz. - 2026.

209 p. : il.

Orientador: Rubens Antonio Gurgel Vieira

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Lutas. 2. Artes marciais. 3. Currículo. 4. Formação Inicial. 5. Educação física. I. Vieira, Rubens Antonio Gurgel. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

MARCOS JOSÉ CRUZ

**LUTAS, ARTES MARCIAIS E MODALIDADES ESPORTIVAS DE COMBATE EM
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS MINEIRAS: REVISÃO
INTEGRATIVA E ANÁLISE DOCUMENTAL**

**MARTIAL ARTS, COMBAT SPORT, AND FIGHTING MODALITIES IN PUBLIC
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE STATE OF MINAS GERAIS
(BRAZIL): INTEGRATIVE REVIEW AND DOCUMENTARY ANALYSIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 12 de março de 2026.

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA

Dr. Álex Sousa Pereira DEF/FCS



Documento assinado digitalmente

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA

Data: 07/04/2026 19:02:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira
Orientador

**LAVRAS-MG
2026**

A minha mãe Maria.
Ao meu pai José (*in memoriam*).
A minha irmã Janaína.
A minha esposa Indiane.
A minha filha Íris.
Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE / Universidade Federal de Lavras – UFLA por ter me concedido a oportunidade de me tornar um discente da instituição. O mesmo reconhecimento também se faz necessário ao meu orientador, o professor Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira por suas contribuições, direcionamentos e reflexões. Além disso, meus agradecimentos ao corpo docente do programa *stricto sensu* por cada apontamento e reflexão ao longo deste caminho e aos funcionários da universidade por serem sempre receptivos, educados e cordiais. Também se faz jus aos meus agradecimentos aos professores Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis e Dr. Álex Sousa Pereira que fazem parte da banca de qualificação e defesa, que contribuíram com potentes reflexões e sugestões para este trabalho. Agradeço aos meus colegas de turma que ao longo da jornada deixaram suas marcas e contribuições. A minha família agradeço por estarmos juntos tanto nas alegrias quanto nas dificuldades e por sempre me apoiarem em minha caminhada. Agradeço ao meu amigo Lucas Taffarel por sempre me apoiar ao longo da minha trajetória acadêmica sendo pra mim uma referência. Agradeço aos docentes que ao longo da minha vida contribuíram para minha formação e em especial a professora Dona Edna que me possibilitou minhas primeiras leituras e minhas pequenas produções textuais. Agradeço também aqueles que vieram antes de mim e abriram caminhos, construíram pontes e possibilitaram a realização deste trabalho. Também são justos meus agradecimentos a sensei Beto (*in memoriam*) que sempre me incentivou a voltar aos estudos. Agradeço a Sensei Claude Walla por seus ensinamentos e exemplo de vida e aos meus irmãos e colegas do Caminho marcial. E a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão deste trabalho os meus agradecimentos.

A arte que eu ensino é a não violência.
Ela não é a oposição de duas forças materiais,
onde a mais agressiva triunfa sobre a outra.
O *Aikidō* é a união progressiva de dois estados
de espírito diferentes, dos quais um
essencialmente benéfico pacificará o
adversário esclarecendo-o.
Morihei Ueshiba [s.d.]

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o ensino das Lutas, Artes marciais e Modalidades Esportivas de Combate (LAMEC) na formação inicial nos cursos em Educação Física (EF). O ensino das LAMEC na educação básica nas aulas de Educação Física escolar (EFE), ainda encontra resistências por um número expressivo de professores/as. Os mesmos argumentam sobre a impossibilidade da aplicação do conteúdo no ambiente escolar, alegando inúmeros motivos para a ausência do tópico, sendo um deles a falta de disciplinas que abordem o tema na formação inicial. Mediante a este fato, observa-se que os/as professores/as possuem uma formação inicial insuficiente, comprometendo o ensino curricular do tema na educação básica. Portanto, a questão central deste estudo é: as matrizes curriculares dos cursos de graduação em EF contemplam o conteúdo LAMEC? Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivo identificar e caracterizar as disciplinas que contemplam o conteúdo nos cursos de EF. Tendo como objetivos específicos: a) compreender como a formação inicial em EF pode ser um espaço de disseminação para o conteúdo LAMEC; b) analisar a razão pela qual os cursos de graduação em EF não disponibilizam o conteúdo LAMEC; c) concluir quais cursos em EF apresenta o conteúdo LAMEC; d) produzir um inventário cultural das Lutas brasileiras em formato de livro de bolso como produto educativo. Metodologicamente, realizamos uma investigação de cunho quanti-qualitativo, em que utilizamos a revisão integrativa e a análise documental para produção de dados empíricos, sendo os materiais obtidos em bases de dados e documentos, como a matriz curricular, o ementário e o projeto pedagógico de curso. Foram analisadas trinta e três (33) graduações em EF do estado de Minas Gerais. Para este estudo utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1977), que gerou as categorias temáticas: Produção acadêmica sobre Lutas na matriz curricular; Fundamentos epistêmicos e obstáculos para inserção curricular; Fundamentos e dimensões culturais das Lutas; Ensino e abordagem pedagógica das Lutas. Os resultados encontrados demonstram a presença do conteúdo LAMEC. A abordagem global é a disciplina mais predominante nos cursos de EF demonstrando mudanças na graduação. No entanto, ainda é comum encontrar modalidades tradicionais presentes nos currículos, demonstrando que ainda existem contradições.

Palavras-chave: Lutas; Artes marciais; Currículo; Formação inicial; Educação Física.

ABSTRACT

This research addresses the teaching of Fights, Martial Arts, and Combat Sports Modalities (LAMEC) in initial teacher education within Physical Education (PE) degree programs. The teaching of LAMEC in basic education, particularly in school Physical Education classes, still encounters resistance from a significant number of teachers. These professionals often argue that it is impossible to implement this content within the school environment, presenting several reasons for its absence, one of which is the lack of disciplines addressing this topic during their initial training. In light of this situation, it is observed that teachers receive insufficient initial training, which compromises the curricular teaching of this content in basic education. Therefore, the central research question of this study is: Do the curricular matrices of undergraduate PE programs include LAMEC content? From this perspective, the aim of this study is to identify and characterize the disciplines that include this content within PE programs. The specific objectives are: (a) to understand how initial teacher education in PE can serve as a space for disseminating LAMEC content; (b) to analyze the reasons why undergraduate PE programs do not provide LAMEC content; (c) to determine which PE programs include LAMEC content; and (d) to produce a cultural inventory of Brazilian fights in the format of a pocketbook as an educational product. Methodologically, a quantitative–qualitative investigation was conducted, employing an integrative review and documentary analysis for the production of empirical data. The materials were obtained from databases and institutional documents, such as curricular matrices, course syllabi, and pedagogical course projects. A total of thirty-three (33) PE undergraduate programs in the state of Minas Gerais, Brazil, were analyzed. For this study, Bardin's (1977) content analysis was applied, generating the following thematic categories: academic production on fights within the curricular matrix; epistemic foundations and obstacles to curricular inclusion; cultural foundations and dimensions of fights; and the teaching and pedagogical approaches to fights. The results demonstrate the presence of LAMEC content within PE programs. The global approach emerges as the most predominant discipline in these programs, indicating changes in undergraduate education. Nevertheless, traditional modalities are still commonly found within the curricula, revealing that contradictions persist.

Keywords: Fighting practices; Martial arts; Curriculum; Initial teacher education; Physical Education.

INDICADORES DE IMPACTOS

O estudo realizado sobre as Lutas, Artes marciais e Modalidades Esportivas de Combate em Instituições de Ensino Superior Públicas Mineiras: uma Revisão Integrativa e Uma Análise Documental, do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), ocasiona efeitos que podem ser observados sob aspectos culturais, educacionais, sociais e com potencialidade reflexiva sobre as práticas utilizadas na comunidade escolar, tanto na formação inicial como na continuada de professores/as de Educação Física. O estudo buscou compreender e identificar o ensino das Lutas, Artes marciais e Modalidades Esportivas de Combate em 26 cursos de Educação Física em documentos oficiais das instituições e uma revisão integrativa de literatura acerca desta temática. Como resultado observou-se a presença do tópico desta pesquisa dentro dos dados obtidos, entretanto, outras práticas da cultura corporal que se referem às lutas desenvolvidas pelos povos originários e práticas regionais acerca desse fenômeno não foram percebidas dentro dos documentos pesquisados e nas produções acadêmicas. Demonstrando que há um campo de potencialidades dentro da cultura corporal ao que tange o fenômeno lutas, principalmente as manifestações realizadas nas diferentes regiões do Brasil. Acarretando reflexões sobre qual tipo de formação é desejada pelas instituições de ensino superior e seus impactos na educação básica. Aproximadamente 20 docentes da formação inicial foram impactados de forma direta e cerca de 1.050 discentes de forma indireta. Ao que se referem às áreas temáticas da Política Nacional de Extensão, os impactos da pesquisa estão relacionados aos eixos Cultura (2), Direitos humanos e justiça (3), Educação (4), promovendo uma reflexão sobre práticas docentes na formação inicial que incidiram na educação básica. Assim como, esta investigação trata formalmente com os Objetivos do Desenvolvimento sustentável (ODS) ajustado pela Organização das Nações Unidas (ONU), com destaque para o ODS 3 (Saúde e bem-estar) ao assegurar a participação de todos/as nas atividades físicas, embutindo hábitos de vida saudável; e ODS 4 (Educação de Qualidade) ao contribuir com reflexões acerca da formação inicial e continuada que afetam a qualidade da educação pública; Assim, trata-se de uma pesquisa com impactos sociais e culturais importantes para a área da educação, fortalecendo os debates acadêmicos acerca do fenômeno de nossa investigação.

IMPACT INDICATORS

The study conducted on Fighting, Martial Arts, and Combat Sports Disciplines in Public Higher Education Institutions in the state of Minas Gerais: an Integrative Review and a Documentary Analysis, developed within the Professional Master's Program in Education at the Federal University of Lavras (UFLA), produces effects that can be observed from cultural, educational, and social perspectives, with reflective potential regarding the practices adopted within the school community, both in initial and continuing education of Physical Education teachers. The study sought to understand and identify the teaching of Fighting, Martial Arts, and Combat Sports Disciplines in 26 Physical Education programs through the analysis of official institutional documents and an integrative review of the literature on this topic. The results revealed the presence of this research theme within the data obtained; however, other practices of body culture related to fighting traditions developed by Indigenous peoples and regional practices associated with this phenomenon were not identified in the documents analyzed or in academic productions. This finding demonstrates the existence of a field of potentialities within body culture concerning the phenomenon of fighting, especially the manifestations developed in different regions of Brazil. This scenario prompts reflections on the type of education desired by higher education institutions and its impacts on basic education. Approximately 20 faculty members involved in initial teacher education were directly impacted, and around 1,050 students were indirectly affected. With regard to the thematic areas of the National Extension Policy, the impacts of the research are related to the axes of Culture (2), Human Rights and Justice (3), and Education (4), fostering reflections on teaching practices in initial training that influence basic education. Furthermore, this investigation formally aligns with the Sustainable Development Goals (SDGs) established by the United Nations (UN), with emphasis on SDG 3 (Good Health and Well-Being), by ensuring the participation of all individuals in physical activities and promoting healthy lifestyle habits, and SDG 4 (Quality Education), by contributing to reflections on initial and continuing education that affect the quality of public education. Thus, this research presents significant social and cultural impacts for the field of education, strengthening academic debates concerning the phenomenon under investigation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 3.1 – Eventos relacionados à Educação Física entre 1851 a 1939.....	56
Figura 4.2 – Aula de esgrima no Colégio Caetano de Campos ano de 1908.....	73
Figura 7.3 – Resposta da instituição de ensino superior pública ano de 2025.....	119
Gráfico 7.1 – Cursos de Educação Física nas instituições pesquisadas até o ano de 2025.....	115
Gráfico 7.2 – Vagas ofertadas pelas instituições pesquisadas até o ano de 2025.....	116
Gráfico 7.3 – Grau licenciatura e bacharelado até o ano de 2025.....	117
Gráfico 7.4 – Total de disciplinas por categorias nas instituições até o ano de 2025.....	118
Gráfico 7.5 – Média dos conteúdos Luta nas categorias até o ano de 2025.....	120
Gráfico 7.6 – Disciplinas obrigatórias e optativas dos cursos até o ano de 2025.....	121
Gráfico 7.7 – A média da carga horária das disciplinas até o ano de 2025.....	121
Gráfico 7.8 – Frequência na bibliografia básica nos documentos até o ano de 2025.....	129
Quadro 7.1 – Nomenclaturas encontradas nos documentos até o ano de 2025.....	123
Quadro 7.2 – Dados sobre docentes das instituições pesquisadas até 2025.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 6.1 – Acervos das bases de dados entre 1998 a 2024.....	99
Tabela 6.2 – Processo de inclusão e exclusão de dados entre 1998 a 2024.....	100
Tabela 6.3 – Instituições pesquisadas no site e-Mec até o ano de 2025.....	102
Tabela 6.4 – Cursos de Educação Física pesquisados até o ano de 2025.....	102
Tabela 6.5 – Graduação em licenciatura e bacharelado até o ano de 2025.....	103
Tabela 6.6 – Documentos pesquisados até o ano de 2025.....	103
Tabela 6.7 – Lutas nos documentos pesquisados até o ano de 2025.....	104
Tabela 7.8 – Frequência de códigos nas categorias temáticas até o ano de 2024.....	113

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CBJ	Confederação Brasileira de Judô.
CREF	Conselho Regional de Educação Física.
EF	Educação Física.
EFE	Educação Física Escolar.
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio.
IES	Instituições de Ensino Superior.
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais.
IFSEMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.
IFSULDEMINAS	Instituto Federal Sul de Minas Gerais.
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira.
LAMEC	Lutas, Artes Marciais e Modalidades Esportivas de Combate.
MEC	Modalidades esportivas de combate.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPP	Projeto político-pedagógico.
ProUni	Programa Universidade para Todos.
SciELO	Scientific Eletronic Library Online.
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais.
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora.
UFLA	Universidade Federal de Lavras.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto.
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei.
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	16
1. APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES	23
2. POR QUE LAMEC?	35
2.1 Luta e Artes Marciais: Tensões Conceituais e Historicidade	36
3. BREVE HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	46
3.1 A Origem e o Desenvolvimento da Educação Física	47
3.2 Educação Física Brasileira: Do Período Colonial ao Estado Novo	50
3.2.1 Processos de Consolidação da Educação Física Brasileira	53
3.3 O Movimento Esportivo e Crise Identitária	57
4 OS MÉTODOS GINÁSTICOS E AS LUTAS	62
4.1 A Luta na Escola Alemã, Francesa e Sueca	62
4.1.1 A Luta no Currículo da Escola Alemã	63
4.1.2 A Luta no Currículo da Escola Francesa e Sueca	66
4.1.3 Os Currículos Ginásticos e a Luta em Solo Brasileiro	70
5. TEORIAS CURRICULARES, DIRETRIZES E A LUTA	77
5.1 Abordagens e Diretrizes no Currículo Escolar: Possibilidades e Limitações	78
5.1.1 A Luta no PCNs e BNCC na Educação Física escolar	84
5.2 A Presença da Luta nos Cursos de Educação Física Brasileiros	88
6. METODOLOGIA	94
6.1 Um Passo para Conduta Ética na Pesquisa	94
6.2 Uma Pesquisa Aplicada	95
6.3 Uma Pesquisa de Revisão Integrativa e Documental de Natureza Quanti-qualitativa	96
6.3.1 Pesquisa em Documentos Secundários	97
6.3.2 Pesquisa de Documentos Primários	101
6.4 Análise de Dados	105
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	107
7.1 Revisão Integrativa, Resultados e Discussões	107
7.1.1 Produção Acadêmica Sobre Lutas na Matriz Curricular	108
7.1.2 Fundamentos Epistêmicos e Obstáculos para Inserção Curricular	111
7.1.3 Categorias e Códigos na Literatura Analisados	113
7.2 Pesquisa Documental, Resultados e Discussões	115
7.2.1 Fundamentos e Dimensões Culturais das Lutas	125

7.2.2 Ensino e Abordagem Pedagógica das Lutas	127
8. PRODUTO EDUCACIONAL: PEQUENO INVENTÁRIO CULTURAL DAS LUTAS BRASILEIRAS	135
8.1 Introdução	137
8.2. A Luta como processo cultural polissêmico	139
8.2.1. A Luta e a Cultura Corporal	139
8.2.2. Artes marciais e sua Gênese	142
8.2.3. Modalidades Esportivas de Combate ou Artes marciais	151
8.3. Pequeno inventário das Lutas brasileiras e suas congêneres	157
8.3.1 As Lutas dos Povos Originários Brasileiros	157
8.3.1.1 A Luta Denominada Huka-Huka pelos não Indígenas	158
8.3.1.2 A Luta Xandaro Jeroky do Povo Guarani Mbya	160
8.3.1.3 A Luta Derruba Toco do Povo Pataxó	163
8.3.2 A Capoeira Brasileira: um Movimento Cultural Contra a Opressão	167
8.3.3 Luta Marajoara: Tradição Brasileira da Ilha de Marajó	174
8.3.4 Budô e Artes marciais: Apropriações e Híbridismos no Contexto Brasileiro	179
8.3.4.1 Jiu-jítsu Brasileiro	186
8.3.4.2 Asamco e Kombato	188
8.3.4.3 Esgrima Crioula	190
8.4 Considerações Finais sobre o produto educacional	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	202

PRÓLOGO

O interesse por este estudo germinou de forma lenta e paciente em minha psique, quando ainda ensaiava os primeiros passos como discente na graduação de Educação Física (EF), em uma relação direta com uma gama de questionamentos adquiridos ao longo de minha jornada estudantil, aproximando-me furtivamente de possibilidades que, outrora, não havia cogitado, isto é, utilizar as “Lutas¹”, como objeto de investigação de uma pesquisa. Essa aproximação possibilitou um diálogo entre princípios que fundamentam o tema, em uma gama de diversidades culturais e características singulares que, norteiam aspectos corroborativos na construção de conhecimentos, das práxis utilizadas na consolidação dos múltiplos saberes os quais, possibilitam a fomentação de sujeito capaz de realizar uma leitura de mundo consciente e crítica.

Ao pensar sobre o desenvolvimento de uma pesquisa, tarefa essa não tão simples, surgiram incontáveis ideias, mas muitas destas concepções, não teriam tempo hábil para serem desenvolvidas. Então utilizando o conceito de *kokyu-ho*², fundamento responsável pela realização de movimentos básicos ou avançados nos sistemas de Lutas, Artes marciais e Modalidades Esportivas de Combate, iniciou-se o movimento de construção desta pesquisa, partindo de “signos³” importantes e familiares, para alicerçar uma pavimentação de sentidos, na construção de saberes que me acompanham desde minha formação inicial e que, ao longo de leituras especializadas e estudos relacionados ao tema, suscitaram indagações sobre a utilização desse conhecimento na formação inicial nos cursos de Educação Física.

Para que o leitor possa entender como foi feita a escolha deste objeto de estudos, é fundamental que retrocedamos um pouco na minha história de vida e nas decisões que desencadearam essas escolhas. Durante minha infância, sofria de graves alergias e crises de asma que constantemente necessitavam de internação hospitalar. Em um desses momentos de hospitalização, logo após um período de tratamento no qual recuperei minhas forças, fui capaz de realizar uma traquinagem: subir na cabeceira da cama do leito e observar com atenção

¹ A nomenclatura “Lutas” em inicial maiúscula também está se referindo a sigla Lutas, Artes marciais e Modalidades Esportivas de Combate (LAMEC).

² *Kokyu* é uma expressão japonesa que significa respiração ou respiração coordenada. No Aikidô, o *kokyu-ho* é um conjunto de exercícios respiratórios que possuem ênfase no desenvolvimento de seus praticantes. Uma dessas funções é ajudar no controle respiratório e na organização dos pensamentos.

³ Emitir algo “os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (Deleuze, 2003, p. 4 *apud* Gallo, 2017, p. 106). A partir das afirmações dos autores, é bom ressaltar que dentro das construções e das interações dos indivíduos e seus congêneres, dentro de espaços de identificação de sentidos os “signos” desempenham papel paralelo na aquisição de conhecimentos. Assim, os “signos” são emitidos tanto por um orientador independente de sua consciência ou pelos caminhos de uma materialidade, que são pontos de partida para aqueles que vão guiar-se em processos de aproximações de novos saberes.

àquela pequena janela, um prédio que abrigava uma escola que futuramente estudaria. Nesta aventura de admirar aquele local mágico, cercado de cores chamativas, que provavelmente permitiria o elemento brincar, pois não deveria ter enfermeiras naquele espaço vigiando as crianças, descobri que, entretanto, as enfermeiras naquele momento não estavam monitorando as crianças que brincavam no tempo e espaço do lúdico.

Nessa admiração nutrida pela escola, eu não estava sozinho. Havia outras crianças naquela enfermaria, onde rapidamente nos tornamos companheiros que compartilham histórias e brincadeiras. Naqueles dias, conversávamos como seria perfeito, estar naquele local que, parecia mágico “a escola, com certeza melhor do que hospital” e já tecíamos planos de como seriam nossas aventuras naquele lugar que, em nossa imaginação deveria ter apenas jogos, brincadeiras e a liberdade.

Assim, quando me recuperei das crises alérgicas e asmáticas, fui matriculado na educação infantil, na Escola Canarinho Brasileiro, local que nutro imenso apreço e do qual tenho boas recordações. Esta preciosidade está localizada em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Por conta do trabalho, minha família foi obrigada a mudar para outra cidade mineira, onde, com o tempo, concluí o ensino fundamental e médio.

Também nesta cidade obtive o certificado técnico em contabilidade e, no ano posterior, o de magistério, o qual me habilitava a trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, em minha juventude, logo após concluir o ensino médio, a necessidade financeira tornou-se premente, e o meu primeiro emprego foi no setor da construção civil, juntamente com meu pai. Passado algum tempo, surgiu à necessidade de buscar outros espaços, e logo obtive oportunidade de trabalhar no comércio local, em um posto de gasolina, ocupando a função de frentista.

Esse período foram os anos 1990, época dominada pelos filmes de ação. Os atores dessas produções sobre Artes marciais tinham grande relevância para o público desses produtos do audiovisual. Um desses astros hollywoodianos destacava-se neste cenário por ser praticante de uma arte marcial até certo ponto desconhecida para a maioria do público, naquela época, desconhecíamos o nome daquela arte marcial. Tempo depois, em um momento descontraído logo após finalizar o abastecimento de um veículo, recebi uma revista como forma de agradecimento pela atenção dispensada ao cliente. Ao folheá-la, deparei-me com uma matéria sobre o ator hollywoodiano que descrevia sua carreira e aquela arte marcial até então desconhecida. A graduação atingida pelo ator era *shichidan*⁴, um dos poucos indivíduos

⁴ O Sétimo Dan é a graduação atingida pelo praticante de Aikidô, quando o mesmo, é indicado por contribuições importantes para a arte, como tempo de prática no Sexto Dan, estudos sobre as práticas realizados, divulgação

a possuir esse grau no mundo. Essas informações me ajudaram em outros momentos e, em tempo vindouro, quando a necessidade de mudança ocorreu, a troca de emprego tornou-se inevitável. Fui então contratado para a indústria, desempenhando a função de auxiliar de produção, enquanto a vida seguia seu curso corriqueiro.

No entanto, ao longo do tempo, em um momento oportuno encontrei um cartaz apresentado, à arte marcial japonesa chamada Aikidô⁵, que significa o “caminho harmonioso das energias”. A identificação com esta modalidade foi imediata. Após dedicar-me ao treinamento por algum tempo, floresceu a necessidade de buscar novos conhecimentos, através da graduação e pós-graduação. Atualmente, sou faixa preta Nidan⁶ da Federação Mineira de Aikidô e da *Aikikai Foundation* Japão, instituições que representam nacional e internacionalmente o Aikidô no mundo.

Durante esse período, participei da segunda edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), obtendo uma bolsa de estudos do Programa Universidade para Todos (ProUni). Desta maneira, teve início minha jornada acadêmica em fevereiro de 2007, com o curso de Teologia como primeira graduação. Entretanto, posteriormente algumas questões foram levantadas, e nesse momento optei por outra graduação: a licenciatura e bacharelado em Educação Física (EF).

Na graduação, tive contato com a iniciação científica e a pesquisa de campo, realizando produção de dados antropométricos para iniciar um estudo. A orientação dos professores para a obtenção dos dados foi importante para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), contribuindo para aumentar meu interesse pela pesquisa científica. Ao concluir a graduação, ingressei na carreira pública como professor de Educação Física escolar de ensino

dos princípios filosóficos da arte e anos de experiência. Esta graduação é concedida pelo *Aikikai Foundation*, instituição responsável pelo Aikidô mundialmente. O sistema tem início no Primeiro Dan e termina no Décimo Dan. Está é a última graduação atingida por alunos diretos do fundador do Aikidô, atualmente não há nenhum praticante com essa graduação. Este sistema de graduação é similar ao do Judô. Esta prática foi a primeira a criar os sistemas de graduação, esse modelo também foi adotado por outras Lutas.

⁵ O termo Aikidô, segundo Galrinho (2023) é composto por três palavras ou ideogramas, o primeiro termo **ai** pode ser entendido como união. O segundo termo **ki** deve ser interpretado metaforicamente como energia, pois sua ideia central foi erroneamente associada à energia vital. O termo dentro de sua construção escrita tem por origem o kanji e é composto por dois caracteres que etimologicamente significam arroz e vapor, daí surge à ideia de força ou energia, que possui relação com a ideia de sensação e intuição, algo sutil imperceptível ao tato. Desta forma afastando a ideia objetiva do conceito físico de energia. O terceiro termo **do** é interpretado no sentido de caminho ou via, desta maneira para alguns autores o significado do termo Aikidô, é o caminho da unificação de energia. Mas o termo ainda causa discordância entre especialistas e seu significado pode ser interpretado de outras formas como, por exemplo, o caminho do espírito harmonioso. Logo o termo Aikidô não é apenas uma palavra denotativa, mas dentro de sua construção etimológica há um significado, uma simbologia muito mais ampla que não é o objeto deste estudo.

⁶ Nidan é o termo utilizado para a graduação de Segundo Dan, para praticantes de Aikidô reconhecida por instituições nacionais e internacionais conforme orientações do *Aikikai Foundation*, principal sede do Aikidô mundial.

de Minas Gerais, lecionando para os anos iniciais do ensino fundamental. Logo após a graduação, dediquei-me a duas especializações Lato sensu: a primeira foi “Treinamento desportivo: Jogos, testes e provas” e a segunda “Aperfeiçoamento em atividade física para pessoas com deficiência”.

Algum tempo depois, conheci a Universidade Federal de Lavras (UFLA) através do programa Trilhas Educadoras, iniciativa do Governo de Minas Gerais para formação continuada de profissionais da educação. Assim ocorreu meu primeiro contato com a universidade. Mesmo não sendo aprovado no processo seletivo do programa, o desânimo não me abateu e meu interesse em ingressar na UFLA cresceu exponencialmente. Posteriormente, fui aprovado em todas as etapas do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação da UFLA na modalidade de ampla concorrência para alunos regulares. Tornei-me então aluno regular, com o pré-projeto intitulado “O Impacto da presença do conteúdo LAMEC na formação inicial de professores de Educação Física: Um estudo Multirregional”. Embora cheio de ideias para a execução do trabalho, em diálogo com meu orientador, novas perspectivas surgiram, levando à reformulação do título do projeto.

A partir das múltiplas experiências ao longo de minha trajetória estudantil, acadêmica e profissional, complementadas por estudos de autores que serão citados neste trabalho, observei que o conteúdo de Lutas na Educação Física escolar ainda enfrenta barreiras nas propostas curriculares e em seu desenvolvimento na educação básica. A ausência em alguns casos decorre da justificativa dos/as docentes sobre falta de conhecimento prático direcionado à temática desta investigação, além de outros fatores identificados como: a falta de espaço físico nas escolas, a carência de recurso materiais e a concepção equivocada de promoção à violência, aspectos que inviabilizam o ensino do conteúdo. Essas questões sugerem que um dos problemas pode estar atrelado também à graduação, com uma formação inicial insuficiente como o “aprender a ensinar” (Rufino; Darido, 2011, 2015a; Lopes *et al.*, 2019).

Minha aproximação com o tema ao longo da jornada profissional e acadêmica foi um dos motivos para esta escolha temática. Durante a minha formação inicial, havia apenas uma disciplina teórico-prática sobre o conteúdo na graduação. Como docente, em reuniões promovidas pela Secretária de Educação de Minas Gerais com outros profissionais da área, constatee que o tema estava ausente nas discussões pedagógicas. Percebi coletivamente junto a outros profissionais a ausência do conteúdo nas aulas de Educação Física, fato verificado também em outras instituições de ensino da educação básica do município onde atuo como professor da rede pública.

Os/As profissionais alegam falta de conhecimento prático sobre o tema, indicando que a temática não foi adequadamente abordada e desenvolvida na graduação para ser aplicada pedagogicamente no ambiente escolar. Este fato levanta questões importantes sobre a formação inicial dos/as professores/as de Educação Física, considerando que o acesso à cultura corporal é um direito e traz benefícios claros aos estudantes, conforme destacam especialistas da área (Breda *et al.*, 2010; Campos, 2014; Cartaxo, 2013).

Enfim, neste breve memorial, delineio um panorama dos caminhos que me permitiram construir signos de extrema importância, responsáveis pela aquisição de habilidades e saberes que remontam experiências e aprendizados fundamentais para minha construção subjetiva de mundo e para a fundamentação de ideias que transcendem o senso comum. Dessa forma, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos essenciais na formação de um cidadão pleno, capaz de reflexão constante sobre suas ações após uma formação profissional que favoreça o exame crítico de práticas pedagógicas e questões relevantes para o debate acadêmico. Na próxima seção, abordarei a introdução e o desenvolvimento da questão central deste estudo e seus desdobramentos.

1. APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES

O presente trabalho tem por objetivo de investigar o ensino de “Lutas, Artes marciais e Modalidades Esportivas de Combate (LAMEC)⁷” na formação inicial de cursos de Educação Física em instituições de ensino superior (IES) públicas do Estado de Minas Gerais. O conteúdo direcionado às “lutas⁸” é um componente curricular da Educação Física escolar (EFE). Além disso, seu desenvolvimento em âmbito escolar é garantido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo aporte legal dentro das diretrizes nacionais, documentos educacionais criados por políticas públicas brasileiras que direcionam a educação. No entanto, o desenvolvimento do tópico no ambiente escolar ainda encontra dificuldades por parte de professores/as de Educação Física escolar.

Haja vista que, em alguns projetos político-pedagógicos (PPP) e propostas curriculares de instituições da educação básica, o conteúdo Luta pode estar incluído ou ausente nas diretrizes que norteiam as propostas pedagógicas, influenciando aspectos relacionados ao tema. Além disso, essa ausência dentro destes documentos também pode ser um dos motivos pela a falta do conteúdo Luta. Ocasionalmente uma percepção equivocada por parte dos/as professores/as, acentuando de forma negativa sua utilização nos espaços escolares como manifestação cultural. Desta maneira, impactando significativamente o não desdobramento do tema nas práticas da cultura corporal realizada em âmbito escolar. Para Gonçalves Júnior e Drigo (2001), nas aulas de Educação Física escolar, observa-se um número expressivo de professores/as que enfatizam em suas aulas conteúdos voltados aos esportes coletivos, negligenciando, em sua maioria, os conteúdos voltados às Lutas.

Assim como em alguns casos, a ausência da temática é ocasionada por fatores relacionados à “formação inicial” para a prática do conteúdo pelos/as professores/as de Educação Física, outros pontos mencionados pelos/as docentes, também apontam para outros desafios importantes, tais como a “falta de espaço físico” adequado para a prática do tópico em âmbito escolar, a “falta de material” para à prática do conteúdo no espaço escolar. A crença que o conteúdo estimule a “violência”, a necessidade do/a professor/a ser um/a “faixa preta” de Artes marciais e a falta de professores/as especialistas em Lutas convidados para

⁷ Na seção dois desta investigação, serão abordados os desdobramentos que possibilitaram a decisão pela utilização da nomenclatura LAMEC para este estudo.

⁸ Quando o termo “lutas” estiver no texto em inicial minúscula a expressão está associada também aos jogos de combate e oposição. Elementos estes presentes em documento oficial como Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) e ausentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O termo também faz referência ao binômio Lutas/Artes marciais utilizado pelos autores Pereira, Reis e Carneiro (2020).

auxiliar nas aulas de Educação Física escolar (Ferreira, 2006; Fonseca; Franchini; Del Vecchio, 2013; Borba-Pinheiro *et al.*, 2016; Carreiro, 2017; Oliveira; Moura; Urbinati, 2013; Matos *et al.*, 2015; Nascimento; Almeida, 2007; Breda *et al.*, 2010).

Há um consenso robusto entre os estudiosos do tema que apontam para a “formação inicial” como o cerne da problemática que restringe a inserção das lutas no ambiente escolar. Neste sentido, Ferreira (2006) oferece a base ao observar que a maioria dos/as docentes opta por um repertório seguro, negligenciando este bloco de conhecimento. Esta perspectiva é ampliada por Oliveira, Moura e Urbinati (2013), para quem a superação deste cenário demanda uma ruptura com o modelo tecnicista ainda prevalente na graduação. A dimensão concreta dessa fragilidade é aportada por Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013), cujos dados revelam que a falta de instrução específica é a principal alegação para a omissão do conteúdo. Por fim, Matos *et al.* (2015) e Borba-Pinheiro *et al.* (2016) convergem ao argumentar que a priorização de modalidades específicas, em detrimento de uma compreensão pedagógica ampla, gera uma lacuna formativa que perpetua a insegurança docente, configurando um ciclo vicioso de exclusão curricular.

Para além das questões formativas, a literatura especializada converge ao destacar as “limitações materiais” como um impedimento logístico de peso. Ferreira (2006) já identificava a “carência de infraestrutura” como um obstáculo significativo. Este ponto de vista é corroborado e detalhado por Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013) e Borba-Pinheiro *et al.* (2016), que situam a ausência de condições estruturais como um dos elementos que configuram a negligência da previsão curricular. Na mesma linha, Carreiro (2017) assevera que a falta de espaço físico adequado, somada à escassez de vestimentas e materiais específicos, constitui um dos fatores de maior atrito para a operacionalização segura e pedagogicamente eficaz das lutas.

Outra frente de concordância entre os autores reside no “estigma da violência” que historicamente acompanha às Lutas. Ferreira (2006) e Nascimento e Almeida (2007) iniciam esta discussão ao identificarem o receio de incitar comportamentos agressivos como uma barreira fundamental, baseada em uma percepção distorcida de sua natureza. Matos *et al.* (2015) reforçam este argumento, afirmando que a perpetuação desta visão preconceituosa inviabiliza uma abordagem crítica e criativa do conteúdo. Este raciocínio coletivo é finalizado por Carreiro (2017), que situa a associação errônea à violência como um dos principais motivos para a restrição de sua aplicação, negligenciando-se, assim, seu potencial formativo integral.

Por fim, evidencia-se um diálogo que questiona a premissa da vivência prévia como requisito indispensável. Nascimento e Almeida (2007) argumentam de forma contundente que tal barreira é questionável, demonstrando que o trato pedagógico com o conteúdo pode e deve ser realizado a partir de uma fundamentação teórica sólida e escolhas metodológicas intencionais. Breda *et al.* (2010) reforçam esta perspectiva ao destacarem que o objetivo da formação não é a especialização em uma modalidade. Complementando este raciocínio, Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013) identificam a falta de um/a professor/a especialista convidado/a como mais uma camada de dificuldade. Em conjunto, estes autores desconstróem a noção de que a expertise técnica é um pré-requisito, defendendo que a mediação pedagógica qualificada é o verdadeiro cerne para a efetivação desse conteúdo.

Com esta multiplicidade de olhares dos autores citados foram apresentados alguns fatores restritivos para a inserção das lutas no ambiente escolar, sendo que, o foco principal de nossos estudos, é a formação inicial. Assim podemos desenhar um cenário que revela um conhecimento didático fragilizado sobre a utilização do tema, como também impossibilita o desenvolvimento do conteúdo. Desta maneira, a primeira hipótese que emerge como fator basilar e determinante para esse quadro de escassez do tópico no âmbito escolar, pode estar associado diretamente à formação inicial na graduação dos cursos de Educação Física. Outros estudos também sinalizam nesta direção, como o dos autores Rufino e Darido (2015a) que reforçam nossos apontamentos.

Nesta perspectiva, existe forte evidência que, a falta do conteúdo em espaço escolar é principalmente ocasionada pela ausência ou fragilidade no desenvolvimento do tópico na formação dos/as futuros/as professores/as, resultando em uma formação inicial insuficiente, em vista a uma matriz curricular que, porventura, não contempla o tópico. É circunspecto afirmar que, determinadas instituições de ensino superior, não têm investimento em infraestrutura, para a prática dos componentes curriculares, destinados às disciplinas teórico-práticas relacionadas a atividades de caráter prático, como por exemplo, o conteúdo relacionado ao tema Lutas.

Uma parcela de docentes que não possuem formação na área deste tópico e com conhecimentos limitados sobre a prática dos conteúdos designados a este campo de atuação, podem não ter nenhuma vivência ao que se refere ao tema em sua formação acadêmica, ou possuem conhecimento e formação específica em uma modalidade esportiva de combate da qual tem vivência como praticante, replicando modelos metodológicos que não podem ser reproduzidos ou aplicados na educação básica (Rufino; Darido, 2015b). O autor Campos (2014, p. 16) também confirma está questão em sua obra, a esse respeito “o professor que

ministra a disciplina, na formação profissional tem uma qualificação em uma arte marcial qualquer e o mesmo é levado a ministrar apenas o conteúdo específico de tal arte marcial na qual é graduado”.

A construção do referencial teórico que serve de fundamentação para esta investigação apoia-se em ombros de gigantes que estudam e debatem o tema Educação, Educação Física e o conteúdo luta. Os autores que contribuíram para a pavimentação desse caminho rizomático, que nos ajudaram na elucidação das questões apresentadas são: Álex Souza Pereira, Alexandre Janotta Drigo, Alexandre Velly Nunes, Carmen Lúcia Soares, Eduardo Augusto Carreiro, Emerson Franchini, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, Heraldo Simões Ferreira, Hugo Cesar Bueno Nunes, Lino Castellani Filho, Luciano de Almeida, Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Luiz Gonçalves Júnior, Mauro Betti, Paulo Rogério Barbosa do Nascimento, Rodrigo Augusto Trusz, Suraya Darido, Tomaz Tadeu da Silva, Thiago Pimenta, Walter Roberto Correia, Rubens Antonio Gurgel Vieira, entre outros autores da mesma importância.

Através do diálogo entre os autores referenciados, poderemos realizar aproximações sobre o objeto de estudos deste trabalho o “ensino de Lutas nos cursos superiores de Educação Física”, permitindo a observação em diferentes óticas, que possibilitaram a compreensão do fenômeno investigado, e como esse componente é desenvolvido na formação inicial.

É preciso lembrar que, é de suma importância para a formação inicial, que o/a docente que ministra o conteúdo Luta represente de modo significativo à temática em suas aulas, pois o mesmo servirá de modelo para os/as futuros/as professores/as. Com um posicionamento semelhante, os autores Rufino e Darido (2015a, p. 25) demonstram que, o “professor que ensinará as Lutas no ensino superior é, portanto, de fundamental importância à disseminação de proposições acerca do ensino desses conteúdos na escola, uma vez que é um dos responsáveis por formar o/ professor/a da educação básica”.

Sobretudo, esse é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento do conteúdo nas aulas de Educação Física escolar na educação básica: compreender e identificar quais práticas pedagógicas pode gerar um novo significado e, dentre elas, quais aspectos potencialmente negativos pode interferir diretamente na construção sistemática do conhecimento acerca da temática Luta durante as aulas.

Sob estes aspectos, o autor Correia (2015) indica que essas questões podem ser associadas, a princípio, à falta de conhecimento e até mesmo por construções equivocadas sobre o tema, criando crenças falsas sobre aspectos de incitação à violência dentro do espaço escolar. Desta forma, impossibilita-se aos discentes o acesso ao conteúdo, negligenciando esse conhecimento, o qual, dentro de suas *práxis*, permite que os/as alunos/as possam

experimental, identificar, vivenciar, recriar e dar novo valor e significado a esse saber, obtendo uma experiência cultural diversificada.

Diante dessas colocações, é importante considerar que a prevalência dos esportes coletivos demonstra um repertório de saberes adquiridos na formação inicial dos futuros/as professores/as, apoiados/as em ferramentas pedagógicas e metodológicas para efetivar suas abordagens pedagógicas na construção do conhecimento relacionado aos esportes durante as aulas de Educação Física escolar. No entanto, na contramão, o conteúdo desta investigação fica fadado ao esquecimento por parecer não possuir um repertório de conhecimento disponível.

Isto pode estar ligado a princípio ao surgimento da descrição do conteúdo Luta na Educação Física pelos PCNs (1997), onde já havia em funcionamentos cursos superiores que não apresentavam em sua matriz curricular o tema. A partir deste período percebe-se que as Lutas não são em sua grande maioria ofertadas pelas instituições de ensino superior. De acordo com Gonçalves Júnior e Drigo (2001), são incomuns os cursos de graduação em Educação Física, sejam eles a licenciatura ou bacharelado, que disponibilizam em sua grade curricular disciplinas optativas ou obrigatórias voltadas ao tópico desta investigação, gerando, como um dos possíveis resultados, o afastamento do graduando do espaço dessas manifestações.

Diante das colocações, cabe ainda uma justificativa não referenciada pelos teóricos estudados sobre o distanciamento do universo do tema por parte dos cursos de graduação, focados em princípios tecnicistas e modalidades esportivas das LAMEC, restringindo as possibilidades do desenvolvimento do conteúdo na escola de educação básica por parte dos/as professores/as de Educação Física, por um conhecimento insuficiente que repercute em uma insegurança ao desenvolver o conteúdo em âmbito escolar.

Ao falarmos do movimento esportivo devemos compreender, a partir do referencial teórico de Elias e Dunning (1992) citados por Andrade e colaboradores (2025), que a noção de esportivização transcende uma simples transformação terminológica, constituindo-se, em sua essência, como um fenômeno sociocultural complexo. Esta concepção emerge no bojo de investigações histórico-sociológicas que localizam na Inglaterra industrial do século XIX o ambiente propulsor para a conformação do esporte moderno. Neste contexto, o movimento esportivo é interpretado como um conjunto de processos dinâmicos pelos quais atividades lúdicas e passatempos, oriundos tanto de estratos aristocráticos quanto populares, foram progressivamente remodelados.

Essa remodelagem foi impulsionada por uma crescente demanda social por civilidade, que demandava a atenuação dos níveis de violência explícita presentes nessas manifestações originais. Dessa forma, observa-se a instituição de mecanismos de controle, como a codificação formal de regras e a padronização de condutas competitivas. Tais procedimentos resultaram na conversão de expressões corporais diversas em modalidades esportivas institucionalizadas, tal como as compreendemos na contemporaneidade. Portanto, o conceito carrega em seu núcleo a ideia de uma transição, de uma metamorfose que recalibra antigas práticas de movimento, dotando-as de nova roupagem, organização e significado no tecido social, mesmo que sua gênese esteja vinculada a estratos sociais específicos, posteriormente difundindo-se por outras camadas da população (Elias; Dunning, 1992 *apud* Andrade, 2025).

No que se refere ao conhecimento produzido na Educação Física sobre o tópico, há produções científicas apontando a necessidade de aumento e variação da produção científica que proporcione assimilação dessas manifestações de forma a contribuir adequadamente para concepção científica e profissional das Lutas além dos movimentos centrados na institucionalização do esporte de alto rendimento (Correia, 2015).

O ensino do conteúdo LAMEC na educação básica é fundamentado em políticas públicas construídas ao longo do tempo, como exemplo, os PCNs (1997), onde a temática “luta” passa a fazer parte oficialmente dos conteúdos da Educação Física. A proposta curricular foi sendo modificada conforme as necessidades curriculares ao longo do tempo. Mesmo com essa proposta curricular dando suporte ao conteúdo desta investigação, existe pouco ou nenhum desenvolvimento desta disciplina nas escolas de ensino básico, conforme já citado anteriormente por autores especialistas nesta temática.

A argumentação presentes nos discursos pedagógicos refere-se à precarização do conteúdo e à maneira como são disponibilizados nas instituições de ensino superior, impactando diretamente o processo de formação inicial dos/as professores/as de Educação Física. Em estudo realizado por Correia (2015, p. 343) foram encontradas respostas de discentes que remetem à seguinte declaração por parte dos/as professores/as: "não tive aulas de Lutas ou as aulas foram muito ruins ou limitadas". Assim, são descritos fatores restritivos que levam os/as professores/as de Educação Física à insegurança e à falta de apropriação do conteúdo no desenvolvimento das aulas da educação básica.

A inserção do tema em ambiente escolar encontra-se em um cenário passível de modificação, observando-se que a realidade encontrada nos currículos de cursos de Educação Física tem impacto direto na ausência do tema dentro das escolas de ensino fundamental e médio.

Durante a formação inicial do/a professor/a de Educação Física, em alguns casos, ele/a tem o primeiro contato com o conteúdo desta temática apenas na graduação, já que, em certas situações, um número expressivo de graduandos não possui vivência prática em academias, ginásios, clubes ou dojos⁹, onde são desenvolvidas as práticas da cultura corporal relacionada ao tópico Lutas. É importante lembrar que o intuito da formação inicial em Educação Física não é formar um especialista “faixa preta” em determinada modalidade esportiva de combate (Breda *et al.*, 2010; Carreiro, 2017), mas propiciar vivências dentro deste campo de conhecimento e obter formas pedagógicas que permitam o desenvolvimento de conhecimentos que possam ser difundidos no espaço escolar.

Com a fundamentação e o desenvolvimento do conteúdo desta investigação em âmbito educacional, permite-se a possibilidade de um trabalho pedagógico capaz de impactar positivamente os sistemas de educação básica, promovendo a interiorização e o aprofundamento reflexivo do aprendizado através das dimensões do aprendizado. O tema Luta possui múltiplas origens culturais e significados que remontam períodos distintos dentro de uma cronologia histórica, adentrando em mundos e concepções subjetivas na percepção de espaços e de construções sociais. Sendo assim, é capaz de expandir inúmeros universos que circundam a temática deste estudo. Dito de outro modo, cabe ao/a professor/a capturar pequenos recortes desses universos e ser capaz de aplicá-los de forma significativa durante as aulas (Carreiro, 2017).

Em sintonia com as contribuições de Gomes (2008) e Pereira (2018) compreende-se que o ensino das lutas na Educação Física deve romper com enfoques fragmentados e tecnicistas, orientando-se por uma perspectiva pedagógica global e sistêmica. Ambos os autores defendem que a base do processo educativo deve centrar-se nos “princípios comuns” das Lutas, como o contato proposital, a imprevisibilidade e a integração entre ataque e defesa, em vez da mera reprodução de gestos técnicos de modalidades isoladas. Enquanto Gomes propõe uma categorização baseada em situações de contato e distância, Pereira avança ao estruturar uma “rede de jogos de luta”, que articula princípios e ações em contextos lúdicos e problematizadores. Juntos, sustentam que essa abordagem favorece a construção de um repertório motor diversificado, o desenvolvimento tático e a valorização da dimensão cultural das Lutas, formando professores/as capazes de mediar criticamente esse conhecimento em diferentes realidades educativas.

⁹ Local destinado à prática de Lutas advindas do Japão.

Desta maneira, considera-se a importância deste estudo sobre a temática na formação inicial dos/as professores/as de Educação Física e o impacto dessa abordagem na produção do conhecimento, seja na área acadêmica e no campo de formação dos/as docentes que serão os sujeitos que disponibilizaram esse elemento da cultura corporal no espaço escolar (Gonçalves Junior; Drigo, 2001).

Esta pesquisa se justifica por sua relevância educacional e social, contribuindo para o avanço de uma Educação Física que permita a construção de novos saberes e sentidos dentro da cultura corporal, deixando os/as discentes em contato com os signos destas manifestações, ajudando-os em sua jornada de criação de sujeitos capazes de realizar leituras de mundo de forma autônoma, consciente e crítica. Desta maneira, contribuindo para discussão no campo acadêmico e profissional sobre a utilização do componente curricular das Lutas em ambiente escolar.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é compreender como é feita a inclusão e abordagem da temática Luta nos currículos dos cursos de graduação de Educação Física em instituições de ensino superior públicas do Estado de Minas Gerais. Contudo, as questões direcionadoras deste estudo circundam em torno de duas perguntas principais: **As matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física contemplam o conteúdo LAMEC? Quais conteúdos curriculares sobre LAMEC são abordados nos planos de curso?**

Isso envolve uma análise do currículo oficial obrigatório, sendo o conjunto de disciplinas ofertadas pelos cursos de graduação, oferecido por instituições de ensino superior públicas mineiras. O conjunto de documentos que definem a ação educacional, o currículo também denominado por fluxograma, grade curricular, matriz curricular, que nos permitirá lançar luz sobre as questões apontadas anteriormente. Desta forma, observamos a importância deste estudo sobre o conteúdo na formação inicial dos/as professores/as de Educação Física, e o impacto desta formação na produção do conhecimento, tanto na área acadêmica quanto no campo de formação inicial dos/as docentes.

A escolha metodológica desta pesquisa está fundamentada em um entrelaçamento e mapeamento da literatura que aborda o tema de nossa pesquisa, complementando nossas análises através de uma pesquisa documental, que permitirá uma compreensão do tópico estudado dentro das instituições de ensino superior públicas mineiras. Permitindo identificar conceitos chaves existentes nas produções acadêmicas e como eles estão presentes nos documentos pesquisados, permitindo a construção de um desenho mais claro de como o tema

reverbera dentro dos espaços de formação inicial nas instituições de ensino superior públicas localizadas no estado de Minas Gerais.

Este trabalho tem como um dos seus pilares, a ausência do conteúdo “lutas” nas aulas da educação básica, tendo como um dos principais motivos à formação inicial dos/as professores/as de Educação Física que, podem em sua graduação, não ter tido contato com nenhuma disciplina relacionada ao conteúdo desta investigação ou simplesmente um contato fragmentado voltado a uma formação tecnicista de uma modalidade esportiva de combate.

Deste modo, este estudo pretende compreender a abordagem do conteúdo aqui proposto, tendo por objetivo: Identificar e caracterizar as disciplinas que contemplam o conteúdo LAMEC nos cursos de Educação Física em instituições de ensino superior públicas mineiras.

Assim, para a realização deste estudo mediante a formulação da questão problema, apresentamos a elaboração das metas através dos objetivos específicos que são: a) compreender como a formação inicial em Educação Física pode ser um espaço de disseminação para o conteúdo LAMEC; b) analisar a razão pela qual os cursos de graduação em Educação Física não disponibilizam o conteúdo LAMEC; c) concluir quais cursos em Educação Física apresenta o conteúdo LAMEC; d) produzir um inventário cultural sobre as lutas brasileiras em formato de livro de bolso como produto educacional desta pesquisa.

Ao identificar como os conteúdos relacionados ao tema LAMEC são abordados no âmbito teórico e prático na formação inicial dos cursos de Educação Física, poderemos lançar luz sobre aspectos ainda não identificados sobre, as possíveis ausências da temática Luta na educação básica. A contribuição deste estudo pode inspirar práticas pedagógicas, em uma dimensão ampla, propiciando uma educação reformadora.

Dito de outro modo é um tema que deve ser debatido e se faz necessário, pois um número expressivo de graduandos/as nunca teve experiência ou contato com o tópico deste estudo, diferentemente de outras modalidades como o atletismo, a dança, a ginástica, jogos e brincadeiras. Em contrapartida, a relação com a temática LAMEC tem, em alguns casos, oportunidades menores. Desta maneira, quando o/a discente está na graduação e não tem oportunidade de aprendizado em uma disciplina específica, ao exercer suas funções em uma escola, a dificuldade de constituir o ensino do tópico será maior e a insegurança se tornará um obstáculo. Assim, a relevância científica deste estudo está na discussão sobre a abordagem da temática na formação inicial do objeto desta investigação, tendo como pertinência social a oportunidade para os/as professores/as de construir conhecimento sobre o tópico. Tornando-se capazes de desenvolvê-lo nas instituições de ensino da educação básica.

Em outros termos, a construção do saber da Educação Física e a elaboração do conhecimento sobre as práticas da cultura corporal relacionam-se às manifestações dos esportes coletivos, dos elementos da ginástica geral, artística, rítmica, juntamente com as danças e expressões rítmicas e os jogos e brincadeiras que, em suma, são ofertados durante as aulas na educação básica. Entretanto, os conhecimentos relacionados à temática desta investigação são, em sua maioria, negligenciados pelos/as docentes da área da Educação Física. Este fenômeno pode estar associado à formação inicial, sendo um dos principais motivos para a restrição e aplicação do conteúdo. Trata-se de uma área do conhecimento que necessita de mais estudos e investigações no campo científico, para produzir materiais e ferramentas que subsidiem a construção de conhecimento dos/as futuros/as docentes.

No que diz respeito à produção de conhecimento sobre esta temática, temos uma série de estudos que destacam a necessidade de uma expansão e diversificação da produção de saberes que permitem uma melhor compreensão deste fenômeno para que esteja plenamente integrado ao meio acadêmico e de uma perspectiva de formação inicial na área de Educação Física (Correia, 2015).

Portanto, o desenvolvimento desta investigação está dividido em seções que dialogam de forma direta com a temática desta pesquisa no que se refere ao ensino do conteúdo LAMEC na formação inicial de professores/as, gerando como subproduto a ausência do tópico em âmbito educacional. As seções que seguem esta investigação traçam um desenho a respeito de tópicos e conceitos os quais tiveram desdobramentos que, de certa maneira, influenciaram a Educação Física ao longo do tempo e a presença do tópico de nossa pesquisa.

A segunda seção deste estudo tem por objetivo delimitar o elemento da cultura corporal identificado neste trabalho como LAMEC. E os motivos pelo qual acreditamos que a utilização de alguns termos para nomear manifestações distintas e complexas, podem não dar conta de representar a totalidade de um elemento que possuem em sua órbita outros conjuntos de questões que não podem ser desassociadas destas práticas. Pois, estas imprimiram marcas e identidades que não podem ser ignoradas.

Na terceira seção deste trabalho, tendo como ponto de partida elementos de uma historicidade essenciais para compreender a institucionalização, organização e racionalização da Educação Física, observamos a distribuição de conteúdos disciplinares que permitiram a consolidar visões de mundo desenvolvidas em espaços educativos. Dentro das manifestações culturais difundidas no período, identificamos o tópico Lutas incluso nos programas ginásticos europeus do século XVIII. Esse desenvolvimento relaciona-se a movimentos revolucionários que resultaram em políticas públicas voltadas à infância, consolidando

sistemas educacionais promovidos pelos Estados sob a tutela das classes dominantes lideradas por militares e médicos higienistas.

A quarta seção objetiva-se em abordar o surgimento dos métodos ginásticos e como eram esses currículos e como a Luta era retratada nestas escolas. Ocorrendo em um cenário de revoluções e construção de novos valores sociais. As guerras que ameaçaram os tronos europeus forçaram a migração para a colônia da América do Sul, onde a presença monárquica contribuiu para o desenvolvimento social, político e econômico. Esse contexto permitiu novos modos de perceber a realidade e atender às demandas impostas pela modernidade emergente, esta que viabilizou a institucionalização da Educação Física no cenário nacional. Ao longo do tempo, a Educação Física desenvolveu identidades diversas dentro de uma cronologia que atendeu diferentes propósitos das classes dominantes, que, na atualidade, ainda é um campo de fortes debates e reflexões sobre qual identidade a Educação Física necessita assumir.

O objetivo da quinta seção é identificar as abordagens curriculares da Educação Física brasileira e os desdobramentos relacionados ao tema Luta dentro do espaço da educação básica e ambientes da formação inicial. Bem como, as diretrizes que impactaram o desenvolvimento da cultura corporal principalmente o conteúdo LAMEC. Além disso, dando um fôlego maior para as produções acadêmicas relacionadas principalmente a Luta no campo de saberes da Educação Física escolar.

Na sexta seção abordaremos os caminhos metodológicos que permitiram a construção deste estudo e seus desdobramentos. Assim como na quinta seção, iremos discutir sobre os resultados encontrados e as dificuldades impostas a esta investigação. A partir da análise dos documentos, traçamos um caminho a respeito do tema Lutas nos cursos de Educação Física e seu impacto no âmbito profissional e social.

A sétima seção deste estudo está presente a análise e discussão acerca dos dados empíricos produzidos por este trabalho. Dividindo-se na primeira parte na revisão integrativa realizada em diferentes bases de dados permitindo o acesso a produções que dialogam com este estudo. Na segunda parte deste estudo está nossa pesquisa documental que se utilizou da matriz curricular dos cursos, ementas, planos de cursos e projetos pedagógicos de cursos de Educação Física. Permitindo identificar aproximações da literatura especializada e a realidade encontrada nas instituições de ensino superior públicas mineiras, de forma a compreender em que cenário as Lutas estão inseridas especificamente na região pesquisada por este estudo.

A oitava seção desta obra é o resultado de um esforço em criar um produto educativo que atenda demandas que foram percebidas ao longo da produção deste estudo que poderá contribuir na reflexão de professores/as a repensar suas práticas a respeito do fenômeno

LAMEC. Desta maneira, permitindo-nos chegar até a última seção desta obra na qual se encontra nossas considerações finais, destacando pontos essenciais encontrados ao longo do desenvolvimento deste estudo, assim como, reflexões acerca da manifestação cultural identificada neste estudo por LAMEC/Lutas, que ainda em um cenário amplo ainda necessita romper barreiras e obstáculos, que vão surgindo ao longo do caminho de formação inicial e continuada dos/as professores/as.

2. POR QUE LAMEC?

Nesta seção, aborda-se a temática da manifestação da cultura corporal correspondente à sigla "LAMEC". Essa sigla refere-se a terminologias que carregam significados e símbolos culturais, os quais não podem ser dissociados sem acarretar um empobrecimento dessas manifestações de valores e práticas, imbuídos de características de culturas distintas. Ao observarmos o contexto dos processos de racionalidade e de aproximação entre os povos é encontrado um modelo civilizatório eurocêntrico, onde uma parcela significativa das lutas é considerada "bárbara, selvagem" e inadequada para a formação de sujeitos ideais (Marta, 2010, p. 46). Tal perspectiva marginaliza tais expressões, relegando-as à periferia da sociedade e em certos casos criminalizando e perseguindo práticas que reconhecemos como formas de "resistência cultural".

Essas manifestações da cultura corporal são identificadas por nomenclaturas que, atualmente, estão vinculadas a uma metáfora belicista. Contudo, muitas delas não têm origem em fundamentos bélicos, mas em movimentos relacionados à ritualidades, simbolismos, no aprimoramento físico e leitura subjetiva de mundo. Estas práticas estão atreladas a busca de uma qualidade de vida ou uma profissionalização em modalidades de Luta ou pela prática voltada à defesa pessoal. Assim, em diferentes contextos, os termos se desdobram nas seguintes expressões: "Lutas", "Artes marciais", "Modalidades Esportivas de Combate" e "Esportes de Combate". Este último termo, no entanto, não será desenvolvido de forma direta nesta investigação, por entendermos que sua nomenclatura está embarcada na expressão anterior.

Alguns desses termos carregam valores simbólicos alheios ao escopo desta pesquisa. Outros, por sua vez, derivam de culturas com designações próprias para tais práticas em seus contextos originários. Com o advento da modernidade, muitas delas ganharam um significado novo transformadas em manifestações esportivas, tornando-se, assim, objetos de interesse e intervenção da "Educação Física".

Nesta seção, abordaremos as terminologias que se aplicam a essas manifestações e a decisão que permitiu a utilização do termo que recorrentemente utilizamos nesta investigação para denominar tais práticas. Essas expressões ganham outra dimensão e passam a ser também foco de estudos da Educação Física. O interesse por estas manifestações da cultura corporal dentro de uma cientificidade em obras de cunho acadêmico é apresentado por Gonçalves (2012), a partir do trabalho produzido por Fernando de Azevedo (1920). Em período posterior, outro artigo do autor Horácio Santos (1933), publicado na Revista de

Educação Física. Na mesma revista, mais tarde, outro artigo produzido foi de Ox Paschoal Filho (1959) e por último o livro de Coletivo de autores (1992). Esta obra delimita os blocos de intervenção da Educação Física, neste trabalho os autores também já denunciavam o uso do tecnicismo e o esvaziamento cultural destas práticas adotadas nos currículos, reconhecidos nesta investigação.

É sobre esse foco que olharemos para o curso de Educação Física, principalmente para o currículo da formação inicial, e os possíveis desdobramentos que possibilitem aos/as professores/as de Educação Física desenvolver essas práticas no espaço escolar. Pois, embora os documentos norteadores da educação básica assegurem a prática direcionada ao conteúdo LAMEC, conforme já dimensionado nesta investigação, ainda se trata de uma prática pouco explorada, tendo como um dos principais motivos à insegurança ao ministrar essas manifestações em ambiente escolar. Portanto, na subseção que segue, abordaremos as nomenclaturas e os conceitos referentes ao fenômeno desta investigação, que guarda em si conceitos indissociáveis de sua prática como elementos da cultura corporal é o motivo da utilização do termo LAMEC.

2.1 Luta e Artes Marciais: Tensões Conceituais e Historicidade

Para compreender o fenômeno das Lutas no contexto brasileiro, é fundamental problematizar a polissemia do termo "luta", que ao longo do tempo adquiriu múltiplos significados, muitos dos quais extrapolam o escopo deste estudo. Na língua portuguesa do Brasil, "luta" abrange desde embates físicos até conflitos sociais, ideológicos e políticos, o que demanda uma delimitação conceitual precisa.

A análise aqui proposta concentra-se nos significados do termo no âmbito da cultura corporal, distinguindo-o de expressões correlatas. Essa contextualização busca esclarecer as especificidades das lutas enquanto manifestação cultural, destacando sua relevância histórica e fornecendo subsídios teóricos para sua abordagem na Educação Física. Vale ressaltar que, embora presente nos documentos norteadores da educação básica como conteúdo curricular obrigatório, a prática das lutas na escola ainda é marcada por lacunas e inconsistências, conforme demonstrado por Pereira, Reis e Carneiro (2023).

Como elemento constitutivo da identidade cultural brasileira, a luta apresenta-se como um fenômeno complexo e multifacetado. Neste estudo, privilegiamos sua dimensão enquanto prática corporal, conforme definido por Correia e Franchini (2010, p. 1) como "situação em que o referido termo se circunscreve no contexto dos embates físicos/corporais por intenções

de subjugação entre os sujeitos, a partir de conflitos interpessoais e, invariavelmente, por conteúdos humanos contraditórios e ambivalentes".

Complementarmente, Gomes (2008, p. 49) caracteriza 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". Essas definições nos permitem compreender a luta como manifestação cultural específica, distinta de outras práticas corporais, embora mantenha diálogo com elas.

Correia e Franchini (2010) ampliam essa compreensão ao abordar a luta como enfrentamento que pode ocorrer tanto no plano material quanto no imaterial, onde a disputa de ideias e conceitos não visa necessariamente à subjugação física, mas a prevalência de determinados argumentos e perspectivas. Essa abordagem revela a complexidade do fenômeno, que transcende a dimensão meramente física para alcançar aspectos simbólicos e culturais mais amplos.

Partindo das observações propostas por Correia e Franchini (2010), torna-se essencial estabelecer um delineamento claro sobre essa manifestação cultural. Para tanto, recorreremos ao aporte teórico que nos permite compreender um recorte específico desse fenômeno. Gomes (2008) direciona essa discussão ao analisar o tema sob a perspectiva do fenômeno esportivo, porém, uma abordagem restrita a esse viés poderia incorrer em um reducionismo do fenômeno em sua totalidade.

Como demonstram os estudos de Pereira, Reis e Carneiro (2020, 2023) e Pereira e Reis (2023), o fenômeno da luta também se manifesta na conjuntura do jogo, ampliando significativamente seu campo de atuação e compreensão. Dos elementos essenciais identificados nessas pesquisas, destacamos que a luta pode ser percebida em múltiplos espectros de potencialidade e rupturas, operando tanto no espaço material quanto no imaterial. Essa dualidade revela que sua operacionalidade e sistematização manifestam-se igualmente nos processos do jogo e do esporte.

A compreensão do fenômeno luta envolve necessariamente ações relacionadas a movimentos de oposição, cujo resultado direto se configura em um embate no campo das disputas. Essas ações podem recorrer a formas sofisticadas de arranjos técnicos ou, alternativamente, utilizar movimentos de oposição sem qualquer conhecimento prévio de gestualidade técnica específica. Essa plasticidade do fenômeno revela sua complexidade e adaptabilidade a diferentes contextos.

Ao analisarmos o termo "luta" em profundidade, constatamos que ele agrega em si diversas terminologias relacionadas aos elementos dança, jogo, brincadeira e esporte. Como demonstram os autores mencionados, a luta pode ser empregada no espaço escolar seguindo a categorização proposta por Gomes (2008), que vai desde uma abordagem global até suas especificidades mais detalhadas. Nessa mesma linha, Pereira, Reis e Carneiro (2020, 2023) codificam a utilização do elemento luta dentro do fenômeno jogo em ambientes educacionais, ampliando suas possibilidades pedagógicas.

Portanto, o termo luta transcende sua concepção inicial, agregando para si significados que podem ser compreendidos em diversos campos culturais. Essa polissemia não representa uma fragilidade conceitual, mas antes revela a riqueza e versatilidade dessa manifestação cultural, que se adapta e ganha novo significado conforme os contextos sociais e educacionais em que se insere. Essa compreensão ampliada nos permite vislumbrar as múltiplas possibilidades de abordagem da luta como conteúdo significativo na Educação Física escolar.

O fenômeno da luta apresenta-se igualmente sob outras terminologias modernas que remontam à construção da cultura corporal, sendo a expressão "Artes marciais" uma das mais difundidas. Contudo, essa nomenclatura carrega em si complexidades conceituais que merecem atenção. Na sociedade ocidental contemporânea, o termo é frequentemente associado a práticas originárias de sociedades orientais, embora sua própria etimologia esteja profundamente enraizada na cultura greco-romana, revelando uma interessante contradição semântica e histórica.

Como apontam Gonçalves e Silva (2013, p. 658), há uma problemática fundamental na utilização indiscriminada deste termo: "Artes marciais e Lutas, por exemplo, são termos muitas vezes utilizados sem que se suspeite ou problematize o que, de fato, nomeiam". Esta observação crítica revela como a expressão "Arte marcial", quando aplicada a práticas corporais específicas, acaba por reforçar estereótipos geográficos e culturais sobre o que convencionamos chamar de "Oriente". Na verdade, como demonstra a pesquisa etimológica, o termo está intrinsecamente ligado à mitologia ocidental, especificamente às divindades greco-romanas Ares e Marte, respectivamente deuses da guerra nas tradições grega e romana.

Correia e Franchini (2010) desenvolvem uma análise aprofundada desta questão, argumentando que:

"Arte Marcial" faz referência a um conjunto de práticas corporais configuradas a partir do que denominam "metáfora da guerra". Esta denominação deriva diretamente da associação com Marte (deus romano da guerra) e seu equivalente grego Ares. O interessante é observar como sistemas de combate originários de diversos contextos sociais passaram por

processos de ressignificação cultural, nos quais dimensões éticas e estéticas ganharam proeminência. O elemento "arte" na expressão remete a aspectos expressivos, inventivos, imaginários e criativos, enquanto "marcial" evoca a dimensão conflituosa das relações humanas, transcendendo assim o utilitarismo bélico original (p. 1-2, grifo dos autores).

Campos (2014) corrobora com esta perspectiva através de uma extensa pesquisa documental, constatando a uniformidade das explicações sobre a origem do termo em diversas fontes, desde obras acadêmicas até materiais de divulgação. Seus achados revelam que:

"[...] em todos os materiais consultados encontra-se a mesma explicação para a conceituação da expressão 'artes marciais', sempre remetendo à origem latina e greco-romana do termo, vinculado aos deuses Marte e Ares. As artes marciais são geralmente descritas como sistemas de combate desenvolvidos com mãos livres e corpo a corpo, muitas vezes complementados pelo uso de armas" (p. 38, grifo do autor).

Esta análise revela uma contradição fundamental, enquanto o termo "Artes marciais" é comumente associado a práticas orientais, sua fundamentação etimológica e conceitual está profundamente enraizada na tradição mitológica ocidental. Além disso, como sugerem os estudos, a expressão carrega resquícios de contextos sociais feudais e medievais que frequentemente permanecem ocultos em seu uso contemporâneo. Essa dissociação entre origem semântica e aplicação prática do termo representa um importante campo de problematização para compreendermos as complexas relações entre cultura corporal, terminologia e representação social.

A construção histórica e semântica do termo "Arte marcial" apresenta nuances significativas que refletem diferentes contextos culturais. Sua primeira aparição documentada ocorreu em 1357, quando *Geoffrey Chaucer* mencionou o "*Tourney Marcial*" em referência às competições bélicas da Idade Média (Reid; Croucher, 2010, citados por Drigo, [s.d.], grifo nosso). No contexto europeu, a expressão estava intrinsecamente ligada às técnicas de combate desenvolvidas pelas ordens de cavaleiros, consolidando-se até 1430 como termo específico para o treinamento e prática da guerra.

A escolha da divindade Marte como referência mitológica para essas artes revela uma perspectiva particular sobre a guerra. Marte, deus romano da guerra selvagem e sanguinária, contrasta com Minerva (Atena para os gregos), divindade associada à estratégia militar refinada e à sabedoria bélica. Como aponta Drigo [s.d.], essa preferência por Marte em detrimento de Minerva sugere a construção de um ideal guerreiro marcadamente masculino, que privilegia a força bruta sobre a técnica apurada.

Entretanto, esta ideia de formação de guerreiros, contrasta com os modelos adotados no Japão Feudal, onde homens e mulheres recebiam treinamento marcial. As mulheres denominadas “Onna-musha” eram responsáveis por defender seus lares e até mesmo seus clãs, contra ataques, quando os homens estavam fora. Estas guerreiras, geralmente recebiam treinamento com a arma de haste, chamada “naginata” e também aprendiam manusear a katana. Além disso, o kyudo, o caminho do arco (Costa, 2016). Em contrapartida, suas congêneres europeias, em uma escala menor, recebiam alguma forma de treinamento com armas, no entanto, estas mulheres pertenciam à nobreza e somente uma parcela restrita recebia permissão em casos excepcionais para aprender a lutar. Logo, ao depararmos, com estes dois cenários, seria ingenuidade acreditar que ambas as culturas não têm papéis pré-determinados, tanto para os homens quanto para as mulheres. Mesmo estas, dominando técnicas de luta, suas funções se restringem exclusivamente ao cuidado da casa. Em princípio, o termo Arte marcial carrega em sua essência um estereótipo acerca da guerra e sua relação de exclusividade com um tipo de masculinidade subjetiva que toma posse deste conceito como se fosse unívoco.

Quando analisamos estas tradições marciais, encontramos sistemas conceituais distintos. No Japão, por exemplo, desenvolveram-se termos específicos como "bujutsu", que se referem às técnicas de combate dos samurais, e o "bugei", que designa sistemas de Luta com armas tradicionais (Campos, 2014). Essas denominações autóctones demonstram como diferentes culturas conceberam suas práticas marciais de forma independente, muitas vezes integrando dimensões que transcendem o mero combate.

Essa análise comparativa revela a importância de contextualizar historicamente cada terminologia marcial, evitando generalizações que possam obscurecer as particularidades culturais de cada tradição. A compreensão dessas diferenças semânticas e conceituais é fundamental para uma abordagem acadêmica rigorosa do fenômeno das Artes marciais em sua diversidade cultural.

É necessário dimensionarmos que estes termos remontam a um quadro histórico anterior aos processos de industrialização ocorridos no Japão. Desta maneira, houve a necessidade de um distanciamento de práticas antigas e uma renovação no campo das Artes marciais, ocorrendo uma modernização de métodos antigos que deu origem ao termo Budô, que representa a evolução do bujutsu e se divide em Lutas estritamente marciais, Lutas esportivas e uma linha de estudo de Artes marciais sem qualquer conotação esportiva ou de guerra (Campos, 2014, p. 39). Como também aponta Parizotto *et al.* (2017, p. 56), a "própria grafia das Artes marciais reflete uma mudança de pensamento e uma adaptação do conceito atrelando a prática aos ideais modernizadores do Japão no século XX".

Ao nos defrontarmos com as terminologias Artes marciais e Caminho marcial (Budô) em nossas tradições, reconhecemos os termos como sinônimos, entretanto, quando observamos estas nomenclaturas dentro de espaços acadêmicos de origem inglesa e nipônica, o autor Fábio Gomes¹⁰ (2008, p. 43) nos ajuda a entender que para ambas as culturas existe uma diferença conceitual a respeito dos termos aqui apresentados dentro de suas especificidades culturais. O autor relata que o termo Arte marcial comumente associado aos “Bushis (samurais classe dominante do Japão até a era Meiji 1868-1912) e Tsuhamono (guerreiros que antecederam os samurais)” apresenta um forte vínculo a conceitos importantes da cultura nipônica associadas ao “agradecimento e dívida moral”. Para a cultura inglesa mãe da esportivização esses vínculos não carregam o mesmo peso dentro das práticas reconhecidas como Artes marciais, pois já se havia uma interiorização do artífice destinado à formação de guerreiros.

O termo Budô, conforme o autor Fábio Gomes (2008), aparece pela primeira vez em um texto do século XIII da era Tokugawa na obra de *Azuma Kagami*. A utilização do termo era muito rara, com significado vago, fazendo alusão à expressão Bushidô, o código moral não escrito seguido pelos guerreiros Bushi (samurais). O termo passa a ter destaque na era Meiji (1868-1912) através da obra intitulada *Bushidô, a alma do Japão* de 1899, escrito em língua inglesa pelo autor *Nitobe Inazo*, sendo ele creditado como o criador do termo.

Para Fábio Gomes (2008), o conceito de Budô japonês transcende a mera prática marcial, constituindo-se como um caminho de desenvolvimento filosófico, sociológico e corporal, profundamente enraizado na cultura nipônica. O autor problematiza a distinção, por vezes artificial, entre Budô (caminho marcial) e Bujutsu (arte marcial), argumentando que tal separação é uma construção histórica recente, intensificada a partir da era Meiji e popularizada por influências ocidentais. O autor, através do exame de quatro modalidades, evidencia a diversidade de origens e significados, que vão desde rituais mitológicos até processos de esportivização moderna, ressaltando a complexidade e a necessidade de se estudar tais práticas para além de perspectivas reducionistas ou estereotipadas.

Para Ito (2021), o Budô japonês transcende sua origem marcial para se constituir como um caminho de desenvolvimento pessoal, fundamentado no equilíbrio entre mente e corpo. Sua trajetória histórica revela uma notável adaptação de arte guerreira feudal à prática esportiva globalizada, processo que preservou seus princípios filosóficos mesmo frente ao

¹⁰ Neste trabalho existe uma obra de outra autora, que possui o mesmo sobrenome deste autor e com trabalho produzido no mesmo ano. Por este motivo, este autor sempre neste trabalho será citado com seu primeiro nome para evitar equívocos.

inevitável modelo esportivo. Esta transformação permitiu que valores como disciplina e autoconhecimento permanecessem vivos, ainda que repensados no contexto contemporâneo, demonstrando a resiliência e a relevância cultural dessa manifestação.

O termo Arte marcial também recebe outros significados e simbolismos, como nos descreve Cartaxo (2013, p. 117) e Campos (2014, p. 39), estes nos relatam que na China o termo "Wushu" significa literalmente "Arte da guerra". Contudo, no Brasil essa prática é popularmente conhecida como Kung Fu, que significa "tempo e habilidade ou trabalho duro", demonstrando principalmente um processo de construção de sentido considerando o termo Kung Fu para nossa sociedade como sinônimo de Wushu, o termo está difundido amplamente pelos meios de comunicação, nas mídias impressas, redes sociais e produções audiovisuais. É neste cenário, durante a década de 1970, que o termo Kung Fu era frequentemente confundido com o termo nipônico Karatê-do, que havia popularizado no país. Atualmente na China contemporânea, o termo ganhou novos significados, sendo denominado como "Koshu", que equivale à expressão "Arte nacional". Dessa forma, é possível relacionar o distanciamento do termo arte da guerra para estes novos termos.

Essas diferentes denominações revelam como o termo "Arte marcial" foi ganhando novos significados em distintos contextos culturais. Embora amplamente difundido na cultura corporal moderna como uma construção milenar de origem oriental, cada povo desenvolveu percepções e construções próprias sobre essas práticas. Os sistemas de movimentação e aprimoramento técnicos direcionados ao confronto estão profundamente impregnados de simbolismos religiosos e fundamentados em conceitos filosóficos específicos de cada cultura. Dessa forma, essas manifestações transcendem a ideia original de um ofício voltado exclusivamente para a formação de guerreiros, incorporando dimensões de refinamento físico, mental e espiritual que se distanciam da concepção meramente bélica.

O processo de ocidentalização e do movimento esportivo das Artes marciais apresenta dinâmicas complexas e diferenciadas entre as diversas tradições. Como observa Marta (2010, p. 188), cada Arte marcial oriental vivenciou de forma peculiar os impactos da ocidentalização, "algumas se esportivizaram, porém, em diferentes graus; outras tentam se desvincular o menos possível de suas tradições e raízes originais". Essa diversidade de respostas revela a complexidade do fenômeno que não ocorre de maneira uniforme ou linear.

Os diferentes níveis de adaptação podem ser claramente identificados quando analisamos casos específicos. Conforme demonstra Marta (2010, p. 211 - 212), enquanto práticas como o Judô e o Taekwondo tendem ao cenário esportivo mais acentuado, outras como o Kung Fu, o Karatê Kyokushin, o Aikidô e o Hapkidô mantiveram-se mais próximas

de suas raízes tradicionais. Já modalidades como o Kendô e o Sumô encontraram um caminho intermediário, incorporando elementos esportivos sem abandonar completamente seus ritos e tradições orientais.

É fundamental compreender que essa diversidade de trajetórias reflete diferentes estratégias de preservação cultural e adaptação aos novos contextos. O termo "Arte marcial", na contemporaneidade, distanciou-se significativamente de sua concepção original ligada à formação militar, adquirindo novos significados no encontro entre culturas. Quando observamos a utilização na atualidade do termo ao designar diversas práticas da cultura corporal de manifestações distintas, percebemos que a utilização da nomenclatura não anula as especificidades de cada prática, mas antes as integra em um campo semântico mais amplo e plural.

Essas práticas mantêm-se imersas em simbolismos e formalidades que garantem sua preservação, mesmo quando adaptadas a novos contextos. Os espaços de afirmação das Artes marciais mostram-se dinâmicos, capazes de se transformar conforme as demandas sociais e culturais, sem necessariamente perder sua essência. Essa capacidade de ressignificação constante é, talvez, uma das características mais marcantes dessas tradições corporais, que continuam a se reinventar sem romper completamente com suas origens.

Dentro das Artes marciais, houve um forte movimento em direção ao esporte que gerou a institucionalização e organização destas práticas com o surgimento das Modalidades Esportivas de Combate (MEC), que representam um processo complexo de adaptação às demandas da modernidade. Vieira, Carneiro e Scaglia (2025) elucidam que o fenômeno da esportivização, enquanto processo moderno de racionalização e codificação de práticas corporais impõe desafios específicos às Lutas. Ao serem transpostas para a lógica do esporte moderno, tais manifestações culturais arriscam-se a uma redução de sua complexidade simbólica e ritualística, sendo submetidas a uma padronização técnica e a uma ênfase no rendimento que podem esvaziar seus sentidos originários. Este processo, tributário de uma racionalidade instrumental, tende a privilegiar a dimensão competitiva e a eficácia motora em detrimento dos aspectos formativos, históricos e identitários que constituem o cerne dessas práticas. O grande desafio, portanto, reside em conciliar a institucionalização necessária à sua inserção em contextos formais, como a escola, com a preservação crítica de sua essência cultural, evitando que se tornem meras reproduções de um modelo esportivo homogeneizador que descaracteriza sua potência enquanto conhecimento corporal plural e significativo.

Correia e Franchini (2010, p. 2), destacam que essa transição implica na reconfiguração de práticas seculares de combate dentro de parâmetros institucionais

modernos, marcados por elementos como competição, mensuração de resultados, aplicação de conceitos científicos e espetacularização da eficiência corporal. Esse movimento reflete as transformações sociais mais amplas, onde a profissionalização se tornou necessária para que os praticantes pudessem transformar sua prática em um trabalho.

Gutmann (1978), citado por Franchini e Del Vecchio (2011, p. 67), identifica seis características fundamentais desse processo do esporte moderno: 1) quantificação; 2) busca por superação; 3) burocratização e institucionalização através de federações; 4) secularização; 5) especialização; e 6) racionalização. Esses elementos demonstram como as Modalidades Esportivas de Combate se distanciam de suas origens marciais para se adequarem à lógica esportiva moderna em muitos casos marginalizando técnicas que estão dentro do repertório de saberes destas práticas em prol da segurança dos participantes de competições e eventos midiáticos (Stigger, 2005).

A institucionalização dessas práticas através de federações e organizações esportivas criou um sistema burocrático que regula e padroniza as competições. A introdução de metodologias científicas no treinamento visando à maximização do rendimento atlético levou a uma crescente especialização dos praticantes. Simultaneamente, a espetacularização dessas modalidades transformou-as em produtos de entretenimento, afastando-as cada vez mais de seus significados culturais e filosóficos originais.

Estes processos, contudo, não são homogêneos, assim como demonstrado anteriormente, diferentes Artes marciais adotaram posturas distintas frente à pressão pelos modelos esportivos. Enquanto algumas abraçaram plenamente o modelo competitivo, outras mantiveram maior fidelidade às suas tradições, criando um espectro variado de adaptação à modernidade esportiva. Essa diversidade de respostas revela a complexidade do fenômeno e a capacidade de resiliência dessas práticas culturais frente às transformações sociais (Marta, 2010).

Os processos de esportivização das Artes marciais trouxeram consigo significativas transformações nos gestos técnicos originais. Como aponta Marta (2010, p. 29), houve uma seleção e adaptação onde "foram gradualmente retirados ou sublimados os gestos considerados violentos em demasia", criando assim um controle da violência potencial inerente a essas práticas. Essa reformulação permitiu que a Educação Física incorporasse essas manifestações da cultura corporal, viabilizando seu desenvolvimento nos espaços educacionais.

Assim as expressões "Luta", "Artes marciais" e "Modalidades Esportivas de Combate" acompanham a humanidade desde períodos remotos, compondo a cultura corporal com

diferentes graus de formalização. A escolha por uma terminologia específica não diminui a construção social e histórica dessas práticas, que na modernidade adquiriram novos contornos e significados. Concordamos com Parizotto *et al.* (2017), Pereira, Reis e Carneiro (2020) quando destacam a polissemia dos termos que cercam esse fenômeno, o que dificulta a definição de uma designação única e precisa.

Por essa razão, optamos pela sigla LAMEC, no contexto que é apresentado nesta investigação, seguindo o exemplo de estudos de Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013), Mocarzel, Gomes e Rufino (2024) e Rufino e Gomes (2024). Essa escolha busca abarcar a complexidade do fenômeno sem reduzir suas múltiplas dimensões. Para compreendermos plenamente essa polissemia, é necessário adentrar os espaços onde essas manifestações foram construídas, desenvolvidas e disseminadas, analisando como se reconfiguraram no contexto histórico e social brasileiro. É essa trajetória que exploraremos em nosso produto educativo que está na oitava seção deste trabalho, dessa forma, acompanhamos os caminhos percorridos pelos elementos culturais que identificamos como LAMEC.

Portanto, nesta seção abordamos a polissemia dos termos Lutas e Artes marciais e as construções de sentidos produzidos socialmente e historicamente. E como esses elementos da cultura corporal são descritos, criados e se aproximam de nossa cultura.

Na terceira seção desta investigação, acompanhamos a inserção das "Escolas Ginásticas" e compreendemos qual formação de sujeitos estava sendo projetada pelas classes dominantes. Poderemos também acompanhar a chegada desses métodos ginásticos em território brasileiro e alguns dos desdobramentos do conteúdo desta investigação nos anos que sucederam essa chegada. Bem como, as transformações ocorridas entre os métodos ginásticos e a Educação Física, e a manutenção de algumas práticas que ainda encontramos dentro do currículo da Educação Física.

3. BREVE HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O intuito desta seção é abordar elementos que possibilitaram a construção do que compreendemos como Educação Física. Partimos de momentos históricos que marcaram profundamente a sociedade, em meio às revoluções ocorridas na Europa e às repercussões dessas mudanças no mundo. O impacto da nova forma de produzir conhecimento passa por uma nova ferramenta: o método científico, atendendo às demandas de uma burguesia revolucionária. Agora respaldada pela razão, essa classe buscava respostas para satisfazer seus *modus operandi* de acumulação de capital e livre exploração do mercado, em detrimento do proletariado, que teria como única opção vender sua força de trabalho (Neira; Nunes, 2009; Vieira, 2022).

Inspirados pela racionalidade e por obras de *Jean-Jacques Rousseau*, pensadores desse período conceberam métodos para adestrar o físico dos indivíduos. Assim, os métodos ginásticos difundiram-se vigorosamente para outros povos e culturas, que absorveram valores e costumes integrados à cultura corporal. Tais métodos foram difundidos nas práticas educacionais já existentes, reinterpretando a cultura corporal e os processos a elas atrelados (Neira; Nunes, 2009).

Nesse cenário, a Educação Física era uma ferramenta perfeita para legitimar o pensamento da classe dominante, que, naquele momento histórico, buscava afirmar seu *status*, e manter seus privilégios recém-adquiridos. Afinal, o sucesso ou fracasso era atribuído às capacidades biológicas dos indivíduos, os quais, segundo a razão deveriam adaptar-se às novas condições de vida impostas pelo novo sistema econômico e social emergente (Soares, 2004; Vieira, 2022).

Ao longo da história, a Educação Física precisou adotar outras identidades, incorporando novos conteúdos que permitissem sua transformação. Esses fundamentos abrangem o esporte, a ginástica, a dança, as brincadeiras, jogos e as lutas (Neira; Nunes, 2009; Vieira, 2022).

A primeira subseção tem como objetivo traçar um panorama histórico dos eventos que incidiram na institucionalização, organização e desenvolvimento dos métodos ginásticos nos primeiros espaços dedicados à educação de crianças e jovens. A partir disso, buscaremos compreender os desdobramentos relacionados à Educação Física, acompanhando algumas questões históricas. Permitindo-nos identificar os caminhos que possibilitaram a expansão e o desenvolvimento da Educação Física em um período de intensas transformações sociais.

Desta forma, buscamos elucidar aspectos da construção social de uma Educação Física

que, outrora, serviu para consolidar padrões físicos e motores das diferentes classes sociais, seja para a guerra, seja para o trabalho nas indústrias. Hoje, seu papel transformou-se, permitindo rupturas com estigmas do passado e abrindo caminhos revolucionários para aqueles que ainda estão inertes nos “dispositivos pedagógicos” de uma sociedade cada vez mais pedagogizante, criados para manter constante vigilância sobre aqueles indivíduos que estão descobrindo os novos signos de uma nova concepção de mundo, no qual são possíveis novos significados que alicerçam mudanças (Carvalho; Gallo, 2017, p. 627).

Esses dispositivos são apresentados na obra de Schérer (1974 citado por Carvalho e Gallo 2017, p. 627), os autores nos apresentam esses dispositivos pedagógicos como “um conjunto heterogêneo, disposto em uma rede, que engloba discursos e pensamentos, mas também instituições e arquiteturas, leis e ações de administração, proposições filosóficas e verdades científicas, máximas morais e religiosas”, uma maquinaria que opera mesmo fora do espaço escolar. Tais mecanismos já estavam presentes nos primórdios do que viria a se tornar a Educação Física.

Assim, nesta seção descreveremos parte da trajetória histórica da Educação Física, suas adaptações em meio a transformações sociais, os processos de regulamentação, sistematização e organização dos métodos ginásticos e os reflexos desses métodos na sociedade brasileira. Detalharemos esse panorama histórico, destacando o apoio de intelectuais da classe média e das elites dominantes, que viabilizaram a regulamentação e a introdução da Educação Física pela Europa e Brasil.

3.1 A Origem e o Desenvolvimento da Educação Física

O processo de organização e sistematização do método Alemão, Francês e Sueco é a gênese da Educação Física esse processo embrionário pode ser percebido em uma Europa que está sofrendo mudanças sociais intensas, onde monarquias absolutistas estão sendo destituídas, por movimentos insuflados pela classe média burguesa. Burguesia por sua vez deseja por modificações na hierarquia de poder e também cobiçosa sobre determinados privilégios que permitiriam o desenvolvimento do capitalismo como o conhecemos hoje. É nesta Europa da Revolução Burguesa e Industrial, que propiciou o surgimento de um cenário próprio para o desenvolvimento de novos métodos e fórmulas científicas. Isto é, para os pensadores deste período, a razão é capaz de codificar a natureza e o homem, em seu aspecto “anatomofisiológico”, pois agora estamos sob a luz da racionalidade que permite buscar respostas no homem biológico sobre o que se entende como sucesso ou fracasso. Como

observa a autora Soares (2004, p. 7) “é o homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade”, a racionalidade agora buscava no corpo as respostas para o sucesso ou fracasso individual.

Assim, é necessário, que este sujeito dentro desta perspectiva acompanhe as mudanças sociais que estão ocorrendo a sua volta. Um campo de disputas de poder onde são pensados e planejados os passos que devem ser tomados para garantir a formação de um novo sujeito, o qual deve romper com antigos dogmas os quais o fundamenta em sua leitura de mundo, criando uma ruptura entre a modernidade e a tradição. Sendo assim, é necessário que este indivíduo seja conduzido pela razão e que seu corpo ganhe novos contornos para atender uma demanda crescente, seja no modo de produção ou nas fileiras dos exércitos. Esses indivíduos precisam agora adaptar-se a uma nova construção de mundo onde os sujeitos dispõem apenas da venda de sua força de trabalho, em contrapartida, uma pequena parcela desta nova sociedade, a classe dominante, idealiza qual tipo de sujeito deve ser almejado. A autora Soares (2004), refere-se a esse respeito, afirmando que:

Os princípios político-democráticos formulados por Rousseau, nos quais estão presentes a sua concepção de Homem como ser universal, liberado e pleno - o homem total que se expressa em *Emílio* - tiveram grande influência sobre os educadores da época e, particularmente, sobre as primeiras sistematizações da Educação Física (p. 39).

É preciso lembrar que, nessas revoluções, as ideias de pensadores como *Jean-Jacques Rousseau* ganham destaque, principalmente a obra intitulada “*Emílio*”, servindo como fonte de inspiração para outros pensadores. A respeito desta obra, os autores Carvalho e Gallo (2017, p. 631) apontam que, “Rousseau precisou forjar uma concepção universal de homem para maquinar formas e estratégias de modelagem da infância visando à extração de um homem dotado de signos reprodutíveis *ad infinitum*”. Assim, dentro destas novas ideias sobre as infâncias, é direcionada uma nova forma de educar o indivíduo, segundo padrões idealizados pelos pensadores deste período. Domesticar os corpos torna-se uma necessidade, discipliná-los, torná-los obedientes e dóceis, capazes de suportar as imposições dos modos de produção e até de formar combatentes aptos para a guerra.

Um cenário perfeito para aplicar novos métodos de sistematização e organização do movimento humano, podendo também ser observado nas décadas finais do século XVIII. Corroborando com nossos apontamentos, o autor Betti (2020) sinaliza que,

[...] foi nas últimas décadas do século 18, e em especial durante o século 19, que a Educação Física experimentou decisivo impulso no sentido de sua

sistematização e institucionalização como uma forma de educação no mundo ocidental. O epicentro desse desenvolvimento foi a Europa, onde ocorreram, no continente, os sistemas ginásticos, e, na Inglaterra, o movimento esportivo espalhando-se por todo o mundo. Este processo deu-se num momento histórico de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, e com elas se relaciona, sofrendo também a influência do novo pensamento pedagógico do século 18, com o advento dos chamados educadores naturalistas e filantrópicos (p. 45).

Diante do exposto por Betti (2020), é importante salientar que os movimentos ginásticos se espalharam por toda a Europa como resposta aos anseios sociais, a busca por indivíduos robustos para atender demandas militares, já que muitas nações ainda não haviam consolidado seus Estados Nacionais ou hegemonias territoriais. As guerras eram recorrentes, e necessitavam de sujeitos aptos para defender a nação e trabalhar no novo modo de produção. Diferente da maior parte da Europa, a Inglaterra não tinha preocupações com invasões territoriais, permitindo que o método esportivo se desenvolvesse amplamente entre suas elites, beneficiadas por sua posição estratégica privilegiada, assim não dispendo de ações intempéries de nações agressoras.

Assim, na Europa, as ideias de Rousseau ganhavam espaço entre os intelectuais da época, que voltaram seu olhar para a “educação” dos indivíduos. A infância passa a ser objeto de atenção e interesse do Estado. Este responsável por manter sob sua tutela, uma educação nacional, que satisfaça os interesses das classes dominantes. O Estado agora é responsável pela formação dos sujeitos dentro de um cenário que perdura na atualidade. Os autores Carvalho e Gallo (2017, p. 630) demonstram que, “[...] o século XVIII foi lugar da emersão da engrenagem vital do funcionamento da máquina escolar moderna, pelo fato de que o Estado passou a tomar o encargo do sistema educativo”.

Neste cenário, Soares (2004) afirma que este movimento surge na França do século XVIII, impulsionado principalmente pelo político e teórico francês *Louis Michel Leppelletier de Saint-Fargeau* (1760 - 1793), criador de um Plano Nacional de Educação transformado em lei em 1793. Esse plano incorporava exercícios físicos na educação nacional para formar uma classe operária dócil, adaptada ao regime político e social vigente.

Apoiados por políticos, intelectuais, nobres e burgueses, criou-se um paradigma de interpretação da realidade, conforme os interesses dessas classes, refletindo a necessidade de institucionalizar os métodos ginásticos. Como observa Betti (2020, p. 47), “[...] história da elaboração e institucionalização dos chamados “sistemas ginásticos” confunde-se com a própria história do nacionalismo europeu e do militarismo, sempre presentes nos séculos XVIII e XIX”. Esse barril de pólvora culmina com a derrubada de monarquias absolutistas e a

fuga da Família Real portuguesa para o Brasil, a consequência dessas ações serão descritas a seguir.

3.2 Educação Física Brasileira: Do Período Colonial ao Estado Novo

É importante lembrarmos que a Europa, dentro desta historicidade, passou por grandes modificações ocasionadas pelas Revoluções Inglesa, Industrial e Francesa, que impactam, direta ou indiretamente, a forma de racionalizar as estruturas sociais e econômicas, bem como a maneira de enxergar os sujeitos em todo o mundo ocidental e oriental. Esses impactos e quebras de paradigmas das antigas estruturas sociais escondem, dentro dos movimentos revolucionários, uma burguesia sedenta por liberdades socioeconômicas, as quais permitiram seu acesso ao poder, sua manutenção e perpetuação (Betti, 2020; Vieira, 2022).

Em virtude disso, ela passa a utilizar como ferramenta de dominação a racionalidade que perpassa as novas instituições, visando à formação de um sujeito universal que atendesse às demandas dessa sociedade em acelerado processo de transformação. Devemos lembrar que, dentro desse cenário, eclodiram as Guerras Napoleônicas (1803 – 1815), nas quais a França entrou em conflito com outros países europeus, buscando derrubar monarquias absolutistas, expandir seu território e disseminar suas ideias. Por causa desse movimento expansionista, as tropas francesas invadiram Portugal, forçando a fuga da Família Real e da Corte portuguesa para o outro lado do oceano Atlântico, exatamente para o Brasil, em novembro de 1807, chegando a nosso país em 1808 (Betti, 2020, p. 45 - 46).

É neste contexto que mudanças significativas e importantes ocorreram no cenário nacional, possibilitando transformações na sociedade brasileira e ocasionando os primeiros passos rumo a um desenvolvimento e uma abertura nas estruturas sociais que, em momentos anteriores, não haviam sido permitidos pelos colonizadores lusitanos. A ameaça causada à monarquia portuguesa pelo avanço das tropas francesas em seu território desencadeou uma sequência de eventos que permitiram mudanças relacionadas à educação e infraestrutura das cidades brasileiras.

Tais mudanças podem ser percebidas como um marco importante dentro dos desdobramentos históricos ocorridos em solo nacional, permitindo à sociedade brasileira a construção de novos arranjos sociais e comportamentais. Afinal, essa sociedade possuía uma formação agrária, com comportamentos associados ao seu modo de produção. Entretanto, as cidades ganham destaque devido à nova realidade, a presença do poder político no Brasil.

Assim, os centros urbanos passaram a ser o epicentro cultural e econômico dessa sociedade em ebulição.

Essas mudanças ocorreram a partir de decisões políticas e administrativas derivadas de uma nova objetivação do modo de vida, proporcionando contornos que alterariam radicalmente os entendimentos sobre a educação e o desenvolvimento das cidades, uma vez que o Brasil era uma sociedade agrária controlada por elites rurais. Dessa forma, essas elites foram forçadas a desenvolver novos hábitos e costumes que, naquele período, já não condizem com as necessidades de outrora, irrelevantes para uma sociedade patriarcal agrária. Podemos afirmar que a instituição médica exerceu grande influência sobre a sociedade da época, principalmente ao adotar os modelos higienistas do velho mundo (Soares, 2004; Castellani Filho, 2013).

No entanto, a educação escolar no Brasil Colônia ainda não possuía relevância social significativa, uma vez que a mentalidade da época estava profundamente vinculada a um ideário colonizador-exploratório-predatório, voltado para a extração de *commodity* do território. As elites locais, formadas sob a influência da metrópole, reproduziam sua dominação inclusive nas formas de educar as classes subalternas, determinando também suas maneiras de perceber o mundo.

Nesse contexto, a Companhia de Jesus, representada pelos padres jesuítas, assumiu os primeiros processos educacionais no país. O currículo então organizado atendia às demandas dessa sociedade colonial, estruturando em dois eixos principais, conforme demonstram Neira e Nunes (2009):

No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, explorada pela metrópole, a educação escolar no Brasil colonial não era considerada um valor social importante. A tarefa educativa voltou-se para a **catequese, a instrução dos indígenas e a educação dos filhos dos colonos** (p. 62, grifo nosso).

É importante destacar que, nesse modelo educacional, priorizava-se a formação de uma intelectualidade básica, sem desenvolver processos significativos de valorização da cultura corporal. Embora as práticas escolares jesuíticas incluíssem brincadeiras e jogos, ainda não se identificavam aproximações com os métodos ginásticos europeus ou com os processos de organização da Educação Física como disciplina.

Essa fase histórica revela como a Educação Física, ou sua ausência como disciplina formal, refletia o projeto colonial de sociedade, no qual o desenvolvimento corporal não era

considerado elemento formativo relevante, em contraste com a ênfase na catequese e nos valores da metrópole portuguesa.

A educação das elites agrárias se estruturava em um currículo distinto daquele destinado às demais classes da colônia lusitana. A concepção de formação do sujeito seguia uma metodologia baseada na transmissão unilateral de um amplo volume de informações, onde os alunos recebiam os conteúdos de forma acrítica e incontestável, sem a possibilidade de questionar o modelo de mundo vigente. Neira e Nunes (2009) apontam que:

À elite era reservado um outro currículo, cujo plano de instrução consubstanciado no *Ratio Studiorum*, elegia como ideal a formação do homem universal e cristão, visava ao ensino humanista de cultura geral e enciclopédico, detentor de uma concepção aristotélica-tomista e alheio à realidade da vida na colônia (p. 62, grifo do autor).

Diante disso, é fundamental compreender que a educação neste período histórico estava completamente subordinada aos interesses eclesiásticos e metropolitanos, servindo como instrumento de manutenção dos sistemas exploratórios e das relações de poder estabelecidas sobre os povos colonizados e as elites locais que representavam o controle da metrópole.

Com a presença da corte portuguesa no Brasil entre 1808 e 1821, ocorrem modificações significativas no cenário cultural, e as famílias da elite brasileira voltam seu olhar para a escola e para a cidade. Essa transformação foi ocasionada pela inversão do eixo político e econômico da antiga colônia, responsável por acelerar o processo de construção de fábricas, indústrias e instituições financeiras no país. Esse desenvolvimento urbano e cultural, influenciado pela corte portuguesa, tinha forte inspiração europeia, uma vez que a cidade passou a ser o centro de todas as ações.

Os eventos que oportunizaram a chegada e o desenvolvimento dos métodos ginásticos no Brasil não se limitaram apenas à transferência da corte portuguesa em 1808. Assim como, outros desdobramentos históricos que se estenderam por todo o século XIX, influenciados por movimentos políticos, sociais e culturais que ganharam força após a Independência (1822). Eventos, estes que seguramente atravessaram o período imperial e ecoaram durante a transição da Monarquia para a República (1889). Esses processos desencadearam políticas públicas e reformas educacionais que fundamentaram a inclusão dos métodos ginásticos na formação escolar, revestindo a Educação Física de uma nova roupagem pedagógica e ideológica (Soares, 2004; Castellani Filho, 2013).

3.2.1 Processos de Consolidação da Educação Física Brasileira

O processo de institucionalização dos métodos ginásticos no Brasil teve seu início durante o “Brasil Império de Dom Pedro II”, em um contexto histórico marcado pela necessidade de modernização do ensino na capital do Império. Esse movimento foi impulsionado por um conjunto de normas administrativas e pedagógicas, como as “Instruções para as Escolas Públicas da Corte (1851)”, que estabeleceram o funcionamento das instituições de ensino primárias. O documento visava padronizar o ensino, organizar conteúdos, métodos e rotinas escolares, incluindo, pela primeira vez, a utilização do “método ginástico europeu” como parte da formação higiênica e moral das elites brasileiras. Com esta reforma, a Couto Ferraz, a Educação Física passou a integrar-se como disciplina nas escolas da capital (Darido; Neto, 2017).

Em 1854 foi assinado o “Regulamento para a Instrução Primária e Secundária da Corte”, conhecido como “Reforma Couto Ferraz”, que sistematizou e formalizou a estrutura educacional das instituições da capital do império. Nessa reforma, a ginástica foi oficialmente incorporada ao currículo escolar. No entanto, sua introdução enfrentou desafios imediatos, como a “falta de professores especializados”, a “carência de infraestrutura adequada” e a “aplicação irregular do método” entre as escolas (Soares, 2004; Darido; Neto, 2017).

Neste contexto, surgiram movimentos favoráveis aos métodos ginásticos, que ganharam força entre os “intelectuais brasileiros”, que buscavam novos paradigmas para a educação do físico. Inspirados por uma “visão biologizada europeia”, esses grupos priorizavam o “sujeito biológico”, em detrimento do indivíduo antropológico, defendendo a ginástica como ferramenta de formação moral e higiênica. Com apoio político, esses ideais resultaram na elaboração de leis e decretos que institucionalizaram a ginástica no cenário educacional brasileiro (Soares, 2004).

Em período posterior foi elaborada a Reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que tornou obrigatório o ensino de ginástica nas escolas primárias e secundárias da capital do Brasil. A ginástica passou a ser uma disciplina compulsória para os alunos. Rui Barbosa, em seu relatório sobre a prática da ginástica nas escolas e sua obrigatoriedade para todos os estudantes, apresenta uma peça fundamental para a adesão da ginástica nos currículos escolares. Corroborando com nossas afirmações Soares (2004) aponta essas orientações:

1º - Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal.

2º - Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura.

3º - Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.

4º - Equiparação, em categorias e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (p. 92 – 93).

Diante do postulado, é fundamental entendermos que houve uma sugestão para a ampliação da Educação Física para todos os alunos de ambos os sexos. Entretanto, a lei atingiu, neste período, apenas a capital do Brasil e as escolas militares. Foi apenas em 1920 com as reformas educacionais promovidas pelos estados que ocorreu à inclusão da Educação Física nas escolas (Darido; Neto, 2017).

A partir da afirmação de Soares (2004), é importante ressaltar que, nesse período, havia falta de professores especializados em ginástica, as escolas não organizavam adequadamente os horários das aulas dessa disciplina em seus turnos, e os professores de ginástica não possuíam a mesma autoridade ou remuneração que os demais docentes. Além disso, a obrigatoriedade da ginástica, antes restrita apenas aos alunos do sexo masculino, passou também a incluir ambos os sexos.

Como destaca Soares (2004), esse ideário higienista também foi assimilado pelo movimento da Escola Nova, que surgiu após as grandes guerras e que incorporou ao seu discurso de renovação nacional através da Educação Física, intelectual e moral. Sendo que aos poucos vai mudando a prática da Educação Física e o modo de pensar do/a docente.

A contradição fundamental desse processo reside na aparente dissonância entre os princípios da Escola Nova, que propunha a valorização dos saberes discentes, a formação de cidadãos/ãs críticos/as e a prática concreta de uma Educação Física que operava como instrumento de disciplinamento e moralização. Enquanto o discurso pedagógico pregava a liberdade e a autonomia, a prática corporal escolar baseava-se na obediência irrefletida e na reprodução de movimentos padronizados, revelando a tensão entre os ideais educacionais e as demandas do sistema econômico vigente.

Nesse contexto contraditório, formou-se a identidade do profissional de Educação Física, concebido como o agente responsável por conduzir os indivíduos ao seu "máximo potencial" físico e moral. Como aponta Soares (2004, p. 118), esses profissionais foram investidos do papel de "arautos de saúde, vendedores de força e beleza, robustez e vigor", encarnando a promessa de perfeição corporal que servia tanto aos interesses individuais quanto às necessidades da ordem social estabelecida.

Essa construção histórica revela como a Educação Física escolar desenvolveu-se num campo de tensões, onde os ideais aparentemente progressistas da Escola Nova conviviam com práticas corporais profundamente conservadoras e controladoras. A Educação Física apresentada como ferramenta científica de desenvolvimento físico, funcionava, na verdade, como tecnologia de regulação social, preparando corpos dóceis e produtivos para as demandas da sociedade industrial emergente.

A trajetória da Educação Física entre o período imperial e o Estado Novo revela um processo complexo de transformações e apropriações políticas, marcado por profundas contradições sociais. Inicialmente concebida como prática distintiva das elites urbanas, a Educação Física foi gradualmente ganhando um novo significado como instrumento de massificação e controle social, acompanhando as mudanças nos projetos de nação que se sucederam nesse período.

Durante o início do Estado Novo houve mudanças relacionadas à terminologia adotada na época sobre o termo ginástica. O antigo método ginástico sofreu transformações conceituais e procedimentais, passando a ser identificada como “Educação Física”. Essa mudança é perceptível na elaboração da Constituição do Estado Novo de 10 de novembro de 1937, promulgada pelo então presidente Getúlio Vargas, conforme aponta Castellani Filho (2013):

Artigo 131 – A **Educação Física**, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Artigo 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar, para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o **adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus **deveres para com a economia e a defesa da nação...** (p. 62, grifo nosso).

Considerando que a Educação Física se tornou componente curricular obrigatório nas escolas primárias e secundárias, é válido destacar que esse período coincidiu com a busca por uma identidade nacional. As aproximações políticas realizadas nesse contexto dialogavam com movimentos totalitários e nacionalistas que se desenvolviam do outro lado do Atlântico, enquanto a política interna fundamentava-se no autoritarismo (Viana, 2009).

Logo após a promulgação da Constituição do Estado Novo e o reconhecimento da Educação Física como elemento indissociável da educação brasileira, criou-se a primeira

instituição de nível superior do Brasil, para formação de profissionais qualificados nessa área. Como demonstra o autor Castellani Filho (2013):

Dada a relevância do papel destinado à Educação Física, naquele momento histórico, nada mais coerente que dotá-la de condições que lhe garantissem uma sólida *performance*. Assim, em 17 de abril de 1939, deu-se a criação, na Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (p. 78, grifo do autor).

A partir desse marco, foram abertas novas universidades com cursos de Educação Física ao longo do tempo, acompanhadas pela homologação de leis e diretrizes educacionais que impactaram diretamente a área, em alguns momentos promovendo avanços significativos, em outros, infelizmente, retrocessos. Através desta representação visual, destacamos os pontos essenciais que permitiram os múltiplos desdobramentos da Educação Física enquanto disciplina escolar no Brasil. Este recorte histórico evidencia as características fundamentais dessa manifestação educacional e seus contextos específicos, conforme a Figura 3.1:

Figura 3.1 – Eventos relacionados à Educação Física entre 1851 a 1939.



Fonte: Elaborado por IA através de *prompts* de comandos do autor.

A partir das afirmações dos autores presentes nesta seção, é importante entender que a institucionalização da Educação Física no Brasil constitui um processo histórico que se origina ainda no período imperial, consolidando-se progressivamente através das transformações políticas e sociais da Velha e Nova República. Esse movimento, inicialmente vinculado às instituições militares, enfrentou significativa resistência ao adentrar o espaço escolar, especialmente por parte das elites brasileiras.

Dessa forma, é necessário lembrar que, nesse contexto histórico, os modelos concebidos sobre as identidades de gênero são construídos dentro de uma sociedade escravocrata, patriarcal, branca e elitista. Sociedades, estas carregadas de preconceitos e valores predeterminados sobre os corpos e seus papéis, dentro desse modelo de construção social, valores que não são criados organicamente nessa sociedade, mas reproduzidos como réplica de um sistema social importado nos moldes da burguesia europeia. Esse mesmo sistema foi recriado no desenvolvimento dos métodos ginásticos dentro do espaço escolar.

3.3 O Movimento Esportivo e Crise Identitária

Paralelo ao movimento das Escolas Ginásticas o Movimento Esportivo se desenvolveu a plenos pulmões na sociedade inglesa, originalmente voltado à aristocracia deste país, teve adesão de outras camadas sociais que viam este movimento ganhando outros contornos devido à criação de instituições que passaram a exercer influência dentro das autarquias de poder, estas entidades estão relacionadas com as tradicionais escolas públicas, as universidades e a classe média. Dentro destes espaços se consolidavam o movimento esportivo organizado por estudantes que iam contra as proibições impostas pelas autoridades da educação. O Movimento esportivo está relacionado diretamente à Revolução industrial que permitiu a ascensão da classe média ao poder e a partir disso organizou-se clubes e organizações esportivas. Este modelo não fica restrito apenas a Inglaterra ele se espalha ao longo de todo o globo, através de diferentes meios (Betti, 2020).

A partir da citação de Betti (2020) podemos entender que o movimento esportivo também chegou ao território brasileiro, em meados do século XIX, através de diferentes meios e sua presença aos poucos foi sendo incorporada pela Educação Física, demarcando um espaço que aos poucos substitui aos modelos ginásticos presentes em solo brasileiro. O auge do modelo esportivo em nosso cenário está ligado diretamente ao período mais conturbado do Brasil a “Ditadura militar”.

Com o aprofundamento do processo industrial e o cenário geopolítico na Guerra Fria, a Educação Física assumiu novas funções ideológicas, particularmente durante o regime militar instaurado em 1964. Nesse período, a disciplina foi claramente instrumentalizada como veículo de doutrinação política, sob o pretexto da "Segurança Nacional". O modelo esportivista foi elevado à condição de prática pedagógica privilegiada, servindo aos propósitos de promoção da obediência, disciplina e hierarquia, valores fundamentais para a manutenção da ordem autoritária. Este modelo, duramente criticado, também é conhecido por

mecanicista, tradicional e tecnicista, entretanto ainda está presente na atualidade social e educacional (Darido; Neto, 2017).

Neste cenário de profundas transformações políticas e pedagógicas, torna-se crucial analisar os efeitos dessas concepções instrumentais sobre a identidade da Educação Física brasileira. O trecho de Castellani Filho (2013) revela com clareza como o regime militar consolidou uma visão tecnicista da área, reduzindo-a a condição de mera "atividade" voltada para o adestramento físico e moral, conforme expresso no Decreto n. 69.450/71. Essa definição legal não foi inocente, ao enfatizar o caráter prático e desprovido de reflexão teórica, o texto oficial sinalizava a subordinação da Educação Física aos imperativos do projeto desenvolvimentista então em curso.

É importante destacar que esse fenômeno não representava uma novidade absoluta na história brasileira. Processos semelhantes de apropriação política da Educação Física já haviam ocorrido durante a transição da Monarquia para a República e no período do Estado Novo, quando as práticas corporais foram igualmente mobilizadas como instrumentos de controle social e doutrinação política. Essa recorrente instrumentalização revela o potencial da Educação Física como ferramenta de conformação de subjetividades e corpos aos projetos hegemônicos, característica que persiste como desafio para as abordagens críticas contemporâneas (Neira; Nunes, 2009).

A análise desse percurso histórico evidencia como a Educação Física foi repetidamente convocada a servir a interesses que transcendem, em muito, sua dimensão pedagógica, constituindo-se em campo privilegiado para a atuação de projetos políticos autoritários e excludentes. Essa compreensão é fundamental para repensarmos o papel da Educação Física na atualidade, superando seu legado instrumental e construindo práticas verdadeiramente emancipatórias.

Essa instrumentalização produziu distorções significativas na identidade profissional da área, particularmente no que diz respeito ao esporte do currículo. A obsessão pelo desempenho máximo com economia de movimentos refletia não apenas uma visão produtivista do corpo, mas também uma concepção de educação como treinamento para a competição capitalista. O esporte escolar, nesse contexto, transformou-se em veículo privilegiado para a difusão de valores como disciplina, hierarquia e competitividade, todos alinhados aos interesses do regime autoritário.

A análise desse processo nos leva a um paradoxo fundamental, enquanto a Educação Física buscava seu reconhecimento como campo profissional específico, suas bases conceituais eram paulatinamente reduzidas e distorcidas para servir a propósitos alheios à

formação humana integral. Os profissionais da área, em sua ânsia por legitimação institucional, muitas vezes acabaram por reproduzir acriticamente os modelos impostos de cima para baixo, tornando-se agentes involuntários de um projeto político que esvaziava o potencial crítico e emancipatório de sua prática.

O resultado foi à consolidação de uma identidade profissional ambígua, dividida entre o desejo de autonomia e as demandas do poder estabelecido. Essa tensão manifestou-se claramente na aproximação entre técnicos esportivos e gestores públicos, que juntos construíram um discurso justificador do movimento esportivo como panaceia para os problemas sociais. Nesse processo, o esporte foi elevado à condição de instrumento privilegiado de propaganda do regime, capaz de difundir valores e comportamentos desejáveis através de todas as camadas sociais.

Essa herança histórica continua a desafiar a Educação Física contemporânea, que precisa constantemente negociar seu lugar entre as demandas sociais e sua vocação crítica e transformadora. A reflexão sobre esse percurso nos alerta para os riscos da subordinação acrítica a projetos políticos e econômicos, lembrando-nos que a verdadeira profissionalização passa necessariamente pela capacidade de questionar os fundamentos e finalidades da prática pedagógica.

A inserção do modelo esportivo e do tecnicismo na Educação Física durante o regime militar não se deu de forma homogênea ou democrática, mas através de um processo seletivo e assimétrico que refletia as contradições do próprio projeto autoritário. Enquanto universidades e centros de excelência recebiam investimentos para a criação de infraestruturas esportivas de alto rendimento, a educação básica pública permanecia relegada ao abandono, evidenciando como a política esportiva servia mais a propósitos de propaganda do que a um genuíno projeto educacional.

Essa disparidade revela uma estratégia consciente de captação de aliados e cooptação de atores sociais. Nos estratos mais pobres da população, a pedagogia esportiva operava como dispositivo de sedução ideológica, prometendo mobilidade social através do desempenho atlético enquanto na prática reforçava hierarquias sociais. Já nas elites, o esporte servia como mecanismo de distinção e reprodução de privilégios. Essa dupla face do projeto de esporte permitia ao regime militar contar com apoio tanto das massas quanto das classes dominantes, ainda que por razões distintas.

A repressão aos movimentos estudantis e a perseguição a pensadores críticos criaram um ambiente intelectual empobrecido, onde a Educação Física foi progressivamente esvaziada de seu potencial reflexivo. O "saber fazer" técnico substituiu a análise crítica, transformando

professores/as em meros executores de protocolos pré-determinados. Essa despolitização deliberada servia aos interesses do regime, que via na educação corporal um instrumento privilegiado para a formação de sujeitos dóceis e produtivos (Neira; Nunes, 2009).

Paradoxalmente, enquanto o Brasil mergulhava no modelo esportivo tecnicista, ganhava força em outros países, movimentos críticos que questionavam justamente essa visão instrumental da Educação Física. Como apontado por Neira e Nunes (2009), somente com o processo de abertura política e o retorno dos exilados é que essas correntes críticas começaram a ecoar no Brasil, criando as bases para uma reavaliação do papel da Educação Física na formação humana integral. A partir das vozes emergentes de vários estudiosos da área da educação e da Educação Física ainda no regime militar é perceptível o surgimento do “Movimento Renovador” que se aproximou das Ciências Humanas e Sociais para dar uma dimensão maior para a Educação Física.

O período de redemocratização nos anos 1980 marcou uma virada epistemológica fundamental para a Educação Física brasileira, que passou por um processo de profunda revisão crítica de seus paradigmas e práticas. Como destacam Neira e Nunes (2009), essa transformação se caracterizou por um fértil diálogo com Antropologia, Filosofia, História, Psicologia Social e Sociologia, que permitiu um novo significado no papel do componente curricular.

Essa aproximação interdisciplinar trouxe consigo uma nova concepção de Educação Física, que deixava de se entender como mera transmissora de técnicas corporais para assumir-se como espaço de formação cidadã, voltado para a apropriação crítica da cultura corporal. Nessa perspectiva, como aponta Almeida (2020), a pedagogia marxista exerceu influência particularmente relevante no Brasil, embora com características próprias que a distinguiam das correntes críticas desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa.

A pedagogia crítica que emergiu nesse contexto dedicou-se a denunciar as relações de poder reproduzidas no espaço escolar, buscando romper com a lógica tecnicista e institucionalizada do esporte herdada do período militar. Contudo, como observam Neira e Nunes (2009), essa abordagem inicialmente negligenciou aspectos didático-pedagógicos cruciais, como questões de planejamento, métodos de ensino e avaliação, concentrando-se excessivamente nas dimensões sociológica e filosófica, que acabou criando o modelo recreacionista, onde o professor é um mero agente que fornece a bola e marca o tempo das atividades escolhidas pelos alunos.

Esse desequilíbrio, somado às tensões entre diferentes correntes críticas (reprodutivistas, emancipatórias e libertadoras), acabou por gerar certo colapso interno na

disciplina durante os anos de 1980. No entanto, esse aparente fracasso representou, na verdade, um momento necessário de crise e reorganização, que permitiria posteriormente o surgimento de abordagens mais diversificadas e pedagogicamente fundamentadas.

Por tanto, este quadro histórico da Educação Física remonta a um passado envolto em revoluções e guerras, que foram palco para mudanças sociais, econômicas e políticas. Que mudaram a forma e a relação do trabalho e o próprio entendimento do corpo e como este devia ser moldado mediante as necessidades capitalistas. A chegada e consolidação da Educação Física em território brasileiro e as transformações ocorridas ao longo de sua trajetória com as Escolas Ginásticas até o Movimento Esportivo, que culminou em uma crise de identidade que abriu portas para outras abordagens curriculares. Na próxima seção iremos destacar como as Lutas foram concebidas nos primeiros currículos da Educação Física.

4 OS MÉTODOS GINÁSTICOS E AS LUTAS

O objetivo desta seção é identificar as Lutas nos currículos das Escolas Ginásticas europeias e como este elemento da cultura corporal passou a integrar os repertórios de conhecimentos pertencentes ao campo da Educação Física neste período histórico e na contemporaneidade. E compreender como foram alicerçadas as bases destes currículos que permitirá a chegada e o desenvolvimento em solo nacional e quais impactos foram incididos sobre os processos formativos da educação. Bem como, a transição das Lutas dos métodos ginásticos para o modelo esportivo.

4.1 A Luta na Escola Alemã, Francesa e Sueca

Embora a Grécia antiga seja o alicerce da civilização moderna, não foi sobre seus pilares que se construíram a metodização, institucionalização e racionalização da Educação Física. Essa ideia surgiria séculos depois legitimada por um novo Estado fundamentado na racionalidade do pensamento que passa a controlar e fiscalizar o movimento dos corpos, buscando eficiência e economia de movimentos para um máximo desempenho. O cidadão idealizado por esse Estado ainda se inspirava nos heróis mitológicos gregos, um arquétipo perseguido por pensadores modernos que buscavam na antiguidade em seus eventos lúdicos e atléticos, referências para a cultura corporal moderna. Entre essas inspirações, destacavam-se os modelos dos Jogos Olímpicos da antiguidade, onde competidores de diversas modalidades celebravam as disputas, especialmente as relacionadas às Lutas como o Pancrácio, o Pugilato, a Luta Livre e a Luta Greco-Romana.

A competição na antiga Grécia difere radicalmente dos modelos modernos do esporte relacionado às Lutas. O movimento atlético grego não se assemelha ao processo esportivo inglês. As manifestações atléticas da antiga Grécia podem ser compreendidas dentro do jogo e da cultura lúdica. Nessa direção o autor Huizinga (1999), descreve essa ludicidade como um fenômeno imaterial que possui espaço e tempo próprio, assim o autor descreve como,

[...] 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. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a

rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, 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 (p. 13 – 14, grifo do autor).

É preciso lembrar que o “agon¹¹”, dentro da cultura grega, transitava em torno de competições extremamente sérias que poderiam ter resultados mortais, mas não se pode negar sua essência de ludicidade nas competições da antiguidade. Séculos depois, pensadores modernos, inspirados nessas tradições atléticas e filosóficas da antiguidade, incorporariam o fenômeno jogo aos moldes da escola moderna, transformando-o em instrumento educacional, terreno fértil para a reestruturação de valores burgueses.

4.1.1 A Luta no Currículo da Escola Alemã

É necessário que avancemos no tempo para chegarmos até a Europa do século XVIII, onde poderemos ter uma compreensão acerca da cultura corporal deste período e os resultados que culminaram com a presença do conteúdo Luta no currículo da escola ginástica alemã e os desdobramentos ocorridos dentro das sociedades que estão em um processo acelerado de transformações tanto no campo científico como também no econômico e social.

Com olhares voltados para a infância europeia e a responsabilização do estado em ser um agente presente nos processos formativos educacionais, ações foram promovidas para viabilizar a criação de currículos que atendesse às novas demandas impostas pela nova classe dominante e a definição de papéis claros entre as camadas sociais. O primeiro e bem sucedido currículo destinado e sistematizado para a Educação física é da Alemanha. Essa sistematização teve origem no *Philanthropinum*, escola fundada em 1774, pelo pedagogo *Johann Bernhard Basedow* (1723-1790), influenciado por Rousseau. Como descreve Betti (2020):

Este programa compreendia corridas, saltos, arremessos e lutas semelhantes às que se praticavam na Antiga Grécia: jogos de peteca, de bola, de pinos e pelota; natação; arco e flecha; marchas; excursões no campo, caminhadas e suspensão em escadas oblíquas e transporte de sacolas cheias de areia (Marinho, 1980; Van Dalen; Bennet, 1971) (p. 48).

¹¹ Segundo Huizinga (1999) o jogo é como uma luta ou competição, por algo, onde os participantes buscam superar uns aos outros dentro dos limites estabelecidos.

Tendo em vista o fato de que a “Escola Alemã” é a primeira a organizar e padronizar o método ginástico é válido destacar que a Alemanha neste período ainda não tinha formado uma unidade territorial e um forte espírito nacionalista, tomava conta do povo. Marcava-se presente e pontualmente esta inquietação na educação, visto que, o programa de Educação Física possui particularidades, já que o ideário de um povo robusto apto ao combate pode ser questionado na contemporaneidade.

Neste primeiro currículo, podemos observar a presença do conteúdo Luta, junto a outras manifestações da cultura corporal como: corridas, jogos, natação e outras (Soares, 2004; Betti, 2020). Também é evidenciado neste modelo de currículo, o treinamento de força, que buscava inspiração na Grécia Antiga, disciplinando os corpos através do método criado por um lutador grego. Essa forma está fundamentada na aquisição de potência muscular, para isso se utilizava o transporte de sacolas cheias de areia, similar ao que era praticado na antiguidade.

Conforme Franchini e Del Vecchio (2011, p. 67) na Grécia Antiga, os movimentos atléticos das lutas integravam os jogos das cidades-estados e dos Jogos Olímpicos da antiguidade. Nesse contexto, desenvolveu-se o primeiro método padronizado de treinamento, com sistematização, periodização e progressão de carga, voltado ao desenvolvimento de força. Aplicado inicialmente ao Pancrácio, esse método é associado ao atleta de luta “Milo de Crotona”, que realizou um treino de força carregando um bezerro nos ombros. À medida que o animal crescia, o peso aumentava, criando uma progressão de carga. Posteriormente, essa metodologia foi adotada por outros atletas das Lutas e de outras modalidades, utilizando diferentes materiais para gerar sobrecarga de treinamento. Vale destacar que, séculos depois, essa mesma lógica seria retomada no método alemão em contexto escolar.

A partir da afirmação de Franchini e Del Vecchio (2011) e Betti (2020), é bom ressaltar que as similaridades entre os dois métodos são distintas; isto é, a forma de conceber cidadãos ideais é diferenciada dentro da organização social de cada cultura. Desta maneira, a temática deste estudo têm funções distintas em cada período mencionado. Quando olhamos para um modelo curricular, algumas dúvidas surgem de como eram apresentadas estas ações, em torno do que entendemos como currículo, será que ele englobava todos os estudantes ou apenas uma parcela deles?

Para nos ajudar nesta questão, a autora Soares (2004) faz os seguintes apontamentos: a *Philantropinum*, instituição de ensino focada nas ideias de Rousseau, tinha por objetivo formar cidadãos do mundo. Accioly (1950) citado por Soares (2004) demonstra o modelo curricular adotado, que incluía disciplinas como ginástica, esgrima, equitação, música, dança

e trabalhos manuais, a primeira escola dos tempos modernos a introduzir tal organização. Entretanto, tratava-se de uma instituição com currículo diferenciado para as crianças de distintas classes sociais, uma modalidade para crianças pobres, que “precisavam de menos instrução”, e outra para as elites, que excluía trabalhos manuais.

A citação de Soares (2004) sinaliza para a necessidade de uma reflexão a respeito da forma e organização do currículo, sabendo que esta instituição abriga crianças de camadas sociais distintas. Logo podemos considerar uma hipótese acerca do currículo aplicado para estes alunos/as. A esse respeito, podemos crer que a educação destas crianças girava em torno de disciplinas como: ginástica, esgrima, equitação, dança e música. Entretanto, também havia crianças das classes operárias, elas tinham disciplinas como: ginástica, marchas, suspensão em escadas oblíquas, transporte de sacolas cheias de areia, já que para o fundador desta escola, estas crianças precisavam de menos instrução. Basedow em seu programa curricular demonstra haver elementos de diferenciação entre a educação das crianças em sua instituição. Os trabalhos manuais em grande parte eram destinados aos filhos dos operários e disciplinas como música e dança, para os filhos das elites. É dentro desta perspectiva da racionalidade moderna que opera a forma de categorizar os indivíduos dentro de um adestramento dos corpos para ocuparem funções predeterminadas (Soares, 2004).

Para Soares (2004, p. 54), a ginástica foi desenvolvida na Alemanha como forma de preparação dos corpos para atender as necessidades mercantis e de defesa, no século XIX, pois o país ainda não era unificado, neste sentido, surgia um espírito nacionalista que, foi amplificado ao longo dos anos, chegando ao extremismo e na ocorrência de duas grandes guerras. A ginástica de massa era concebida através "dos jogos, pois eles constituem verdadeira fonte de emulação social e dava especial atenção às lutas uma vez que lhe era sempre presente a possibilidade de uma guerra nacional".

Quando pensamos sobre estas questões, fica evidenciado que o currículo tem papel importante neste cenário. Para compreendermos pontos relevantes para essa problemática, faz-se necessário entendermos o que é currículo e sua importância dentro do espaço educacional. Para realizarmos esses apontamentos, é necessário apoiarmos em Silva (2016), que afirma que o currículo não se restringe a uma seleção neutra de conteúdos, mas constitui-se como um artefato cultural profundamente implicado em relações de poder, saber e identidade. Nesse sentido, o currículo envolve não apenas os objetivos, conteúdos, métodos e processos de avaliação, mas também os significados culturais e sociais que definem quais conhecimentos são legitimados e quais são marginalizados. Assim, o autor nos alerta sobre a complexidade desta temática, uma vez que o currículo é historicamente produzido e

significado a partir dos interesses das classes dominantes, que determinam quais saberes devem ser ensinados e quais fronteiras simbólicas são estabelecidas nesse campo constante de disputas.

Ao olharmos para o currículo da “Escola Alemã”, o conteúdo LAMEC manifestava-se como forma da cultura corporal que está atrelada a Lutas ao modelo da Grécia Antiga, esgrima, arco e flecha e também a equitação. Devemos fazer uma pequena observação ao que tange a respeito da equitação como uma manifestação presente no conteúdo Lutas. É preciso entender que esta modalidade servia como forma de locomoção, recreação e principalmente como um elemento utilizado em confrontos bélicos. Acerca destas manifestações levanta-se algumas perguntas, quem era o responsável em desenvolver essas atividades com os/as alunos/as? Qual era a formação deste indivíduo? Os métodos utilizados de ensino eram baseados em um tecnicismo? Essas atividades eram desenvolvidas por todos/as os/as alunos/as? Para algumas destas questões podemos levantar algumas hipóteses que podem ajudar a compreender este cenário.

A princípio, podemos supor que Basedow contava com colaboradores em sua escola e que estas pessoas não tinham formação específica nas temáticas apontadas, entretanto, dispunham de conhecimento técnico, por já terem vivenciado estas manifestações do conteúdo Lutas em algum momento da vida. Sabemos através de autores citados que havia uma distinta separação de currículo dentro da “Escola Alemã”, podemos perceber que nem todos/as os/as alunos/as desenvolviam as mesmas atividades.

4.1.2 A Luta no Currículo da Escola Francesa e Sueca

Bem próximo à Alemanha, na vizinha França também é criado a “Escola Francesa”, em meados do século XIX, a ginástica francesa é influenciada pelos germânicos. Essa inspiração tem fortes aproximações com o “Método Alemão”, além da preocupação com o “corpo anatomofisiológico, com um forte traço moral e patriótico”, conforme seu idealizador espanhol e ex-militar “D. Francisco de Amoros y Ondeaño, este simpático às ideias de Napoleão Bonaparte” (Soares, 2004, p. 61; Betti, 2020, p. 53, grifo nosso).

O método idealizado por Amoros tinha fortes conotações para o trabalho fabril, tanto quanto para a formação de indivíduos aptos a defesa da nação, não somente a ginástica, mas também o conteúdo Luta encontra-se presente na “Escola Francesa”, em seu programa de treinamento havendo elementos presentes do tópico desta investigação. Conforme descreve Marinho (s.d., p. 102 - 104) referenciado pela autora Soares (2004):

“[...] 6º - Exercícios das mais diferentes lutas para desenvolver a força muscular, a destreza, a resistência à fadiga e subjugar o adversário. [...] 12º - Exercícios de tiro ao alvo, fixo ou móvel [...] 13º - Exercícios de esgrima, a pé ou a cavalo, exercícios para o manejo de toda espécie de arma branca (p. 63)”.

As postulações disponibilizadas pelos autores permitem assegurar que a temática Luta foi desenvolvida nas “Escolas Ginásticas” desde o primeiro programa de atividade física voltada ao ambiente escolar. Alguns dos fundadores destes programas tinham vivência e experimentação no conteúdo Luta, como, por exemplo, a esgrima, que deixa de ser um treinamento exclusivamente militar e passa ser uma modalidade atlética, praticada em grande número pela aristocracia e pela burguesia europeia da época.

Assim, na Europa, também é desenvolvido outro método ginástico de grande importância no século XIX. Este é o programa da “Escola Sueca” fundamentado, sistematizado e organizado pelo professor *Pehr Henrick Ling* (1776 – 1839). Este incutido por um forte sentimento patriótico devido às guerras e derrotas que ocasionaram a perda de territórios para a Rússia e principalmente para a França de Napoleão. A organização do programa ginástico de Ling está vinculada ao princípio de racionalização. Dessa forma, esta metodologia também passa a fazer parte do programa educacional de ginástica da Suécia (Betti, 2020). A Escola Sueca é baseada em “um “método de ginástica” pautada pela ciência, com fins não acentuadamente militares, mas “pedagógicos” e “sociais”, será utilizado sempre que as nações se encontrarem em paz” (Soares, 2004, p. 60).

A ginástica de Ling se dividia em quatro partes, mediante as necessidades dos indivíduos envolvidos neste processo de treinamento. Uma parte desta ginástica é voltada ao conteúdo Luta, e merece um olhar atento. Partindo deste ponto, a autora Soares (2004, p. 58) nos ajudará a identificar esta temática dentro da “Escola Sueca”, ela refere-se a quatro partes, mas para nosso estudo o foco de observação será este: “Ginástica militar – deveria incluir a ginástica pedagógica, acrescida de exercícios propriamente militares, tais como o tiro e a esgrima, cujo objetivo era preparar o guerreiro que colocaria fora de combate o adversário”. A inclusão da esgrima na Escola Sueca pode ser identificada e compreendida, pela experimentação e vivência de seu idealizador, pois ele era praticante e professor de esgrima. Conforme afirma Betti (2020):

Em Copenhague recebeu aulas de esgrima e conheceu o trabalho desenvolvido por Nachteggall em seu ginásio particular. Ao retornar à Suécia em 1804 tornou-se professor de esgrima e conferencista em Literatura e História na Universidade de Lund, e logo conseguiu autorização para introduzir a ginástica e a natação no currículo (p. 52).

A partir das considerações de Betti (2020), é bom ressaltar que Ling era um estudioso do corpo humano e do seu funcionamento, assim, dando ênfase aos movimentos extremamente planejados para obter o melhor resultado, por ele determinado no treinamento ginástico. Não diferente da esgrima, pois os movimentos são minuciosamente executados e precisos para a obtenção dos melhores resultados, por isso, Ling dividiu sua ginástica em “militar, médica, pedagógica e estética” (Betti, 2020, p. 53).

Tanto Betti (2020) quanto Soares (2004) apresentam um posicionamento semelhante ao que se refere à temática Luta nos movimentos ginásticos, corroborando com achados importantes para esta pesquisa. O primeiro autor nos apresenta o conteúdo nos programas das ginásticas alemã e francesa, estes métodos continham o tópico Luta. Estas similares aos modelos da Grécia Antiga como: a luta greco-romana, pancrácio, pugilato, arco e flecha e também a equitação. Soares (2004) em seus achados demonstra também a presença da esgrima na “Escola Alemã, Francesa e Sueca”. Todos os autores citados nesta seção corroboram para a presença do conteúdo Luta nos métodos ginásticos desenvolvidos na Europa.

A partir disso, podemos compreender a organização dos métodos ginásticos no cenário europeu como resposta a demandas estabelecidas pela classe dominante, em meio a revoluções e guerras. Não se pode negar que o conhecimento científico, nesse período, serviu como ferramenta para acentuar desigualdades e reforçar estereótipos. O Estado, através da cientificidade, tornou-se agente regulador da educação, da moral e do civismo. Um forte sentimento de nacionalismo e patriotismo espalhou-se pela Europa, com desdobramentos conturbados em períodos posteriores. É nesse contexto que a ginástica se desenvolve e se sistematiza, dentro de uma modernidade que abraça o liberalismo e a corrente positivista, atendendo à demanda por mão de obra qualificada para exércitos e fábricas. A ciência assume papel central, ditando regras sobre a conduta e cuidados com o corpo. Como observa Neira e Nunes (2009), o comportamento motor passa a ser eficiente, com economia de movimentos para maximizar o seu rendimento.

Esta racionalização dos corpos deve ser percebida quando a Europa deixa de ser uma sociedade agrária e começa a tornar-se uma sociedade industrial, atraindo pessoas de diferentes regiões para trabalharem nas indústrias. Além disso, as cidades começam a crescer de forma desordenada e os operários com suas famílias são obrigados a viver em locais insalubres e também trabalhando em péssimas condições. Tais fatos combinados proporcionaram uma união entre os operários, nascendo uma classe de trabalhadores socialmente organizados os proletários que passaram a ter peso social e conseguir pequenos

direitos trabalhistas através de vários movimentos. Entretanto, a burguesia temerosa pela possibilidade de perder seus privilégios tinha um forte aliado à ciência positivista que, pautada em uma racionalidade e pensamento desenvolvido para atender as necessidades das elites, afirmava que, as capacidades naturais dos indivíduos eram responsáveis pelas condições sociais favoráveis para o avanço econômico dos indivíduos (Soares, 2004; Betti, 2020).

A instituição médica foi extremamente importante para a disseminação das ideias acerca da saúde e do cuidado do corpo, ganhando espaço entre a administração pública, que reverberou não somente na Europa, mas também em locais como o Brasil. A instituição médica exerceu forte influência na organização e funcionamento da sociedade, como conselheiro e especialista na correção e melhorias do corpo social, conforme demonstrado por Foucault (1985, p. 202 – 203 citado por Soares, 2004),

[...] a medicina, já entendida como técnica geral de saúde, assume lugar de importância cada vez mais destacada. [...] o médico se torna o grande conselheiro e o perito, se não na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em permanente estado de saúde (p. 20 – 21, grifo do autor).

A partir das afirmações dos autores, é bom ressaltar que a racionalização contida no pensamento da sociedade deste século ressalta como forma de justificativa para explicar as crescentes desigualdades entre as classes sociais e as relações que estas têm com o trabalho e a exploração do mesmo. Dessa forma, permitem construções acerca de uma nova forma de pensar as relações dos indivíduos e a sociedade. Assim, a instituição médica ganha destaque com suas abordagens higienistas, para o tratamento e medicalização de um corpo social adoecido, fraco e estigmatizado. De alguma forma acredita-se que possa emular o funcionamento do corpo biologizado, no qual a sua robustez é de fundamental importância para manutenção da sociedade e passa a ser uma responsabilidade dos sujeitos.

Este período histórico caracterizou-se por uma dupla perspectiva, de um lado, a disciplina dos corpos como instrumento de controle social, de outro, a difusão do ideário liberal que atribuía aos indivíduos a plena responsabilidade por sua condição socioeconômica e saúde. Tal concepção, amplamente defendida pela classe intelectual e pela classe médica higienista, exerceu profunda influência na conformação do espaço escolar brasileiro (Soares, 2004).

4.1.3 Os Currículos Ginásticos e a Luta em Solo Brasileiro

Eventualmente, as ideias higienistas não se restringiram à Europa. As instituições médicas brasileiras também ganharam destaque na sociedade daquele momento, no que se refere aos cuidados do corpo, a moral e o civismo, servindo como aparato de controle das elites brasileiras para criação de moldes que permitiam a formação de indivíduos com um corpo anatomofisiológico que atendesse às demandas sociais, sustentando uma falsa ideia de superioridade sobre as demais camadas da população. As instituições médicas foram fundamentais para delimitar as ações relacionadas à educação, “[...] a medicina social, em sua vertente higienista, vai influenciar e condicionar de modo decisivo a Educação Física, a educação escolar em geral e toda a sociedade brasileira” (Soares, 2004, p. 71).

Após esta contextualização, torna-se necessário examinar em que momento histórico a ginástica emerge e como a Educação Física era percebida na construção de valores e identidades dentro de uma sociedade que passava por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. A economia escravocrata dava lugar ao livre mercado, agora regulado por uma nova entidade que passa a determinar não apenas as relações de trabalho, mas também as relações sociais: o capitalismo. Este novo sistema modificou radicalmente os centros de poder econômico e cultural. Antes controlados pela sociedade agrária, que se viu obrigada a reorganizar seu *modus operandi* diante das mudanças nos processos produtivos. Tais transformações impactam diretamente o desenvolvimento das cidades e, subsequentemente, a estrutura e função da escola no novo contexto social.

A influência dos modelos europeus trouxe profundas transformações na organização social, nos modos de pensar e na estruturação das cidades brasileiras. Essas mudanças ocorreram em sintonia com as demandas da sociedade capitalista emergente, reconfigurando os espaços urbanos e as relações sociais. Nesse contexto, houve a ascensão da classe médica higienista e dos militares como agentes de modificação de práticas e costumes acerca da prática da Educação Física dentro das propostas higienistas e militares.

Essa concepção da Educação Física como tratamento social revela a complexa relação entre corpo, educação e capitalismo. A prática da Educação Física escolarizada não respondia apenas a objetivos pedagógicos, mas funcionava como mecanismo de ajuste dos indivíduos às demandas do novo ordenamento socioeconômico, demonstrando como a Educação Física nascente já se configurava como campo de disputa entre as necessidades humanas e as exigências do sistema produtivo.

É importante frisar que a adoção dos métodos ginásticos no Brasil tem fortes laços com as “instituições médicas e militares”. A esse respeito, Soares (2004, p. 69) afirma que a Educação Física brasileira, em sua história, possui estreitas relações com essas instituições, as quais delimitam seu percurso e área de atuação, servindo como “dispositivo de controle social e educacional” entre os períodos de 1850 e 1930. A chegada da família real portuguesa ao Brasil desencadeou uma sequência de eventos que foram campo fértil para o desenvolvimento da Educação Física, conforme demonstra Castellani Filho (2013):

A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, com o nome de academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da ginástica alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contramestre de ginástica da escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física cujo objetivo enunciado em seu artigo era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas – centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física – somados a muitos outros fatos, como, por exemplo, a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio, validam a referida afirmação (p. 26).

Das considerações apresentadas pelos autores citados, destacam-se pontos essenciais na análise empreendida. Soares (2004) demonstra que, com a chegada da corte portuguesa, ocorre um “desenvolvimento urbano e cultural”, surgindo à necessidade de educar as elites dentro de uma racionalidade que perpassa pela “institucionalização do educar o corpo”.

Apesar do avanço legal, a resistência das “famílias patriarcais elitistas” foi significativa e a introdução dos métodos ginásticos na educação das elites foi vista com “desdém e preconceito”, especialmente em uma sociedade escravocrata que desvaloriza atividades físicas associadas ao trabalho manual. Vale mencionar que, em determinado período, a prática da ginástica chegou a ser “proibida para as alunas dos colégios”, pois as famílias não viam com bons olhos essas atividades corporais. É, portanto, “neste contexto que a ideia de educação como instrumento capaz de transformar o país está presente de modo marcante no pensamento das elites identificadas com o novo. Assim, Rui Barbosa é um de seus porta-vozes mais expressivos” (Soares, 2004, p. 89). Em voga, os princípios civilizatórios europeus contrastam com a realidade brasileira. Sendo assim, utilizam-se processos de busca por modificação e doutrinação dos corpos, através da educação do físico e

da educação higiênica. Entretanto, a realidade das cidades brasileiras era outra, cresciam de forma desordenada e com a precariedade das condições sanitárias foram se agravando, destacando ainda mais a desigualdade social.

Nesse cenário, o conteúdo Luta tem um novo contorno devido aos eventos desencadeados do outro lado do Atlântico. Castellani Filho (2013) aponta que, após a chegada da família real ao Brasil, foi criada a “Academia Real Militar”, o que nos leva a levantar a hipótese de que essa instituição permitiu a formação dos primeiros instrutores de “esgrima” em território nacional, os quais passaram a lecionar esse conteúdo nos colégios. Ressalta-se, porém, que essa hipótese não pode ser confirmada neste estudo, uma vez que o foco da pesquisa não está direcionado especificamente para este tema. Portanto, ela carece de fontes bibliográficas acadêmicas que possam confirmar nossos apontamentos.

Vale destacar que o método em evidência neste período era o da “Escola Francesa”, utilizado nos colégios frequentados pelos filhos das elites brasileiras. Nesses locais, por meio desse método, também era ensinado o conteúdo Luta, em especial a “esgrima”, sendo praticada juntamente com outras manifestações da ginástica.

Diante disso, o papel da escola passa por transformações e passa a ter como objetivo educar as elites brasileiras dentro das novas concepções de educação, voltada à "disciplina-tempo-ordem" (Soares, 2004, p. 79). A Educação Física ganha espaço por sua capacidade de disciplinar os corpos dentro das concepções higienistas, movimento difundido e prescrito pela classe médica, principal responsável por essas ideias. Dessa forma, surge na escola a primeira divisão entre os/as alunos/as, que passam a ser separados por sexo e idade na prática da ginástica, seguindo os moldes da “Escola Francesa”. Os exercícios específicos, como "canto, declamação, piano eram indicados para as meninas; salto, carreira, natação, equitação e esgrima, para os meninos" além da dança para ambos (Soares, 2004, p. 80), formataram o ideário da nova elite social, mantendo valores higienistas, "o exercício físico era, objetivamente, mais um valioso canal para a medicalização da sociedade" (Soares, 2004, p. 81). Dessa maneira, imprimiam-se valores burgueses e perpetuavam-se privilégios por meio dessa forma de educar, negligenciando a educação de massa, que apresentava uma taxa exorbitante de analfabetismo (Soares, 2004).

O “método francês”, no entanto, consolidou-se como o principal modelo, sendo adotado tanto por “instituições militares” quanto por “escolas civis”. Embora outras vertentes, como a ginástica alemã, tenham chegado ao Brasil por meio da comunidade germânica, seu impacto só ganharia relevância em um momento posterior. Neste cenário, as cidades brasileiras desse período enfrentam problemas semelhantes aos das metrópoles europeias:

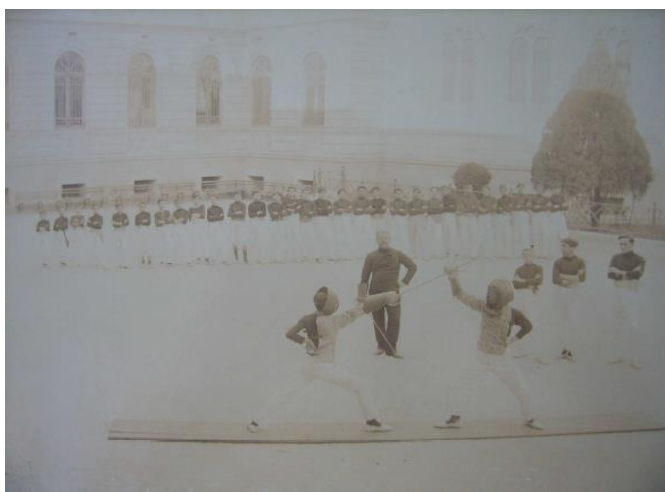
“superpopulação, más condições sanitárias e aumento da pobreza”. Como destaca Soares (2004):

Uma economia urbano-comercial e desenhada, uma elite com ideias "burguesas", europeias se projeta; a miséria e a prostituição crescem nas cidades; as doenças e as epidemias, de mãos dadas com a morte, são o cartão de visita dos portos... O capitalismo está nascendo no Brasil (p. 89).

É preciso lembrar que a sociedade brasileira desse período era extremamente escravocrata, e a população possuía um número alarmante de pessoas analfabetas. Com o advento de novas formas de produção de bens e serviços, a sociedade não estava preparada para as mudanças que ocorreriam, principalmente com a degradação das cidades que, naquele período, não foram projetadas para um aumento da população urbana.

Outro método também utilizado neste cenário foi a “Escola Sueca” amplamente adotada em instituições de ensino, sendo defendida inicialmente por Rui Barbosa e posteriormente por Fernando de Azevedo. Seu fundamento científico lhe garantiu destaque entre os intelectuais da época, sendo considerada particularmente adequada tanto para o ambiente escolar quanto para outros espaços (Soares, 2004). Quando nos propomos a refletir sobre o conteúdo Luta neste contexto específico e sua aplicação dentro do espaço escolar, e como essas práticas repercutiram nestas aulas de ginástica, o autor Viana (2009), em sua dissertação, apresenta em sua investigação um registro particularmente elucidativo, uma aula de esgrima no Colégio Caetano de Campos, instituição situada na cidade de São Paulo. Esse registro histórico pode ser observado na Figura 4.2, datada do ano de 1908.

Figura 4.2 – Aula de esgrima no Colégio Caetano de Campos ano de 1908.



Fonte: Viana (2009, p. 28).

A partir da imagem, o autor nos ajuda a elucidar algumas questões já apresentadas anteriormente nesta investigação. Ao observarmos o desenvolvimento da aula de esgrima, percebemos elementos que retratam um panorama histórico, onde não há presença de alunas do sexo feminino, nem tão pouco conseguimos visualizar nenhum aluno de origem afro-brasileira entre o grupo. Os estudantes desta imagem, seguramente, são jovens da classe média do país e seguem um padrão tido como ideal, pois até a posição dos braços é igual para aqueles que não estão esgrimindo. Outro detalhe que chama nossa atenção, ao olharmos para a imagem, é o fato de ela deixar transparecer uma formação tecnicista, já que não capturou os esgrimistas em movimento, mas sim simulando uma situação de ataque e defesa.

Sobre o instrutor de esgrima, podemos supor que se trata de um indivíduo que, ao longo da vida, vivenciou e praticou esgrima dentro de uma instituição militar, cabendo-lhe a função de desenvolver a aula de forma que os alunos reproduzam os gestos técnicos demonstrados durante o processo.

Quando olhamos para a educação no início do século XIX, devemos lembrar que o ambiente escolar não era para todos. Uma grande parcela da população brasileira não tinha acesso a esse direito, e muitos jovens eram excluídos e marginalizados nas periferias das grandes cidades do país. Também devemos reforçar que a especialização de professores, nesse cenário, dependia de instituições ligadas ao governo para sua formação.

Vieira (2022) contribui com nossos apontamentos ao destacar que as três escolas ginásticas tiveram papel significativo no contexto brasileiro, ainda que em graus diferentes. Em certos momentos, ocorreu uma hibridização entre os métodos, reconfigurados conforme as necessidades das classes dominantes.

Os movimentos favoráveis ao desenvolvimento da Educação Física no Brasil ganharam impulso a partir da atuação de “intelectuais, médicos higienistas e militares”, aliados às elites dominantes, que passaram a enxergar nessa disciplina uma ferramenta eficaz para o controle dos corpos, a imposição da disciplina e a manutenção da ordem moral. A ginástica, inicialmente rejeitada pelas elites agrárias, foi gradualmente incorporada ao projeto de modernização do país, especialmente no contexto urbano-industrial que se delineava no final do século XIX.

No período republicano do início do século XX, podemos destacar ações promovidas pelas instituições militares que permitiram a formação de professores de Educação Física tanto militares quanto civis. Esse marco também pode ser observado na criação do Centro Provisório da Educação Física pelos militares, conforme depoimento cedido a Castellani Filho (2013) por Alberto La Torre de Faria:

Bem... nós estamos em 1928. Quando se funda o *Centro Provisório da Educação Física*, na antiga Escola de Sargentos de Infantaria da Vila Militar, sob a orientação técnica do então primeiro-tenente Inácio de Freitas Rolim. Nesse centro se matriculam professores, mandados pelo grande educador professor Fernando de Azevedo. Aí se forma a primeira turma de professores. Penso que a maioria, infelizmente, está morta. Eu tive ocasião de trabalhar, de ajudar nesse Centro Provisório, dados os meus conhecimentos de luta, de ataque e defesa, um pouco de boxe, um pouco de luta-livre e rudimentos do então jiu-jítsu, hoje judô. Esse curso durou um ano letivo, oito meses, se não me falha a memória. Os professores ali formados foram então espalhados pela rede escolar, principalmente para a Escola Normal, que funcionava na rua Martins de Barros – um grande estabelecimento, de grande valor na época – e para outras escolas da rede do Distrito Federal (p. 106, grifo do autor).

Após apresentar a fundação do Centro Provisório da Educação Física pelos militares, é importante destacarmos a importância do conteúdo Luta para a formação dos primeiros professores especializados deste período, tanto militares como civis. Podemos observar nessa primeira ideia sobre o currículo da Educação Física, disciplinas como, o boxe, a luta-livre e o judô. Essa citação corrobora com nossa investigação sobre o ensino do tema na formação dos cursos de Educação Física nesse primeiro momento, sendo os passos iniciais importantes para os desdobramentos da consolidação da Educação Física em nosso país.

A trajetória da Educação Física no Brasil constitui-se a partir de um processo histórico marcado por transformações significativas, desde as primeiras instruções para as escolas até as reformas educacionais contemporâneas. Sua consolidação como disciplina escolar deu-se por meio de reformas pedagógicas que introduziram a ginástica e o movimento esportivo, a partir de decretos que os tornaram obrigatórios no currículo e de relatórios oficiais que defendem a formação integral dos/as educandos/as. A criação de instituições especializadas, sua inserção na legislação constitucional e o estabelecimento do primeiro curso superior de Educação Física em 1939, representa um marco fundamental para a institucionalização. É necessário considerar que a criação da Universidade do Brasil marcou a primeira instituição de ensino superior de Educação Física desvinculada das instituições militares. Entretanto, durante seus primeiros anos de funcionamento, a direção do curso ainda era controlada por membros das Forças Armadas brasileiras.

Ao longo do tempo, a evolução das bases legais permitiu a elaboração de novas diretrizes curriculares, consolidando a Educação Física como componente essencial da educação brasileira (Castellani Filho, 2013). Esses elementos históricos não apenas estruturam a disciplina, mas também possibilitam suas constantes ressignificações, adaptando-se aos diferentes contextos educacionais e sociais.

Dentro desta historicidade devemos também mencionar outro fato que corrobora com os apontamentos apresentados sobre o tema Luta e os movimentos relacionados à identidade nacional, relacionados a ações promovidas dentro de uma realidade até certo momento marginalizada pela elite dominante desta época. Esses movimentos relacionados à construção de identidade nacional manifestaram-se também no reconhecimento de elementos do conteúdo Luta, como a Capoeira, que neste cenário foi transformada em esporte nacional através de instituições públicas e pelo reconhecimento do poder político vigente (Mestre Bimba: a capoeira iluminada, 2007; Parizotto *et al.*, 2017).

É, portanto, neste cenário que a Ginástica/Educação Física nasce como um método ou técnica para educar o físico dos indivíduos para que possam alcançar o ideal padronizado pelas elites. A Luta é um conteúdo tradicional presente nos primeiros modelos de currículo da Educação Física e quando estes modelos são adotados pela sociedade brasileira estes componentes também passam a fazer parte dos conhecimentos pertencentes a esta disciplina. Isso só foi possível devido a um movimento forte da classe médica e militar. Sendo a classe militar responsável por organizar e institucionalizar a Educação Física, tendo papel pioneiro na formação dos primeiros/as professores/as responsáveis por este conteúdo. Bem como, também responsáveis pela criação de uma escola direcionada ao conteúdo Luta. Esta disciplina sempre esteve andando paralelamente ao ideário produzido por esta classe. No entanto, não são todas as Lutas que passam a fazer parte do repertório de saberes desejados. Algumas destas em sua maioria estão na periferia e na marginalidade dos saberes que não são considerados importantes nestas perspectivas.

Assim, nesta modernidade, desponta essa concepção que também pode ser observada na atualidade, em uma percepção social equivocada, sobre o papel da Educação Física brasileira e seus saberes, pois a mesma foi incorporada na sociedade por intelectuais e instituições governamentais que adotaram como modelos de referência a Escolas ginásticas que, ao passar do tempo foram sendo difundidas dentro da sociedade e dos espaços educacionais. Locais estes, que eram reservados para as elites brasileiras, pois é um período histórico, onde a educação não era um direito garantido para todos/as e muito menos um dever do Estado (Soares, 2004; Vieira, 2022).

5. TEORIAS CURRICULARES, DIRETRIZES E A LUTA

O objetivo desta seção é uma apresentação das abordagens curriculares da Educação Física que ao longo do tempo incluíram conteúdos a serem desenvolvidos na educação, como jogos, brincadeiras, ginástica, dança, esportes e luta. E as diretrizes nacionais, PCNs (1997) e BNCC (2018), que ao longo do percurso da educação regulamenta quais manifestações da cultura corporal fazem parte do acervo de práticas utilizadas dentro dos espaços formativos. No entanto, apenas um elemento da cultura corporal presente nestes saberes é matéria de interesse e investigação deste trabalho, o conteúdo LAMEC.

Antes de darmos início a nossa seção é importante conceituarmos o que aqui chamamos de cultura corporal, sendo esta o centro de investigações e campo de intermédio da Educação Física em abordagens contemporâneas, relacionadas principalmente a abordagens Crítico-Superadora e Pós-Crítica.

A cultura corporal acompanha a humanidade em sua jornada histórica desde tempos primordiais. Povos antigos já possuíam compreensão sobre a dimensão do movimento e suas particularidades. Ao falarmos de “cultura corporal” surge uma questão que, a princípio, pode causar certo incômodo: quando pensamos em cultura, é impossível dissociar o corpo deste fenômeno. Como existe uma “cultura corporal” se há uma interdependência intrínseca entre cultura e o corpo, que não permite separação (Kunz, 2014)?

Para Silva (2016, p. 133) “a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. De acordo com a perspectiva defendida por Neira e Nunes (2009), a cultura corporal é compreendida como um campo dinâmico de produção e disputa de significados, no qual o movimento humano se constitui como linguagem e expressão cultural. Os autores referenciados corroboram com o Coletivo de autores (1992), enfatizando que as manifestações corporais, como jogos, lutas, danças e esportes, não são práticas neutras, mas artefatos sócio-históricos carregados de intencionalidade política, que reproduzem ou contestam hierarquias de poder, identidades e diferenças. Nessa ótica, a Educação Física assume um papel fundamental na problematização crítica destas manifestações, buscando desnaturalizar discursos hegemônicos e valorizar a diversidade de expressões corporais como formas legítimas de produção cultural e resistência.

Também corroborando nesta direção, Vieira (2022) destaca que o conceito de “cultura corporal” emerge como um marco epistemológico que desloca a Educação Física de uma fundamentação estritamente biologicista para um campo de disputas simbólicas e produções

de sentido. Nessa perspectiva, o corpo é compreendido como produtor e reproduzidor de cultura, e suas manifestações são analisadas como textos culturais passíveis de leitura e interpretação crítica. O autor enfatiza que a função social da Educação Física, ao tematizar tais práticas, transcende a mera transmissão técnica, propondo-se a fomentar a reflexão pedagógica sobre os repertórios corporais historicamente construídos e suas relações com questões de poder, identidade e diferença. Assim, a cultura corporal configura-se como um território dinâmico e politizado, no qual se articulam linguagem, história e transformação social.

Assim, retrataremos aqui, algumas abordagens curriculares da Educação Física e outras concepções que contribuíram para o desenvolvimento da área. Para que possamos identificar como a temática LAMEC é retratada em algumas destas abordagens na educação básica. Assim como, compreendermos a relação entre o elemento da cultura corporal categorizado como Luta dentro de algumas abordagens e como estão relacionadas às diretrizes legais que direcionam as ações pedagógicas. E como estes movimentos se fazem presentes na formação inicial dos cursos de Educação Física.

5.1 Abordagens e Diretrizes no Currículo Escolar: Possibilidades e Limitações

Os anos que seguiram a Ditadura militar brasileira foi um período que o movimento esportivo nacional passa a ganhar ênfase, através de políticas públicas, a este respeito havia uma concepção equivocada ao que tange o esporte, como produto de desenvolvimento e notoriedade, dando início a uma influência marcante na formação inicial na Educação Física, que impactou diretamente a educação básica. O qual tem o esporte em conjunto com a abordagem tecnicista um dos motores propulsores da Educação Física em diferentes espaços educativos. Em paralelo a este movimento passa ocorrer outras discussões desfavoráveis aos modelos esportivos e as abordagens estritamente técnicas, ganhando o centro dos debates com vários estudiosos apontando inconsistências que ao longo das décadas foram repercutindo até a atualidade com a homologação da BNCC (2018).

No entanto, ao final dos 1970 é desenvolvido outro modelo de educação, voltado à Psicomotricidade, direcionada a princípio as escolas para alunos/as com necessidades especiais. Nela, a Educação Física está envolvida no ato de aprender através dos procedimentos cognitivos, afetivos e psicomotores, promovendo uma formação do/a aluno/a de forma integral. Este modelo valoriza os conhecimentos do campo da psicologia, tendo como papel de influência em nosso país o autor francês Jean Le Bouch. Neste modelo, o/a docente de Educação Física valoriza os métodos de aprendizagem e não mais a mera repetição

técnica de gestos motores (Darido; Neto, 2017). Para Cartaxo (2013) a luta como fundamento de ensino deve ser percebida como uma aprendizagem multidisciplinar que deve aproximar de outras ciências como afirma o autor:

A interação das lutas com outras ciências, como psicomotricidade, pedagogia, psicologia, Educação Física, neurologia e filosofia, é fundamental para o ensino transdisciplinar, sem perder o foco da especificidade. Interagir com outros saberes justifica cada vez mais o ensino de luta na escola como forma de educar (p. 110 – 111).

A partir das considerações apontadas por Cartaxo (2013) a luta no espaço escolar deve ser pensada e desenvolvida dentro de uma dimensão que se âncora em diferentes campos do conhecimento para gerar resultados significativos dentro dos saberes administrados pela Educação Física, principalmente ao que se refere à prática do conteúdo LAMEC dentro dos espaços da educação básica e formativo.

No final da década de 1980, também desponta outro modelo, como argumentam Darido e Neto (2017), a Abordagem Desenvolvimentista, conforme delineada por seus principais teóricos David L. Gallahue e Go Tani, configura-se como uma proposta pedagógica que busca ancorar a Educação Física escolar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento motor do indivíduo. Seu foco primordial recai sobre a criança, compreendido entre os 4 e 14 anos, visando mapear a progressão típica do crescimento físico e do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social. A partir deste mapeamento, a proposta sugere diretrizes para a estruturação de aulas que privilegiam o movimento como o cerne da disciplina, garantindo sua especificidade.

Nesta perspectiva, a função da Educação Física não é servir de apêndice para outras áreas do conhecimento, como a alfabetização ou o raciocínio lógico-matemático, nem se apresentar como panaceia para as mazelas sociais, mas sim proporcionar condições para o desenvolvimento do comportamento motor. Para tal, propõe uma seriação do desenvolvimento motor, classificando hierarquicamente as habilidades, desde os movimentos fetais até os culturalmente determinados, organizando os conteúdos em habilidades básicas, locomotoras, manipulativas e de estabilização, e habilidades específicas, influenciadas pelo contexto cultural.

A prática pedagógica, portanto, deve oferecer experiências de movimento adequadas a cada faixa etária, com o/a docente atuando como um/a observador/a sistemático/a que identifica fases localiza erros e fornece informações para a superação dos mesmos, valorizando o processo de aquisição sobre o produto imediato. Contudo, esta abordagem

enfrenta a crítica de conceder pouca relevância à dimensão sociocultural, ignorando fatores contextuais, como o ambiente e as tradições locais, que podem impactar significativamente a complexidade e a aquisição de diferentes habilidades motoras.

No final dos anos de 1980, é desenvolvida uma concepção relacionada pedagogia a Abordagem Construtivista-Interacionista que de certa forma acaba influenciando os currículos psicomotores quanto o desenvolvimentista. Para Darido e Neto (2017), a perspectiva desta abordagem surge no cenário educacional como uma contraposição ao modelo mecanicista, que prioriza o rendimento máximo e a padronização de comportamentos, frequentemente negligenciando as singularidades e os repertórios experienciais dos educandos. Esta abordagem encontra seus fundamentos nas contribuições de Vygotsky e Piaget. Do primeiro, incorpora a noção de zona de desenvolvimento proximal, entendida como a distância entre o que o/a aluno/a é capaz de realizar autonomamente e seu potencial de realização quando mediado por um par mais experiente ou pelo/a professor/a, defendendo que o ensino qualificado deve se antecipar ao desenvolvimento. Do segundo, assume o princípio de que o conhecimento é construído pela interação dinâmica do sujeito com o meio, um processo que transcende a simples transmissão e absorção de informações, operando por meio de esquemas de assimilação e acomodação.

Na Educação Física, esta visão valoriza o conhecimento prévio do/a aluno/a, resgatando sua cultura lúdica, como brincadeiras tradicionais, jogos de rua e rodas cantadas, integrando-as ao processo pedagógico. O jogo assume um papel central, constituindo-se como o principal conteúdo por propiciar aprendizagem em um ambiente desafiador e significativo. A avaliação, por sua vez, desloca-se do caráter punitivo para enfatizar a autoavaliação e a valorização do percurso de cada indivíduo. Contudo, uma crítica pertinente a esta proposta reside em sua possível desconsideração pela especificidade da área, correndo o risco de transformar o movimento em mero instrumento para a aquisição de conhecimentos de outras disciplinas, como a matemática ou a linguagem, o que poderia esvaziar o objeto próprio da Educação Física.

Os debates acerca da oposição às vertentes tecnicistas e esportivistas geram frutos, sendo uma delas a abordagem Crítico-Superadora que se consolida com a publicação do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, produzido pelo Coletivo de autores em 1992. Para Darido e Neto (2017), a abordagem Crítico-Superadora, com significativa expressão no meio acadêmico, estrutura-se a partir do referencial marxista, utilizando o discurso da justiça social como eixo central, recebendo atuação de José Carlos Libâneo e Demerval Saviani. Seu fundamento reside na compreensão de que qualquer reflexão pedagógica deve transcender as

questões metodológicas de "como ensinar", envolvendo também uma análise profunda sobre a forma como o conhecimento é elaborado e contextualizado historicamente. Esta perspectiva atribui à Educação Física o papel de tratar pedagogicamente da cultura corporal, cujos temas constitutivos incluem o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a luta.

Esta concepção apresenta características bem definidas, é diagnóstica, ao buscar interpretar a realidade e emitir um juízo de valor; prudente, ao analisar os elementos sociais a partir de uma ética de classe; e teleológica, por possuir uma direção política clara, configurando-se como um projeto político-pedagógico. Na seleção de conteúdos, prioriza a relevância social, a contemporaneidade e a adequação às características dos/as alunos/as.

A organização curricular propõe o confronto entre o conhecimento do senso comum e o científico, rejeitando o ensino por etapas e adotando a simultaneidade, onde os mesmos conteúdos são retomados e aprofundados ao longo da escolaridade, sem a rigidez de pré-requisitos. A avaliação é concebida como um processo de reflexão coletiva que abrange dimensões como o projeto histórico, a ludicidade e a crítica da realidade. Contudo, um dos tensionamentos apontados reside na disparidade entre o tempo pedagogicamente necessário para esta avaliação criteriosa e o tempo efetivamente disponível para a intervenção docente na realidade escolar.

Outro fruto gerado nos anos 90 é a Abordagem Crítico-Emancipatória e uma de suas vozes é o autor Elenor Kunz. Para Darido e Neto (2017), este modelo, enquanto desdobramento da tendência crítica se orienta pelo propósito de ampliar a compreensão do mundo e das relações sociais, sem a pretensão imediata de transformá-los através do espaço escolar. Reconhece a utopia inerente ao processo educativo, ainda que limitado pelas estruturas capitalistas, focando-se na expansão dos graus de liberdade do raciocínio autônomo dos/as educandos/as. Seu eixo didático centraliza-se na confrontação do/a aluno/a com a realidade do ensino, um movimento intencional que visa libertá-lo/a de condicionamentos coercitivos impostos pelo sistema.

Os conteúdos da cultura corporal, jogo, esporte, ginástica, dança e luta, são contextualizados e ensinados por meio de uma sequência pedagógica específica, denominada "transcendência de limites". Esta estratégia desdobra-se em quatro momentos interligados, a encenação, que permite a exploração de recursos e capacidades em um papel ativo de descoberta; a problematização, que promove o confronto racional e a discussão das contradições vivenciadas; a ampliação, que apresenta subsídios para superar dificuldades e alargar a visão sobre os temas; e, por fim, a reconstrução coletiva do conhecimento, onde se atribui novos significados ao conteúdo, visando à emancipação e a autonomia discente. O

ensino crítico, portanto, não se encerra na transmissão, mas busca desvelar as estruturas autoritárias da sociedade, suspendendo falsas convicções através do agir comunicativo e da linguagem, culminando em um processo de autoavaliação que considera tanto o envolvimento objetivo quanto subjetivo do/a aluno/a em sua trajetória de libertação.

Também entra em contexto o movimento Saúde Renovada no início na década de 1990, com a presença de autores como Dartagnan Pinto Guedes, Marcos Narras Guedes, Suraya Cristina Darido e Mauro Virgílio Nahas. O currículo saúde renovada, possui similaridades com antigos currículos, como demarcam Darido e Neto (2017), embora guarde semelhanças com o antigo modelo higienista ao eleger a Aptidão Física relacionada à Saúde como paradigma central, no entanto, distingue-se pela incorporação de princípios orientadores que conferem um caráter contemporâneo à sua proposta. Seus objetivos fundamentais, informar, transformar atitudes e fomentar a prática sistemática de exercícios, são perseguidos através de um compromisso intransigente com a não exclusão, assegurando que a autonomia para o gerenciamento da aptidão física seja estendida a todos/as os/as discentes e não apenas a um grupo seletivo de alunos/as mais aptos. Esta premissa exige que as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas privilegiem atividades físicas inclusivas, superando a hegemonia de modalidades esportivas e jogos como únicos conteúdos válidos.

Para além do foco na dimensão biológica, a abordagem amplia seu escopo ao sugerir competências específicas para adolescentes, integrando a temática da cultura corporal. Propõe-se que os/as alunos/as desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre as informações desta cultura, reinterpretando-as com base científica para assumir uma postura autônoma no desenvolvimento da saúde. Almeja-se, ainda, que compreendam as diversas manifestações corporais, valorizando as diferenças de desempenho e expressão, e que demonstrem independência para elaborar atividades, discutir regras e ressignificar conhecimentos com uma clara intencionalidade promotora de bem-estar. A avaliação, tradicionalmente ancorada em testes de aptidão física, é recontextualizada para enfatizar o processo de desenvolvimento individual, incentivando a autoavaliação como ferramenta para fortalecer a autoestima e permitindo ao docente um acompanhamento personalizado do progresso de cada educando.

Atualmente, uma nova vertente curricular da Educação Física se reposiciona no âmbito da teoria Pós-Crítica, movimento influenciado por autores como Tomaz Tadeu da Silva, Marcos Garcia Neira, Silvio Donizetti de Oliveira Gallo e outros. Estes autores ampliam o debate para além da questão de classe, incorporando discussões sobre interseccionalidade, diversidade e descolonização do conhecimento. Essa nova perspectiva

questiona noções fixas de identidade e subjetividade, reconhecendo que as relações de poder se manifestam de formas complexas e multifacetadas. Ao mesmo tempo, enfrenta o desafio de superar o eurocentrismo teórico e desenvolver abordagens pedagogicamente consistentes, capazes de articular crítica social com práticas educativas transformadoras.

Essa evolução revela um campo em constante disputa, onde concepções de corpo, movimento e educação refletem projetos sociopolíticos mais amplos. A transição entre paradigmas não foi linear nem pacífica, mas sim marcada por tensões, contradições e colapsos que, longe de representar fracassos, foram essenciais para o amadurecimento teórico e prático da área. Hoje, o grande desafio consiste em construir uma Educação Física que, sem abandonar as contribuições das fases anteriores, seja capaz de responder às demandas por equidade e emancipação em sociedades cada vez mais diversas e complexas.

A trajetória da Educação Física brasileira, como analisamos nesta seção, revela um processo complexo de apropriação e ressignificação de modelos corporais europeus, adaptados às necessidades específicas de cada contexto histórico. Desde a chegada das escolas ginásticas até sua consolidação como componente curricular, observamos como essas práticas refletem e reforçam os projetos de sociedade vigentes em cada período.

O conteúdo luta, presente ao longo de todo esse percurso, carrega uma dualidade fundamental. Por um lado, manifesta-se através de uma pedagogia tradicional baseada na reprodução acrítica de gestos técnicos, herança da escola de ofícios onde o mestre detinha o conhecimento e o aprendiz reproduzia sem questionar. Por outro, revela-se como expressão cultural dinâmica, marcada por processos de resistência e transformação.

Essa análise revela como as várias abordagens da Educação Física são moldadas por diferentes agentes e forças políticas que transcendem, em muito, o âmbito educacional, tornando-se campo de batalha onde se disputavam projetos antagônicos de sociedade. A compreensão desses processos é fundamental para que possamos hoje construir uma prática pedagógica que supere um legado autoritário e tecnicista, resgatando o potencial emancipatório da Educação Física.

Dessa forma, a contribuição destes períodos é ter estabelecido as bases para superar o reducionismo biológico e tecnicista que marcaram historicamente a Educação Física, abrindo caminho para sua compreensão como campo de conhecimento complexo e multidimensional, essencial para a formação integral dos sujeitos. Essa herança crítica continua a inspirar as reflexões contemporâneas sobre o papel da Educação Física na escola e na sociedade.

5.1.1 A Luta no PCNs e BNCC na Educação Física escolar

Após a homologação dos PCNs (1997) pode ser observado na literatura especializada um aumento do número de produções acadêmicas acerca do tema LAMEC, principalmente textos direcionados a pedagogia das Lutas, de forma tímida, mas que direcionam um olhar minucioso para o trato da luta dentro da educação básica e as possibilidades deste conteúdo da cultura corporal, como elemento de importância inquestionável da Educação Física.

Em 1996, com a aprovação de documentos que direcionam a educação, houve uma tentativa de síntese das diferentes abordagens curriculares da Educação Física. Como afirmam Darido e Neto (2017) os PCNs (1997), em especial os voltados para os ciclos finais do Ensino Fundamental, apresentam-se como uma tentativa de síntese entre as diferentes abordagens já consolidadas no componente curricular de Educação Física. Alinhados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), estes documentos são concebidos como uma proposta significativa, porém não obrigatória, para os sistemas de ensino. Apesar de receberem críticas, especialmente em relação a um suposto caráter utilitarista dos temas transversais e a uma tendência tecnicista no documento do Ensino Médio, sua qualidade para a Educação Básica é geralmente considerada concisa e objetiva.

A principal contribuição dos PCNs (1997) para a área reside na configuração do que se pode denominar uma abordagem cidadã. Esta perspectiva tem como eixo central a formação para o exercício pleno da cidadania, visando desenvolver alunos/as críticos/as que participem de atividades corporais com respeito mútuo, valorizem a diversidade sociocultural, compreendam criticamente os padrões de beleza e desempenho veiculados pela mídia e reivindicam espaços públicos para a prática autônoma de atividades corporais.

O princípio da inclusão é fundamental, propondo a inserção e integração de todos/as os/as alunos/as na Cultura Corporal, cujos conteúdos, jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e conhecimentos sobre o corpo, devem ser vivenciados de forma a problematizar questões sociais urgentes. A avaliação, neste contexto, é concebida como um processo contínuo que visa fomentar a autonomia discente em relação ao seu próprio percurso de ensino e aprendizagem, consolidando-se como um instrumento de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Neste contexto, a inserção do conteúdo LAMEC no ambiente escolar enfrenta obstáculos e desafios. Ao examinarmos os documentos norteadores das práticas de Educação Física escolar, identificamos contradições quanto ao desenvolvimento desses conteúdos no contexto educacional.

Parizotto e colaboradores (2017) apontam que a partir dos PCNs (1997) é possível identificar dois elementos da cultura corporal relacionados às Lutas, nas diretrizes curriculares da Educação Física escolar. Os PCNs (1997), como principal documento orientador das práticas curriculares no século XX, apresentaram uma abordagem sobre as LAMEC, embora não utilizem especificamente o termo "Artes marciais". Em vez disso, referem-se a outras nomenclaturas como "lutas, brincadeiras, capoeira, judô e karatê", definindo-as da seguinte forma:

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (p.37).

Essa normativa estabelece diretrizes sobre a possibilidade do uso de elementos das LAMEC no espaço escolar. No entanto, autores como Campos (2014) questionam a aplicação de técnicas de contusão (*atemi-waza*), que envolvem golpes de impacto no ambiente educacional, defendendo a necessidade de adaptações metodológicas para o contexto escolar. Como exemplo, as formas conhecidas como *katas* e *katis* que simulam defesa e ataque contra um adversário imaginário. Alternativas para o ensino das lutas são sugeridas no documento, incluindo brincadeiras como cabo-de-guerra, braço-de-ferro e briga de galo (Carreiro, 2017). Essa abordagem lúdica é defendida por autores como Gomes (2008) e Pereira, Reis e Carneiro (2023), que propõem metodologias baseadas no jogo como elemento facilitador para a introdução desses conteúdos na Educação Física escolar.

Em sobreposição a este documento a BNCC (2018) em seu corpo textual trás as seguintes manifestações da cultura corporal Huka-huka, Capoeira, Luta Marajoara, Aikidô, Boxe, *Chinese boxing*, Esgrima, Jiu-jítsu, Judô, Kendô e Muay Thai. Ao longo do corpo textual do documento a terminologia "Artes marciais" não está presente ao se referir os elementos da cultura corporal mencionados, a diretriz os classifica apenas como "Lutas". A esse respeito Cantanhede (2021) descreve que este documento enfatiza apenas os aspectos técnicos que envolvem estas manifestações dando ênfase exclusivamente à segurança dos discentes, preocupando-se com o ensino centrado no tecnicismo retrocedendo em avanços que haviam sido conquistados. O documento não faz nenhuma referência a outros conhecimentos presentes nestas práticas, silenciando aquilo que as difere e que possibilitam uma leitura subjetiva de mundo.

Neste cenário, em outros documentos produzidos pelas secretarias de educação de cada estado brasileira, pode não haver em seu texto a inclusão das lutas nos espaços escolares. De acordo com Pereira, Reis e Carneiro (2023), a análise dos documentos curriculares oficiais revela que os saberes relativos às LAMEC ocupam um lugar marginal e inconsistentemente tratado no âmbito da Educação Física escolar. Os autores identificam que, mesmo quando presentes, tais conteúdos aparecem de forma reduzida frequentemente restritos a modalidades específicas ou submetidos a uma abordagem tecnicista, carecendo de profundidade teórico-metodológica e de articulação com a perspectiva da cultura corporal de movimento. Esta negligência curricular não apenas reflete disputas históricas pela legitimidade epistemológica no interior da disciplina, mas também perpetua a exclusão de uma linguagem corporal fundamental, impedindo que educandos/as se apropriem criticamente e deem um novo significado a essas manifestações em sua plenitude formativa e cultural.

A investigação de Oliveira, Guirado e Correia (2022) adentra o cenário paradoxal que cerca a inserção das Lutas no âmbito da Educação Física escolar, sobretudo no contexto do Currículo Paulista. Os autores delineiam, com fina percepção discursiva, um quadro de tensão entre a prescrição curricular e a realidade concreta das aulas, onde o tema das lutas ocupa um lugar ao mesmo tempo legitimado e negado. Evidencia-se, nas vozes dos/as docentes entrevistados/as um desconforto palpável a temática, é reconhecida como constitutiva do componente curricular, mas sua operacionalização esbarra na falta de domínio técnico-pedagógico, na carência de infraestrutura e na própria formação inicial. O currículo, nesse sentido, surge não como um mapa viável, mas como uma partitura dissonante da realidade escolar, um documento que impele, mas não capacita; que inclui, mas não sustenta. Assim, as Lutas permanecem confinadas ao âmbito do teórico, enquanto sua prática efetiva é relegada a espaços externos à escola, num movimento que desvela tanto a fragilidade da formação docente quanto o descompasso entre a política curricular e o chão da quadra.

Essa realidade também é evidenciada por Almeida *et al.* (2022), o ensino de Lutas nas aulas de Educação Física escolar do Distrito Federal é profundamente marcado por uma formação inicial insuficiente e pela sensação de despreparo por parte dos docentes. Os autores destacam que a ausência desse conteúdo nas matrizes curriculares dos cursos de graduação e a carência de formação continuada específica resultam em uma prática pedagógica incipiente ou mesmo inexistente. A percepção de incapacidade, associada à crença equivocada de que é necessário ser especialista em modalidades específicas, constitui-se como barreira central para a inclusão das lutas, reforçando um ciclo de exclusão desse conhecimento no ambiente escolar, apesar de sua previsão legal nos documentos curriculares oficiais.

Conforme demonstrado por Becker, Harnisch e Borges (2021), a prática pedagógica relativa ao conteúdo das Lutas nas escolas do Oeste do Paraná é marcada por significativas limitações. A pesquisa evidencia que os docentes, embora reconheçam a importância da temática, desenvolvem-na de forma insuficiente e predominantemente teórica, frequentemente dependendo de profissionais externos ou de materiais de apoio. Esta realidade é diretamente associada a uma formação inicial insuficiente, na qual o contato com as Lutas restringe-se, em geral, a uma única modalidade esportivizada. Tal insuficiência na graduação gera insegurança pedagógica e perpetua a negligência do conteúdo no âmbito escolar, privando os/as alunos/as de vivenciar e dar um novo sentido a essa manifestação da cultura corporal.

Como destacado por Lion Reis¹² e Miranda (2020), a inserção das Lutas como conteúdo da Educação Física escolar esbarra em obstáculos estruturais e formativos profundos. Os autores argumentam que a carência de materiais e de espaços adequados nas escolas soma-se a uma formação inicial frequentemente precária e desconectada das reais demandas do contexto educacional. Essa insuficiência gera insegurança pedagógica dos docentes, que, por sua vez, tendem a negligenciar o tema, perpetuando sua exclusão do currículo real. No entanto, ressaltam que o interesse dos/as alunos/as pelo conteúdo e a potencialidade formativa das lutas, enquanto manifestação cultural e instrumento de desenvolvimento integral que demandam ações urgentes, como a reformulação das matrizes curriculares dos cursos de graduação e o investimento em formação continuada crítica e contextualizada.

De acordo com Pereira, Reis e Carneiro (2020), a superação do modelo tradicional de ensino das Lutas, ainda excessivamente ancorada na transmissão técnica e fragmentada, exige uma perspectiva pedagógica mais complexa e interligada. Os autores defendem que a adoção de uma abordagem rizomática, inspirada em Deleuze e Guattari (1980), permite compreender essas práticas não como modalidades isoladas, mas como expressões interconectadas de uma cultura corporal ampla, cujos elementos comuns e históricos devem ser valorizados. Essa visão, associada à criação de uma ambiência lúdica e significativa, possibilita aos educandos uma experiência formativa que transcende a repetição de gestos, promovendo a crítica, a ressignificação e a apropriação criativa desse conhecimento.

Assim, ao olharmos para o currículo da Educação Física escolar percebe-se que o conteúdo Luta na educação básica, ainda se encontra à margem dos saberes desenvolvidos pela Educação Física nas escolas. Ainda enfrentando resistência e até mesmo negligência, por

¹² Neste trabalho também há um segundo autor com o mesmo sobrenome, por este motivo, optamos em incluir o primeiro nome deste autor.

parte de docentes que se sentem despreparados e sem subsídios metodológicos para aplicação do conteúdo. Entretanto, outros caminhos podem auxiliar no desenvolvimento desta manifestação da cultura corporal dentro dos espaços escolares, através de investimentos, seja formação continuada, aquisição de material e infraestrutura.

Portanto, a partir da introdução dos PCNs (1997) e a sucessão deles através da BNCC (2018), se ocasionou diferentes produções acadêmicas com ênfase na Luta dentro do espaço escolar. Estes trabalhos em maioria estão vinculados a abordagens contemporâneas como a crítica e pós-crítica, sendo um ponto de convergência deste estudo no trato ao elemento LAMEC.

5.2 A Presença da Luta nos Cursos de Educação Física Brasileiros

Os caminhos percorridos pela Educação Física brasileira têm marcas profundas atreladas ao ideário da medicalização e do militarismo. Dentro destes arranjos e desdobramentos de diferentes cenários, faz-se necessário a percepção de que a classe militar tomou a tutela a respeito da Educação Física de maneira a impactar a forma de pensar e conceber esta área do conhecimento. E também a maneira com que esse conhecimento foi institucionalizado e a partir disso quais saberes foram incorporados e submetidos a um modelo tido como ideal e desejável para a construção de sujeitos aptos a reproduzir uma forma de pensar e agir aos modelos pré-determinados.

Em nossos estudos observamos os caminhos das LAMEC nos currículos de Educação Física, os quais remontam aos primeiros modelos baseados nos métodos ginásticos europeus que permitiram o processo de constituição da identidade dessa área no Brasil. Assim outras manifestações da cultura corporal foram incorporadas, formando um amplo espectro de saberes que passaram a fazer parte do rizoma de conhecimentos pertencentes à Educação Física como a ginástica, jogos, brincadeiras, esportes e lutas.

A Luta é um elemento tradicional presente no conjunto de conhecimentos desenvolvidos pela Educação Física. No entanto, ainda é uma manifestação da cultura corporal que apresenta questões pertinentes relacionadas ao seu desenvolvimento dentro dos processos de formação. A partir desses processos, é necessário acompanharmos o que possibilitou a escolha e qual elemento deveria fazer parte de um acervo de conhecimentos que foram institucionalizados dentro dos cursos de formação. Outra questão apontada é dentro de um macro universo cultural relacionado às Lutas como ocorreu à adoção de determinadas

modalidades em detrimento de outras para a formação de saberes que passam a fazer parte do campo de conhecimento da Educação Física.

De acordo com os estudos realizados por Gonçalves e Silva (2017, p. 576) “a seleção de modalidades não se deu de forma indeterminada. Não era qualquer prática caracterizada pelo embate físico que poderia ser reconhecida como Luta. No contexto militarista, por exemplo, a capoeira não era bem vista”. A partir desses achados podemos entender que determinadas práticas da cultura corporal não eram desejadas na formação dos saberes dentro da proposta de institucionalização do conhecimento aceito e adotado como padrão. Desta maneira, outras Lutas tidas como não ideais foram marginalizadas e sofreram distanciamento dos modelos propostos para educação através do movimento.

Assim, os primeiros cursos de formação para instrutores/as de Educação Física já adotavam modelos de competências previamente selecionados, dentro de uma proposta tida como ideal. Esta aquisição de conhecimento previamente selecionado passa atender um modo de pensar e de agir dentro da cultura corporal idealizada pelas instituições militares, sendo o exército brasileiro o precursor da criação dos modelos de curso de formação tanto militar quanto civil ao que se reconhece como formação de instrutor(a)/professor(a) de Educação Física (Castellani Filho, 2013; Gonçalves; Silva, 2017).

Conforme assinalam Gonçalves e Silva (2017), os primórdios da institucionalização da formação em Educação Física no Brasil encontram raízes na criação da “Escola de Esgrima”, sediada no Batalhão de Caçadores, no Quartel da Luz, em São Paulo. Destacam ainda que tanto a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) quanto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituições pioneiras e de referência normativa, incorporaram em seus currículos iniciais a disciplina “Desportos de Ataques e Defesas”, reflexos do contexto histórico-militar que orientou a estruturação desses cursos.

Como demonstrado pelos autores citados anteriormente, a gênese dos cursos de Educação Física brasileiros tem seu início relacionado à “Modalidade Esportiva de Combate¹³”, conhecida como esgrima e a partir disso percebe-se a adoção de uma nomenclatura curricular pela primeira instituição de ensino superior relacionado ao termo “Desporto de Ataques e Defesas”, que em um futuro não muito distante passa a também fazer parte importante do termo utilizado por outra universidade, fazendo parte do currículo de

¹³ Ao utilizarmos o termo Modalidades Esportivas de Combate entendemos que a expressão não se distancia do termo Esportes de Combate e as duas nomenclaturas podem ser interpretadas como correspondentes empregadas para denominar o mesmo fenômeno dentro das manifestações de esportivização referentes ao elemento da cultura corporal compreendido como Luta. A escolha do primeiro termo e não do segundo está associada ao que acreditamos ser importante para o desenvolvimento da linha argumentativa deste trabalho.

formação. Contudo, o termo não foi empregado por todas as instituições de ensino superior, ao longo da criação de novos cursos de Educação Física outras nomenclaturas passaram a ser utilizadas para dar um novo sentido ao elemento Luta.

Para aqui traçarmos um caminho das Lutas nos currículos de formação dos cursos de Educação Física, se faz necessário lançar um olhar apurado a respeito das instituições de ensino superior públicas brasileiras que passam a ser o centro de excelência para o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento científico de nosso país.

A partir disso concordamos com o apontamento realizado pelo estudo de Trusz e Nunes (2007), que ao analisarmos o currículo de um curso de formação em Educação Física, é essencial refletir sobre o tipo de profissional que se pretende formar e como será preparado o/a futuro/a professor/a para atuar pedagogicamente. Essa formação deve desenvolver competências específicas que permitam ao profissional promover transformações sociais significativas e contribuir para a construção de saberes que serão apropriados e ganhar novos aspectos pelos/as educandos/as em suas práticas pedagógicas.

Assim, os primeiros esforços para dar um novo *status* a Educação Física ocorre com a criação de um curso superior, conforme descreve Castellani Filho (2013, p. 78), a institucionalização da Educação Física no Brasil consolidou-se com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos em 1939, na Universidade do Brasil, atual UFRJ, respaldada pelo Decreto-Lei n. 1.212. O autor destaca que a disciplina foi legitimada constitucionalmente como obrigatória em diversos níveis de ensino, refletindo seu papel estratégico no projeto educacional da época. Dois anos depois, a promulgação do Decreto-Lei n. 3.199 estabeleceu as bases organizacionais dos esportes no país, marco regulatório que permaneceria vigente até 1975, evidenciando a estruturação estatal dessa área sob um viés normativo e centralizador.

Ao longo da obra, o autor também relata que a infraestrutura e os materiais destinados ao desenvolvimento dos componentes curriculares Lutas desfrutavam de espaço e equipamentos adequados para o desenvolvimento e a formação de alunos/as de Educação Física que vivenciavam essa manifestação da cultura corporal. Entretanto, devemos considerar que estas práticas estavam relacionadas principalmente à execução de técnicas e práticas de Lutas, que, de certa maneira, não dialogavam entre si, sendo fragmentadas para atender as demandas impostas. Entretanto, ao longo do tempo, surgem dificuldades no desenvolvimento das LAMEC nos currículos de outras instituições de ensino superior.

Neste sentido, outros desafios são identificados pelos autores Gonçalves Júnior e Drigo (2001), cujo estudo revela as dificuldades institucionais para a inclusão das LAMEC

nos currículos dos cursos de Educação Física, demonstrando uma preferência das instituições de ensino superior em privilegiar disciplinas que estão relacionadas diretamente aos esportes coletivos e às ciências naturais, em detrimento dos conteúdos ligados às LAMEC.

A partir desse cenário do modelo esportivo das Lutas, também há um reflexo crucial dentro dos cursos de Educação Física como observado por Antunes (2009), identificando uma significativa dissonância entre a formação oferecida pelas disciplinas de Lutas nos cursos de Educação Física do Rio de Janeiro e o conhecimento praticado nas academias especializadas. O estudo aponta que a abordagem predominante no ambiente universitário é marcadamente tecnicista, com ênfase em aspectos regulamentares e técnico-esportivos, em detrimento de uma fundamentação filosófica, cultural e ética mais ampla. Essa lacuna formativa culmina em uma preparação inadequada dos/as futuros/as docentes, resultando em insegurança pedagógica e na consequente negligência do conteúdo LAMEC no âmbito da educação básica, o que restringe o acesso dos/as discentes a essa manifestação da cultura corporal.

A partir do trabalho de Gomes e Avelar-Rosa (2012), os autores investigaram uma Instituição de Ensino Superior por cada estado brasileiro. Assim, as instituições escolhidas foram às universidades públicas federais brasileiras, sendo pesquisado um total de 27 universidades que dispõem do curso de Educação Física. Ao analisar as grades curriculares das universidades revelou-se que, embora 91,67% dos cursos de Educação Física incluam disciplinas LAMEC, sua estruturação ainda é incipiente e fragmentada. Predominando uma “Abordagem Geral”, frequentemente designada como “Lutas”, presente em 42,86% das ofertas, a qual se configura majoritariamente como obrigatória. Os autores apontam que a Capoeira emerge como a segunda modalidade mais ofertada, embora com caráter predominantemente optativo, seguida pelo Judô. Essa configuração sinaliza uma tentativa de incorporação pedagógica do tema, mas também evidencia a carência de aprofundamento específico e a reprodução de uma formação inicial que pode não superar a superficialidade, perpetuando inseguranças didáticas entre futuros/as docentes.

Gomes (2014), em sua análise sobre a inserção das LAMEC nos currículos universitários brasileiros destaca que, embora presentes em diversas instituições de ensino superior, tais conteúdos ainda ocupam um espaço predominantemente eletivo e fragmentado. A autora evidencia que a oferta disciplinar frequentemente reflete as competências técnicas individuais dos docentes, em detrimento de uma abordagem pedagógica ampla e alinhada às diretrizes nacionais, como os PCNs (1997). Essa realidade acaba por limitar a formação crítica e reflexiva dos/as futuros/as professores/as de Educação Física, perpetuando uma lacuna formativa que se estende à educação básica.

De acordo com Nascimento, Pinto e Antunes (2024), a análise das ementas das disciplinas sobre Lutas nos cursos de Educação Física de universidades federais revela um cenário de carência e desencontro pedagógico. A pesquisa identifica que, embora 37 instituições ofereçam 72 disciplinas vinculadas à temática, há uma clivagem entre abordagens especializadas em modalidades específicas, que reproduzem modelos de "escolas de ofício", e propostas generalistas que priorizam a dimensão cultural e educativa das Lutas. Essa fragmentação, somada à frequente ausência de diretrizes pedagógicas claras e à escassez de aprofundamento teórico-metodológico, resulta em uma formação inicial insuficiente para equipar os/as futuros/as professores/as para os desafios impostos pela BNCC (2018). Desafios estes, relacionados ao nível de conhecimento necessário para aplicação do conteúdo Lutas e quais objetivos a serem almejados para uma gama de conteúdo tão ampla. Consequentemente, perpetua-se a marginalização do conteúdo na educação básica, reforçada pela insegurança docente e pela falta de repertório para abordar a diversidade de manifestações previstas no currículo escolar. Uma opção para minimizar as lacunas formativas nos cursos de Educação Física e a formação continuada, onde os/as professores/as poderão pensar sobre suas práticas, e como estas devem ganhar uma leitura crítica dentro dos processos de formação.

Segundo Freire (1970), a perspectiva libertadora na formação continuada, surge como um imperativo ético e político para superar as lacunas deixadas pela formação inicial. No contexto específico da Educação Física, a notória ausência do conteúdo Lutas nos currículos de graduação gera um vazio formativo que se projeta diretamente na atuação docente. O/A professor/a, desprovido/a de um repertório pedagógico sólido para mediar este conhecimento, experimenta uma insegurança que o/a leva a negligenciar esta manifestação da cultura corporal em suas práticas escolares. Esta omissão, longe de ser neutra, reforça um ciclo de exclusão curricular. A abordagem freireana nos alerta que tal cenário é fruto de uma concepção "bancária" de educação, onde o currículo tecnicista prioriza modalidades hegemônicas, depositando informações fragmentadas e descontextualizadas, em vez de fomentar uma leitura crítica do mundo através de temas geradores significativos. A formação continuada, portanto, deve se constituir como uma investigação dialógica do universo temático das Lutas, onde os educadores, assumindo-se como sujeitos inconclusos, possam coletivamente desvelar os estigmas, criando um novo significado para os saberes e construir ferramentas pedagógicas que permitam transpor a barreira do desconhecimento. Trata-se de um movimento de *práxis*, no qual, a reflexão da própria insegurança e da ação pedagógica transformadora se fundem, superando a mera transmissão de técnicas e abrindo espaço para

que este conteúdo seja, efetivamente, um instrumento de libertação e ampliação do repertório cultural discente.

Dessa forma, ao olharmos no passado das LAMEC no curso de Educação Física, é notório que nem todas as práticas da cultura corporal relacionadas às Lutas foram admitidas dentro dos campos de conhecimentos e nem desejadas dentro destes espaços, ficando em certos casos marginalizadas e esquecidas. Entretanto, outras práticas tidas como ideais tiveram respaldo e chancela para ocupar os espaços determinados pelas instituições oficiais. O desenvolvimento destas práticas incidia no aspecto do aprender fazer e nem sempre o aprender a ensinar a fazer. Cominando em repetições de gestos técnicos que em muitos casos não pode ser reproduzido em outros espaços educacionais.

Assim, outra questão importante está relacionada ao fato de que nestes espaços não é percebido a falta de infraestrutura ou falta de material. Nem tão pouco há associação equivocada a violência ou casos de indisciplina de alunos/as e nem falta de formação inicial e continuada (Ferreira, 2006; Nascimento; Almeida, 2007; Breda *et al.*, 2010; Oliveira; Moura; Urbinati, 2013; Fonseca; Franchini; Del Vecchio, 2013; Matos *et al.*, 2015; Borba-Pinheiro *et al.*, 2016, Carreiro, 2017). Como observado pelos autores, ainda é comum à ideia da “escola de ofício” dentro da disciplina LAMEC nas instituições de ensino superior, refletindo no ensino destas manifestações na educação básica como acompanhamos nas seções anteriores. Agora na próxima seção deste trabalho iremos abordar os caminhos metodológicos que permitiram a criação desta obra.

6. METODOLOGIA

Para este estudo, acreditamos que o caminho mais adequado para nos ajudar a elucidar as questões apresentadas, direciona esta investigação para um estudo de caráter exploratório, permitindo uma aproximação consistente com o problema investigado. Conforme Gil (2002), esse tipo de estudo está relacionado à pesquisa exploratória, possibilitando um diálogo mais profundo entre as fontes que servirão de base para produção de dados empíricos e os documentos analisados. Dessa forma, o estudo enquadra-se nesse objetivo de pesquisa no âmbito das Ciências Humanas.

A partir deste ponto, cabe informar que esta seção está subdividida em partes que descreverão os princípios metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento da investigação. Portanto, propomos delimitar na próxima subseção os passos utilizados nesta pesquisa que permitiram a construção dos procedimentos metodológicos aplicados no desenvolvimento do estudo.

6.1 Um Passo para Conduta Ética na Pesquisa

Em toda pesquisa, o pesquisador irá se deparar com questões éticas que devem ser respeitadas. Deste modo, é essencial a aprovação do projeto de pesquisa através da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa. Assim, mesmo utilizando dados públicos, esta investigação não se isenta de sua responsabilidade ética. Estando registrada dessa maneira na Plataforma Brasil, sob a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras – UFLA. A aprovação deste estudo pode ser apreciada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 85214224.5.0000.5148 e também pelo número do parecer 7.308.387. A fim de iniciarmos esta pesquisa foi necessário realizar às devidas providências relacionadas às autorizações que permitiram o uso dos devidos documentos investigados. Assim como, localizar os devidos contatos através de e-mail com as instituições de ensino superior pesquisadas neste trabalho.

Também é necessário informar ao leitor deste estudo que o texto desta investigação passou por uma revisão de inteligência artificial (IA). A mesma atuou apenas como revisor para corrigir potenciais erros gramaticais e de concordância que poderiam interferir na fluidez da leitura do texto. Desta forma, enfatizamos que a utilização da ferramenta de IA serviu apenas com intuito de correções no texto e jamais modificando a originalidade e

personalidade da escrita deste autor, não alterando as ideias e o processo de escrita deste trabalho.

6.2 Uma Pesquisa Aplicada

A natureza deste estudo refere-se a uma pesquisa aplicada, pois o resultado do trabalho culminou na confecção de um produto educativo voltado à formação inicial e continuada de professores/as de Educação Física. Entendemos que a proposta do programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação tem, entre seus objetivos, a produção de material pedagógico para a prática docente, sendo esse um dos critérios exigidos pela Capes para a manutenção e funcionamento dos programas *stricto sensu* na modalidade profissional.

Dessa forma, o produto educacional terá uma seção específica, na qual relataremos com maior riqueza de detalhes todo o percurso metodológico que possibilitou alcançar um resultado satisfatório no processo de construção e elaboração do material.

Quanto ao tema do ensino do conteúdo LAMEC na graduação em Educação Física em instituições públicas de ensino superior do Estado de Minas Gerais, observa-se que este trabalho se insere adequadamente no campo das ciências humanas. Assim, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório. Gil (2002) discorre sobre essa abordagem, afirmando:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (p. 41).

A citação do autor reforça a necessidade de situar este estudo dentro de uma pesquisa exploratória. Por se tratar de um trabalho ancorado nas ciências humanas para responder às questões propostas, investigaremos a formação inicial de professores/as de Educação Física, direcionando a análise para contemplar os aspectos já mencionados.

Estudos dessa natureza exigem maior familiaridade com o objeto de investigação, o que permite apresentar o problema de forma ampla, reformular concepções ou desenvolver novas hipóteses. Tais elementos contribuem para a compreensão do fenômeno que buscamos descrever e analisar, dentro de uma proposta metodológica aplicável ao tema em questão.

6.3 Uma Pesquisa de Revisão Integrativa e Documental de Natureza Quanti-qualitativa

Este estudo está dividido em duas etapas, as quais são fontes secundárias e primárias. Portanto, caracterizando-se como revisão integrativa e investigação documental e a partir da produção de dados empíricos, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo. A primeira etapa consistiu em uma revisão integrativa que permitiu a produção de dados disponíveis sobre o tema Lutas, com ênfase em produções destinadas à formação inicial de docentes de Educação Física.

Em diálogo com Souza, Silva e Carvalho (2010), compreende-se que a revisão integrativa se configura como uma ferramenta metodológica de síntese do conhecimento, permitindo a integração de estudos diversos, experimentais e não experimentais, para uma apreensão ampla do fenômeno investigado. No contexto educacional, tal abordagem mostra-se potente para mapear e articular as produções sobre o ensino de Lutas na formação inicial em Educação Física.

As autoras delineiam um percurso em seis etapas, desde a pergunta direcionadora até a apresentação final, o que oferece um caminho rigoroso para analisar como o tema tem sido incorporado nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física. Essa sistematização é fundamental para identificar lacunas e consolidar um referencial que apoie a prática docente, superando a fragmentação do conhecimento e a insegurança pedagógica que ainda marcam a abordagem das Lutas na educação básica.

Assim, foram consultados periódicos científicos, dissertações, teses e livros das áreas de Educação e Educação Física. O objetivo inicial foi abranger a "[...] bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc." (Marconi; Lakatos, 2003, p. 182). A pesquisa foi realizada nas bases de dados SciELO, Portal Educ@, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Este estudo adota a abordagem metodológica quanti-qualitativa, por se tratar de uma pesquisa que se complementam dentro das duas metodologias, sendo esta investigação orientada à formação inicial de professores/as de Educação Física, com ênfase na área da Educação, campo intrinsecamente ligado às Ciências Humanas e Sociais.

A esse respeito, Minayo e Sanches (1993) questionam a cisão metodológica entre quantitativo e qualitativo, defendendo que tal divisão representa um falso impasse epistemológico. Para as autoras, ambas as abordagens possuem naturezas complementares, se

a quantitativa busca generalizar e mensurar fenômenos observáveis, a qualitativa dedica-se à interpretação de significados em contextos específicos. Essa integração não apenas enriquece a análise, mas permite uma compreensão mais densa e transformadora da realidade social. No âmbito desta investigação sobre o ensino de Lutas na formação inicial em Educação Física, essa perspectiva híbrida mostra-se fundamental. Ela possibilita mapear uma dimensão quantitativa e, ao mesmo tempo, interpretar as narrativas pedagógicas que as orientam em uma dimensão qualitativa, superando visões reducionistas e ampliando a criticidade sobre o fenômeno educativo.

Também sinalizando neste sentido, Souza e Kerbaui (2017) demonstram que a rigidez da dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa vem sendo superada por uma perspectiva integradora, que reconhece a complementaridade entre ambas as abordagens. As autoras sustentam que a realidade multifacetada dos fenômenos educacionais demanda um olhar metodológico mais amplo, capaz de articular dados estatísticos e interpretações contextuais. Nesse sentido, defendem que a abordagem quanti-qualitativa não apenas enriquece a análise, mas também confere maior profundidade e validade aos resultados, permitindo uma compreensão mais sutil e crítica do objeto investigado. Essa posição reforça a necessidade de abandonar falsas oposições em prol de uma prática investigativa mais plural e consistente.

Esses fundamentos orientaram todo o desenvolvimento deste trabalho, garantindo coerência metodológica com a natureza quanti-qualitativa da investigação e com os objetivos propostos. A abordagem quanti-qualitativa mostra-se particularmente adequada para compreender os processos formativos em Educação Física, considerando suas múltiplas dimensões sociais, históricas e culturais.

6.3.1 Pesquisa em Documentos Secundários

A produção de dados empíricos teve início em março de 2024 e os descritores utilizados para esta pesquisa foram: **a) ensino de esportes de combate na formação inicial, b) ensino de artes marciais na formação inicial, c) esportes de combate, d) artes marciais e e) lutas formação inicial**. O recorte temporal adotado abrange o período de 1998 a 2025. A escolha do ano inicial deve-se à regulamentação da profissão de Educação Física no Brasil, estabelecida pela Lei nº 9.696/1998, enquanto o ano final estabelecido é o de 2025, este ano foi selecionado por representar um marco significativo na produção acadêmica sobre o tema.

Na plataforma SciELO, os resultados obtidos foram os seguintes: para o primeiro e segundo descritor não foi encontrado nenhum artigo; para o terceiro descritor foi localizado um artigo; para o quarto descritor foram encontrados 59 artigos; e para o quinto descritor apenas um artigo. Foi identificado um total de 61 artigos relacionados às palavras-chave encontrados nesta base de dados.

O Portal Educ@ também foi utilizado com ênfase no acervo da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Para o primeiro, segundo e quinto descritor não foram encontrados artigos. Para o terceiro descritor foram identificados três artigos relevantes. O quarto descritor apresenta sete artigos. A plataforma Educ@ forneceu um total de dez artigos relacionados aos descritores da pesquisa.

O Portal de Periódicos da CAPES em sua base de dados forneceu para o primeiro descritor um artigo relacionado à palavra-chave. O segundo termo permitiu identificar dois artigos e para o terceiro descritor, a busca inicial retornou 148 artigos de acesso aberto e 35 de acesso restrito. Foi necessário aplicar filtros de pesquisa para refinar os resultados, com o recorte temporal entre 1998 a 2024, com produções nacionais em idioma português e com revisão por pares. Com esses critérios foi obtido um total de 48 artigos de acesso aberto e dois de acesso restrito. O quarto descritor apresentou inicialmente 204 artigos de acesso livre e 54 de acesso restrito.

Com a utilização dos mesmos filtros de pesquisa foram encontrados 55 periódicos de acesso aberto e cinco de acesso fechado. Para o quinto descritor a base de dados apresentou 58 artigos abertos e nove restritos. Neste caso, o recorte temporal disponível foi mais recente entre os anos de 2014 até 2025, permanecendo os demais critérios inalterados, o que resultou em um total de 20 artigos de acesso aberto e um de acesso fechado. O Portal de Periódicos da CAPES forneceu um total de 126 artigos de acesso aberto e oito de acesso restrito que não foram utilizados para esta pesquisa.

Como parte integrante da investigação, o Google Acadêmico também foi utilizado como ferramenta complementar de busca. Nesta plataforma foi necessário programar filtros de pesquisa adicionais devido à ampla gama de materiais indexados que extrapolam o escopo acadêmico tradicional. Para o primeiro descritor foi aplicado o filtro de recorte temporal entre os anos de 1998 a 2024, o idioma português, obtendo inicialmente 16.700 resultados aproximadamente.

Ao empregar a técnica de busca exata através do operador de aspas ("palavra-chave"), que elimina variações terminológicas, não foram encontrados artigos correspondentes. O segundo descritor seguiu a mesma metodologia com a busca inicial retornou cerca de 15.500

materiais, enquanto a busca exata não produziu resultados relevantes. Para o terceiro descritor a pesquisa ampla gerou 16.100 itens, sendo reduzida para 2.260 mediante o uso de aspas. Após análise dos títulos e a exclusão de alguns artigos que não estavam relacionados à área de educação e alguns casos a duplicação de material em indexadores distintos, selecionamos um total de 123 artigos cujos títulos aproximam-se do termo utilizado para a pesquisa.

Para o quarto descritor encontrou-se um total de 16.100 resultados iniciais, utilizando os filtros de pesquisa esse valor caiu a 402 artigos através da busca exata. O quinto descritor apresentou o maior volume de resultados aproximadamente 49.200, sendo reduzido para 3.110 com os filtros convencionais e, finalmente, para apenas dois artigos quando aplicada a busca exata. Ao término deste processo de triagem no Google Acadêmico, contabilizamos um acervo de 527 obras para inclusão ou exclusão de materiais.

Complementando nossa investigação, recorremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantendo o recorte temporal previamente estabelecido entre os anos de 1998 a 2024. Para o primeiro descritor identificamos cinco trabalhos relacionados ao tema pesquisado. O segundo descritor apresentou 254 produções acadêmicas. O terceiro descritor retornou 276 trabalhos enquanto o quarto descritor exigiu refinamento adicional através do filtro por "Assunto" (subárea "Educação"), resultando em 230 obras selecionadas. O quinto descritor permitiu identificar 53 obras na base de dados, com um total de 818 obras na BDTD.

A fase direcionada a busca de acervos para esta etapa da investigação possibilitou a elaboração da tabela, detalhando o material encontrado que delimita o número de acervos que demonstram potencialidades para o desenvolvimento da produção de dados empíricos e a análise do material bibliográfico na Tabela 6.1.

Tabela 6.1 – Acervos das bases de dados entre 1998 a 2024.

Descritores	Base de Dados
Ensino de esportes de combate na formação inicial	6
Ensino de Artes marciais na formação inicial	256
Esportes de combate	451
Artes marciais	753
Lutas na formação inicial	76
Total	1.542

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O processo de exclusão de obras envolveu meticulosa análise dos títulos e eliminação de duplicatas entre as plataformas, consolidando um *corpus* documental composto por um

total de 1.542 obras. Na fase de seleção por títulos foram excluídos um total de 1.427 obras que estão direcionados a outras áreas do conhecimento, assim foram pré-selecionados 109 artigos e seis obras acadêmicas como dissertações e teses.

A leitura dos resumos permitiu refinar esta seleção, excluindo um total de 37 obras. Assim, chegamos a um total de acervos de 79 produções acadêmicas que foram lidos na íntegra, permitindo chegar à etapa final desse primeiro estudo. Entretanto, um artigo com potencialidade para este estudo foi excluído após sua leitura na íntegra por não apresentar em um trecho a devida citação aos autores Trusz e Nunes (2007) no corpo do texto.

A etapa final de leitura integral resultou na seleção de cinco artigos científicos de maior relevância temática. Deste rigoroso processo de filtragem metodológica, emergiram artigos que constituem o núcleo documental desta primeira fase da investigação. Perfeitamente alinhados aos objetivos do estudo e aos critérios de pertinência estabelecidos. Esta seleção final representa o *corpus* analítico que fundamentará as discussões desta etapa da pesquisa, garantindo robustez teórica e adequação metodológica ao tratamento do tema Lutas na formação docente em Educação Física. A partir destas constatações foi possível à elaboração e construção da Tabela 6.2.

Tabela 6.2 – Processo de inclusão e exclusão de dados entre 1998 a 2024.

Estudos	Títulos	Resumo	Íntegra	Total
Acervos	724	109	76	5
Teses e Dissertações	818	6	3	0

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Legenda: Títulos = Realização da leitura dos títulos para exclusão de obras; Resumo = Leitura na íntegra dos resumos das obras; Íntegra = Leitura na íntegra das obras selecionadas; Total = Número de obras encontradas que dialogam com esta pesquisa.

Em posse desta literatura em um primeiro momento, não havia as categorias determinadas para a análise dos dados. Realizamos exaustivas leituras nos matérias para extração de ideias que delimitaram as categorias para dialogar com os dois estudos realizados nesta investigação. Desta maneira, houve a necessidade de uma maior imersão no material pesquisado para melhor adequação das ideias e reflexão sobre os objetivos e as questões centrais desta investigação.

6.3.2 Pesquisa de Documentos Primários

A segunda etapa desta pesquisa consistiu na produção de dados empíricos tendo como área de abrangência um levantamento de documentos institucionais, como matriz curricular, ementários e projetos pedagógicos de cursos de Educação Física de instituições de ensino superior públicas mineiras. Os estudos fundamentados na pesquisa documental são substanciais, não devido a respostas imediatas para uma questão-problema, mas pela possibilidade de ampliá-la, permitindo suposições acerca do problema por meio da apuração de outros instrumentos (Gil, 2002). Os documentos utilizados neste estudo são os currículos oficiais obrigatórios, disponíveis nas páginas online oficiais das instituições de ensino superior.

É importante destacar que a utilização de documentos em uma pesquisa permite conhecer um momento histórico, interpretando um recorte temporal em que determinadas concepções de mundo e realidade impactam valores morais, éticos, costumes e tradições que marcam significativamente um período. Sabemos que os documentos estão carregados de valores; acreditar que mantém neutralidade é desconhecer o contexto histórico-social em que foram pensados e produzidos. Assim, os documentos estão imersos em dados que podem ser quantificados e qualificados para esta investigação.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) caracterizam a pesquisa documental como abordagem metodológica típica das ciências humanas e sociais que opera fundamentalmente com fontes primárias, materiais que preservam sua forma original como arquivos, registros oficiais ou documentos históricos não analisados previamente. Esta abordagem distingue-se claramente da pesquisa bibliográfica, que trabalha com fontes secundárias já tratadas academicamente.

Os autores enfatizam que este método exige um exame crítico sistemático que considere as condições de produção documental, incluindo autoria, contexto histórico, validade e estrutura conceptual dos materiais. Através de procedimentos analíticos, como a análise de conteúdo, o pesquisador pode interpretar esses vestígios documentais para reconstruir contextos históricos ou decifrar fenômenos sociais, produzindo assim conhecimento novo através de uma leitura contextualizada e crítica das fontes.

Assim, compreender a realidade dos espaços de formação inicial, como os cursos de Educação Física. Desta maneira, optou-se por um conjunto específico de instituições de ensino superior para a produção dos dados empíricos. Inicialmente, o número de instituições

seria maior, com abrangência nacional, mas essa proposta foi abandonada após discussão com o orientador deste trabalho.

Reformulando nossos objetivos, delimitamos o grupo de estudo, a instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais, especificamente universidades federais, institutos federais e universidades estaduais públicas. Instituições essas localizadas na região sudeste do Brasil. A pesquisa documental teve início em janeiro de 2025 e para identificar as instituições que atendiam aos critérios da investigação, realizamos um levantamento na plataforma online do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC), onde foram encontradas 79 instituições de ensino superior públicas da rede federal e estadual. Assim elaboramos a Tabela 6.3 com o total de unidades acadêmicas.

Tabela 6.3 – Instituições pesquisadas no site e-Mec até o ano de 2025.

IES	Categorias	Unidades/Campus
Universidades Federais	A1	11
Institutos Federais	A2	62
Universidades Estaduais	A3	6
Total		79

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Legendas: Categoria A1 está relacionada a Universidades Federais de Minas Gerais: (UFMG) – Universidade Federal de Minas Gerais; (UFOP) – Universidade Federal de Ouro Preto; (UFU) – Universidade Federal de Uberlândia; (UFVJM) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; (UFTM) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro; (UFSJ) – Universidade Federal de São João Del-Rei; (UFV) – Universidade Federal de Viçosa; (UFLA) – Universidade Federal de Lavras; (UFJF) – Universidade Federal de Juiz de Fora; Categoria A2 está relacionada a Centro e Instituições Federais Presentes em Minas Gerais: (IFMG) – Instituto Federal de Minas Gerais; (IFSULDEMINAS) – Instituto Federal Sul de Minas Gerais; (IFSEMG) – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais; Categoria A3 está relacionada às Universidades Estaduais mantidas pelo estado de Minas Gerais: (UEMG) – Universidade do Estado de Minas Gerais; (UNIMONTES) – Universidade Estadual de Montes Claros; (IES) – Instituições de Ensino Superior.

A partir da consulta à plataforma mencionada e as páginas das instituições foi possível traçar e identificar quais instituições possuem em seu currículo o curso de Educação Física. A análise da oferta dos cursos nessas instituições públicas revelou um total de 33 cursos de Educação Física que podemos observar na Tabela 6.4.

Tabela 6.4 – Cursos de Educação Física pesquisados até o ano de 2025.

Categorias	Ensino	Instituições
A1	Universidades Federais	16
A2	Institutos Federais	6
A3	Universidades Estaduais	11
Total		33

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A partir desses achados traçamos um perfil do curso de Educação Física nas instituições de ensino superior para identificarmos quais direcionamentos à formação nas instituições são voltadas e qual tipo de profissional está sendo desenvolvido dentro das atribuições da licenciatura e do bacharelado. Em nossa investigação, concentramo-nos nas modalidades oferecidas pelos cursos, especificamente a distinção entre licenciatura e bacharelado, como podemos observar na Tabela 6.5.

Tabela 6.5 – Graduação em licenciatura e bacharelado até o ano de 2025.

Categorias	Educação Física	
	Licenciatura	Bacharelado
A1	8	8
A2	4	2
A3	6	4
Total	18	15

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Nossa análise revelou que, dentre as graduações oferecidas pelas instituições pesquisadas, identificamos quinze (15) cursos de bacharelado em Educação Física. No que concerne à licenciatura, constatamos que dezoito (18) instituições disponibilizam essa modalidade formativa, voltada especificamente para a preparação de professores/as para a educação básica.

O número de cursos de Educação Física direcionados para a licenciatura tem escopo maior nas instituições pesquisadas. Demonstrando uma demanda maior para a formação de um perfil profissional orientado a área da educação, como pode ser observado na tabela acima. A partir desses achados foi possível acessar as páginas oficiais de cada instituição e pesquisar a matriz curricular dos cursos, o projeto pedagógico do curso e o ementário que são apresentados abaixo, na Tabela 6.6, assim podemos observar o total de matriz curricular,

projeto pedagógico de curso e ementas encontradas nos sites das instituições de ensino superior.

Tabela 6.6 – Documentos pesquisados até o ano de 2025.

Categorias	MC	PPC	E
A1	8	7	3
A2	2	5	0
A3	1	4	0
Total	11	16	3

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Legenda: (MC) Matriz curricular; (PPC) Projeto Pedagógico de Curso; (E) Ementa.

A matriz curricular do curso de Educação Física em uma parcela dos sites oficiais não está disponibilizada por motivos diversos como à instabilidade das páginas, erros no carregamento dos sites, links que não levam para o conteúdo. Esses problemas nos sites foram constantes até o último dia de visita às páginas, que foram no dia três de outubro de 2025 às 13:25h. Em certos casos, só a matriz curricular de uma área está disponível como, por exemplo, o bacharelado e, em outros casos, não existindo acesso à matriz curricular da licenciatura.

Assim, existiu uma desatualização das informações acerca de conteúdos relacionados à matriz curricular, o projeto pedagógico de curso e o ementário, sendo necessário entrar em contato através do e-mail das instituições. Uma parcela considerável dos e-mails enviados foi respondida pelos coordenadores dos cursos e sendo que alguns destes são os professores da disciplina Lutas em suas respectivas instituições. Outras respostas dos nossos contatos não foram obtidas devido a fatores alheios ao nosso conhecimento e por algumas páginas das instituições não terem nenhuma referência para contato.

A partir dessas observações, direcionamos nossa investigação para a matriz curricular, o projeto pedagógico do curso e a ementa da graduação de Educação Física, com o objetivo de identificar a presença do conteúdo Lutas. Esse procedimento permitiu a elaboração da Tabela 6.7, que sistematiza a ocorrência do objeto de nossa pesquisa nos currículos da formação inicial. A tabela apresenta de forma clara a distribuição e frequência das disciplinas nos programas de estudo das instituições investigadas, oferecendo um panorama objetivo sobre sua inserção nos espaços formativos.

Tabela 6.7 – Lutas nos documentos pesquisados até o ano de 2025.

Categorias	Disciplinas
A1	17
A2	6
A3	8
Total	31

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A partir da análise do material empírico de nossa investigação foi possível encontrar um total de 31 disciplinas dentro dos documentos que correspondem a matriz curricular, ementa e projeto pedagógico do curso de Educação Física das 26 formações investigadas neste estudo, demonstrando a presença significativa desta manifestação da cultura corporal dentro de nossos estudos e a importância do conteúdo LAMEC dentro dos espaços formativos.

6.4 Análise de Dados

Desta forma, ao concluir a produção de dados empíricos, o material encontrado foi submetido à análise de conteúdo como método de estudo, por possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno de investigação. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas para estudo da comunicação, não se configurando como um mero instrumento, mas como um conjunto de ferramentas ou, mais precisamente, como uma ferramenta única que se adapta a diversas aplicações. Nesse contexto, optamos por realizar uma análise temática, que "consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico escolhido" (Bardin, 1977, p. 105).

A análise de conteúdo conforme Bardin (1977), referendada por Guimarães (2022), apresenta-se como uma ferramenta metodológica fundamental para a investigação em organizações educacionais, permitindo a interpretação sistemática de materiais, como documentos, discursos e normativas. As autoras estruturam a técnica em três momentos interdependentes:

a) A pré-análise, esta primeira etapa consiste na ordenação do material produzido seguida de uma leitura imersiva e exaustiva que permita o reconhecimento dos conteúdos e a definição de critérios iniciais para a posterior categorização.

b) A exploração do material, neste segundo momento, operacionalizou-se a codificação dos dados, identificando e agrupando os temas recorrentes que emergem como significativos para os objetivos desta investigação sobre o ensino de Lutas.

c) O tratamento interpretativo dos dados avança para a organização sistemática das categorias, momento no qual os dados são cotejados e interpretados criticamente, com o arcabouço teórico que fundamenta a compreensão das LAMEC na formação inicial em Educação Física.

Desta maneira, ao analisarmos o material secundário e primário, foram propiciadas duas categorias temáticas no material secundário a “Produção acadêmica sobre Lutas na matriz curricular” e “Fundamentos epistêmicos e obstáculos para inserção curricular”. Para o material primário também emergiram duas categorias temáticas: “Fundamentos e dimensões culturais das Lutas” e “Ensino e abordagem pedagógica das Lutas”.

No contexto desta pesquisa, que busca compreender a abordagem das LAMEC nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física em Minas Gerais, a utilização desta metodologia mostra-se potente para operar na interface quanti-qualitativa. É possível, por exemplo, quantificar a frequência de disciplinas relacionadas ao tema em sua dimensão quantitativa e, simultaneamente, interpretar os sentidos pedagógicos presentes nas ementas e projetos pedagógicos dentro de sua dimensão qualitativa, superando uma leitura superficial e capturando a complexidade do fenômeno formativo.

Dessa forma, após concluirmos nossos caminhos metodológicos passaremos para a próxima seção deste estudo, a qual é destinada às nossas análises e discussões sobre os dados produzidos neste trabalho.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo desta seção é compreender e analisar os dados produzidos e discutir os respectivos achados desta investigação. Para tanto, o estudo foi organizado em duas etapas distintas: a primeira dedica-se à revisão integrativa e o segundo momento voltado à pesquisa documental. Neste processo, foram analisados documentos, os quais estão alicerçados na matriz curricular, ementa e projeto pedagógico dos cursos de Educação Física oferecidos por instituições públicas de ensino superior em Minas Gerais. A produção de dados desses materiais foi realizada diretamente nos portais eletrônicos oficiais das instituições selecionadas, onde também se obteve acesso a alguns planos de cursos de disciplinas Lutas disponibilizados por parte das instituições de ensino superior públicas.

7.1 Revisão Integrativa, Resultados e Discussões

Após realizar a leitura na íntegra do material selecionado foram eleitos cinco artigos que dialogam com nossa investigação. Os cinco estudos têm por metodologia a pesquisa documental, sendo que, quatro destes são de natureza quanti-qualitativa e um de natureza quantitativa. Os períodos das publicações variam entre as obras sendo a primeira datada no ano de 2007 e o último artigo encontrado nas bases de dados é referente ao ano de 2024.

Logo após selecionarmos os materiais produzidos empiricamente, realizamos a leitura dos mesmos para podermos nos familiarizar com os textos e colocá-los sobre a ótica que orienta esta investigação e nossa pergunta central. Entretanto, este processo não se deu de forma simples, foi necessário um conjunto de ações extenuantes até sermos capazes de realizar uma interiorização de nossa categorização e codificação.

A partir desta etapa foram concebidas duas categorias, que permitem compreender o fenômeno por nós estudados, essas categorias temáticas aqui desenvolvidas por este estudo são:

- a) Produção acadêmica sobre as Lutas na matriz curricular;
- b) Fundamentos epistêmicos e obstáculos para inserção curricular.

Na sequência da codificação e categorização observou-se que alguns artigos estão em mais de uma categoria, isto devido aos objetivos almejados pelas reflexões e discussões que emergem dos resultados potencialmente encontrados em nossos estudos.

7.1.1 Produção Acadêmica Sobre Lutas na Matriz Curricular

A introdução da temática Luta nos currículos dos cursos de Educação Física fundamenta-se como ponto essencial desta investigação, uma vez que a formação inicial é a etapa primordial para o desenvolvimento do conteúdo das Lutas dentro do espaço escolar na educação básica. A esse respeito, esta categoria temática emerge como um ponto analítico central, cooptando trabalhos que esboçam, descreve e problematiza a presença ou a ausência desta temática em projetos pedagógicos dos cursos de formação docente.

Ao examinarmos criticamente esse *corpus* literário, busca-se não apenas verificar a frequência de disciplinas, mas, sobretudo, compreender os movimentos de expansão, lacuna, diversificação e ressignificação que caracterizam o tratamento dado ao tema no cenário acadêmico. Esta categoria, portanto, oferece o substrato empírico e conceitual necessário para desvendar de que maneira as instituições de ensino superior têm respondido esta questão sobre o desafio de formar professores/as capacitados/as e seguros/as para integrar as lutas à cultura corporal de seus futuros/as estudantes.

Dentro desta categoria encontramos achados significativos que contribuem com nossa investigação e permite elucidar pontos importantes sobre a temática abordada na literatura. Essas unidades de significado permitem que possamos embasar nossas afirmações dentro das evidências encontradas.

Nas seções anteriores acompanhas uma parte da jornada das Lutas, um elemento da cultura corporal que está imbuída de uma historicidade, valores, ressignificações e disputas, que contribui para dar tônus à essa manifestação e permite que ela ganhe relevância dentro e fora dos espaços formativos educacionais, desde os primeiros movimentos organizados de sistematização da Educação Física até a contemporaneidade.

É importante ressaltar que durante o processo de institucionalização das Lutas dentro dos espaços acadêmicos ocorreu em um primeiro momento um fenômeno importante para essa manifestação e aqui essa unidade de significado será reconhecida por “Expansão curricular”.

Em um primeiro momento ocorreu um movimento de “Expansão curricular” como demonstra Trusz e Nunes (2007). Os autores analisam a jornada das Lutas no currículo do curso de Educação Física da UFRGS, entre 1940 e 2004, revelando uma contradição profundamente significativa, embora o número de disciplinas específicas tenha expandido de uma para nove, consolidando sua importância social e cultural como componentes formativos,

uma tendência “silenciosa de desaparecimento” se inscreve nas entrelinhas das políticas curriculares.

Os autores demonstram que, apesar do reconhecimento legal e pedagógico conferido pelos PCNs (1997), a permanência desses conteúdos é minada por opções institucionais que priorizam disciplinas de caráter genérico, pela escassez de concursos para docentes efetivos e pela precarização do ensino via professores/as substitutos/as, fatores que, combinados, não apenas fragilizam a oferta formativa, mas também negligenciam o potencial das Lutas como ferramentas pedagógicas capazes de enriquecer o repertório cultural e crítico dos/as futuros/as docentes atuantes na educação básica.

É importante salientarmos que mesmo a Luta sendo um componente tradicional na Educação Física, é notória como argumentam os autores que esta prática da cultura corporal vem perdendo espaço ao longo do tempo dentro dos programas de formação das instituições de ensino superior pelo Brasil. Outrora havia um movimento de expansão perceptível dentro das instituições, atualmente há uma inversão demonstrando uma ação de retração deste conteúdo da manifestação da cultura corporal.

Da mesma maneira, ao nos confrontarmos com nossos achados também foi possível encontrar outra unidade de significado a “Lacuna formativa”, que nos apresenta um cenário onde a disciplina LAMEC não é disponibilizada por algumas instituições de ensino ou em outras situações a ênfase somente nas partes técnicas e de regulamentação.

A “Lacuna formativa” é encontrada por Silva e Souza (2010) em um cenário que demonstra outra realidade sobre as Lutas nas instituições de ensino, na qual em análise documental dos currículos de formação em Educação Física no estado da Bahia, os autores identificaram um cenário crítico de negligência em relação à inclusão do conteúdo LAMEC como componente curricular obrigatório. Apesar de sua previsão legal nos PCNs (1997) e na resolução CNE/CES nº 07/2004, que situa as Lutas na dimensão cultural do movimento humano, os autores constatarem que apenas 30% dos 26 cursos investigados na Bahia oferecem disciplinas específicas relacionada ao conteúdo, com maior predominância em licenciaturas. Esta “Lacuna formativa” na formação inicial argumentam os autores, produz um/a professor/a despreparado/a para pedagogizar as lutas na educação básica, reforçando um ciclo de exclusão que privilegia acervos motores hegemônicos, como os esportes coletivos, em detrimento da riqueza cultural e educativa das manifestações das Lutas. Demonstrando a urgência de revisões curriculares que superem essa marginalização, integrando efetivamente as LAMEC como saber legítimo e necessário à constituição de um profissional crítico e culturalmente sensível.

Este cenário apresentado pelos autores contrasta entre as regiões brasileiras e até entre as instituições de ensino superior públicas brasileiras. Ao que tange o conteúdo Lutas dentro dos espaços formativos, apresentam-se realidades distintas que poderão ser percebidas ao longo de nossas discussões.

Bem como dimensionado anteriormente encontramos outra unidade de significado que nos ajuda a aproximarmos do tema de nossa investigação dentro da literatura, este arranjo é denominado de “Diversificação curricular”, sendo apontada pela literatura como um caminho possível para superar o foco nos esportes tradicionais utilizados amplamente pela Educação Física.

Com base na análise de Antunes (2009), observa-se que a “Diversificação curricular” no trato das Lutas nos cursos de Educação Física do Município do Rio de Janeiro apresentava um cenário multifacetado, porém ainda incipiente. O estudo identificou a presença de disciplinas dedicadas a modalidades específicas, como Judô, Capoeira, Karatê, Boxe e Esgrima, ao mesmo tempo em que apontou o surgimento de um movimento inovador, disciplinas de cunho mais geral, nomeadas como "Lutas" ou "Esportes de Combate". Esta diversificação na nomenclatura e no escopo, entretanto, esbarrava numa inconsistência conceitual significativa, onde termos como luta, arte marcial e esporte de combate são frequentemente utilizados como sinônimos, sem a devida delimitação teórica. Tal imprecisão, conforme o autor, reflete uma fragilidade na fundamentação epistemológica que orientava a seleção de conteúdos e objetivos pedagógicos, perpetuando, em muitos casos, uma formação de caráter tecnicista em detrimento de uma abordagem pedagógica ampla e culturalmente significativa para a atuação na educação básica.

Igualmente, ao analisarmos o cenário brasileiro à luz de Gomes e Avelar-Rosa (2012), observa-se uma marcante “Diversificação curricular” no tratamento das Lutas nos cursos de Educação Física. O estudo comparativo evidencia que o Brasil se destaca pela predominância de uma "Abordagem Geral", frequentemente designada como "Lutas", que representa 42,86% das ofertas, consolidando-se como a modalidade mais comum em contraste com a ênfase em modalidades específicas observada em outros países. Esta característica demonstra um esforço em estruturar o conhecimento para além de uma única Luta, buscando uma compreensão pedagógica ampla. Contudo, essa diversificação convive com a presença de modalidades específicas, como a Capoeira (20,41%) e o Judô (16,33%), configurando um panorama curricular plural. Tal constatação, extraída da análise documental, aponta para um modelo formativo que, em tese, busca superar o tecnicismo, embora a real efetividade pedagógica desta diversificação ainda necessite ser investigada em profundidade.

Os autores apresentam um cenário onde pode ser encontrada uma “Diversificação curricular”, relacionada a uma Abordagem Geral das Lutas nas instituições de ensino públicas brasileiras, tendo como princípio a superação de velhas práticas consolidadas como os esportes convencionais desenvolvidos dentro dos espaços educacionais, apresentando possibilidades que permitem um arcabouço maior de conhecimentos e repertórios que enriqueceram ainda mais os saberes desenvolvidos pela Educação Física dentro dos espaços da educação básica e dentro dos espaços acadêmicos.

Assim, outra unidade de significado encontrada dentro da literatura por nós pesquisada refere-se à “Ressignificação da formação”, isso implica na inclusão das lutas no processo de conhecimentos que passam a fazer parte do repertório de saberes que são ressignificados dentro de espaços destinados a educação, auxiliando na proposta de desenvolvimento de conhecimentos que possibilitaram a construção e aquisição de um repertório maior dentro das dimensões do conhecimento.

Nascimento, Pinto e Antunes (2024), ao analisar as ementas das disciplinas de Lutas em cursos de Educação Física federais, identificaram uma necessidade premente de “Ressignificação da formação” docente, que se depara com um cenário curricular multifacetado. Os autores observam que a formação inicial oscila entre dois pólos principais, de um lado, disciplinas de cunho especializado, que reproduzem o modelo das "escolas de ofício" ao focar em técnicas e regras de modalidades específicas, como Judô ou Capoeira; de outro, disciplinas de Abordagem Geral, majoritariamente obrigatórias e nomeadas simplesmente como "Lutas", que buscam um tratamento pedagógico amplo, desvinculado de uma arte marcial em particular. Esta “Diversificação curricular”, contudo, nem sempre se traduz em uma formação coerente. O estudo dos autores aponta que a inconsistência entre as ementas e a frequente ausência de um diálogo claro com as demandas de documentos oficiais que direcionam a educação como a BNCC (2018), que exige do/a futuro/a professor/a um repertório vasto para trabalhar lutas comunitárias, indígenas, africanas e globais, revelando, assim uma “Lacuna formativa”. Desta maneira, os autores concluem que sem uma ressignificação que supere o modelo tecnicista e fragmentado, a formação permanece dissonante das reais necessidades do contexto escolar.

7.1.2 Fundamentos Epistêmicos e Obstáculos para Inserção Curricular

Em alternância com os dados produzidos, é importante pensarmos que a presença ou ausência das Lutas nas matrizes curriculares, por si só, não esgota a compreensão do

fenômeno investigado. Impõe-se, portanto, avançarmos mais um pouco para uma camada mais profunda de análise, que busca desvendar os “alicerces e as barreiras” que fundamentam esse cenário demonstrado pela literatura especializada. É neste território que se insere a categoria “Fundamentos Epistêmicos e Obstáculos para a Inserção Curricular”, a qual se dedica a elucidar as razões, justificativas e impedimentos que permeiam o debate acadêmico sobre a (não) incorporação das Lutas na formação inicial.

Para além de mapear o que está nos currículos, esta categoria investiga o porquê de tal configuração, agrupando os entraves que vão desde concepções reducionistas, como a premissa do especialista, que associa o ensino à expertise técnica em uma modalidade até a insegurança docente, fruto direto de uma formação insuficiente. Ao analisar estes fundamentos, busca-se compreender as forças, frequentemente invisíveis nos fluxogramas, que atuam na manutenção de lacunas formativas ou, em contrapartida, na potencial ressignificação de todo o projeto formativo do/a futuro/a professor/a de Educação Física.

Desta forma, a primeira unidade de sentido abordada nesta fase está relacionada à “Premissa do especialista”, com base na análise de Antunes (2009) percebemos que a diversificação curricular no ensino de Lutas nas graduações em Educação Física do Rio de Janeiro se desenha de forma ainda incipiente e contraditória. Identificamos um cenário onde, apesar do surgimento de disciplinas com nomenclaturas inovadoras como "Lutas" ou "Esportes de Combate", a essência da formação permanece profundamente arraigada em um viés tecnicista, na “Premissa do especialista”.

Tal enfoque, centrado em regras, técnicas e arbitragem, acaba por negligenciar o vasto potencial educativo, cultural e ético inerente às Lutas. Desta forma, constatamos uma lacuna formativa crucial: o/a futuro/a educador/a é instruído/a sobre “como” executar os movimentos, mas não é imerso no “porquê” filosófico e social dessas práticas. Esta desconexão entre a formação acadêmica e a *práxis* cultural das academias especializadas gera um/a profissional despreparado/a, que, por sua vez, reproduz o ciclo de exclusão das lutas no âmbito escolar, privando os/as discentes de uma experiência rica e transformadora da cultura corporal.

Para os autores, o conflito conceitual identificado dentro deste campo reverbera dentro de um pensamento ainda atual entre a comparação direta do conteúdo das disciplinas com o das academias especializadas revelando um pensamento vigente da “Premissa do especialista” presumindo que há um conhecimento tido como verdadeiro oriundo das academias e que a formação deve espelhá-lo, em vez de construir uma pedagogia própria para o contexto escolar.

Além disso, foi possível encontrar outra unidade de significado importante na literatura: a “Insegurança docente”, que em muitos casos ocorre pela ausência do conteúdo Lutas na formação inicial ou em outros casos, a presença do conteúdo se fundamenta na parte gestual e regulamentação da modalidade estudada.

Com base na análise de Silva e Souza (2010), identificamos que a “Insegurança docente” em relação ao ensino das LAMEC na Educação Física está intrinsecamente ligada à fragilidade da formação inicial. O estudo, ao investigar os currículos dos cursos baianos, revela um cenário alarmante, apenas 30% das graduações contemplavam disciplinas específicas sobre o tema. Esta lacuna estrutural na matriz curricular obrigatória gera um despreparo concreto no/a futuro/a educador/a, que, afastado/a do contato sistemático com os conhecimentos das Lutas, vê-se destituído do repertório pedagógico necessário para transpor esse conteúdo para a realidade escolar. Desta forma, a insegurança não se configura como uma mera apreensão subjetiva, mas como uma consequência direta de uma formação que negligencia um componente legítimo da cultura corporal. Sem o embasamento teórico e prático necessário, o/a educador/a recorre ao que é familiar, perpetuando o ciclo de exclusão das lutas e reforçando um ensino pautado no "mais fácil", em detrimento de uma prática pedagógica diversificada e qualificada.

Em resumo, esta categoria temática sinaliza dois conceitos importantes para podermos dimensionar os efeitos ocasionados pela generalização da ideia do especialista e da insegurança em ministrar um conteúdo, o qual foi ausente ou insuficiente na formação inicial dos cursos de Educação Física.

7.1.3 Categorias e Códigos na Literatura Analisados

Em primeiro lugar, ao analisar os artigos selecionados para este estudo deparamos com um material que dialoga com nossos estudos permitindo uma codificação e categorização de unidades chave para podermos responder à pergunta que centraliza nossos estudos. Assim, foi possível elaborarmos a Tabela 7.8 a qual permite um vislumbre sobre a frequência codificada com maior presença dentro dos estudos encontrados.

Tabela 7.8 – Frequência de códigos nas categorias temáticas até o ano de 2024.

(Continua)

Categoria Temática	Código	Frequência (f)	Frequência Relativa (%)
Produção Acadêmica sobre as	Expansão Curricular	1	14.3%

Lutas na Matriz Curricular	Lacuna Formativa	1	14.3%
	Diversificação Curricular	2	28.6%
(Conclusão)			
Categoria Temática	Código	Frequência (f)	Frequência Relativa (%)
	Ressignificação da Formação	1	14.3%
	Subtotal Categoria 1	5	71.4%
Fundamentos Epistêmicos e Obstáculos para a Inserção Curricular	Premissa do Especialista	1	14.3%
	Insegurança Docente	1	14.3%
	Subtotal Categoria 2	2	28.6%
Total Geral		7	100%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ao analisarmos a Tabela 7.8 a codificação que apresenta uma maior premissa nos estudos está relacionada à “Diversificação curricular” com uma frequência de 28.6% dentro dos artigos investigados, demonstrando uma predominância sobre as demais codificações encontradas neste estudo.

A “Diversificação curricular”, evidenciada em Antunes (2009) e Gomes e Avelar-Rosa (2012), identifica um movimento inovador do paradigma, através de disciplinas que focam várias Lutas simultaneamente ou Abordagem Geral em contraste com o modelo tradicional de uma única modalidade específica. Sendo esta abordagem multifocal, é a materialização desta diversificação. Podemos perceber este cenário como um ponto positivo, entretanto é necessário ressaltar, porque este conteúdo pode ser um calcanhar de Aquiles, tornando-se generalista e afastando-se de dimensões que marcam profundamente estas manifestações da cultura corporal.

A partir dos resultados encontrados nesta primeira parte deste estudo, devemos buscar em um segundo momento os próximos resultados da nossa segunda parte desta investigação, de modo que possamos compreender o fenômeno de nossa investigação. Desta maneira, abordaremos nosso segundo estudo para confrontarmos nossos achados e partirmos para os resultados obtidos em nossa pesquisa documental iniciando nossas discussões como descrito na seção direcionada a metodologia.

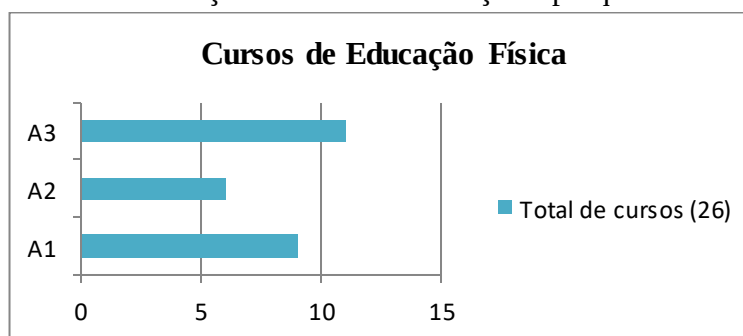
7.2 Pesquisa Documental, Resultados e Discussões

A pesquisa documental realizada por este estudo é resultado de uma busca realizada através de ferramentas de pesquisa do governo federal e de acesso às páginas oficiais das respectivas instituições de ensino e também por contato via e-mail. Uma grande parcela das mensagens enviadas foi recebida e houve uma devolutiva de forma positiva por parte dos coordenadores dos cursos e dos responsáveis técnicos dos setores que encaminharam os e-mails aos respectivos interessados. Entretanto, uma fração destes e-mails não obtivemos retorno das respectivas instituições, devido à falta de contato nas páginas oficiais e outros motivos alheios ao nosso conhecimento.

Quando pesquisamos as instituições de ensino superior públicas mineiras no site e-mec encontramos um total de 79 unidades de cursos superiores registrados na página. Sendo divididos em Universidades Federais com 11 unidades denominadas como categoria (A1), na sequência temos os Centros e Institutos Federais com 62 unidades, estas unidades categorizamos como (A2) e por último temos as Universidades Estaduais com 6 unidades, categorizadas como (A3).

A partir desses achados imergimos dentro destas informações para encontrarmos o número total de cursos de Educação Física disponibilizados pelas respectivas instituições de ensino superior públicas mineiras, permitindo a confecção do Gráfico 7.1 que permite dimensionarmos o total de instituições com os respectivos cursos de formação em Educação Física.

Gráfico 7.1 – Cursos de Educação Física nas instituições pesquisadas até o ano de 2025.



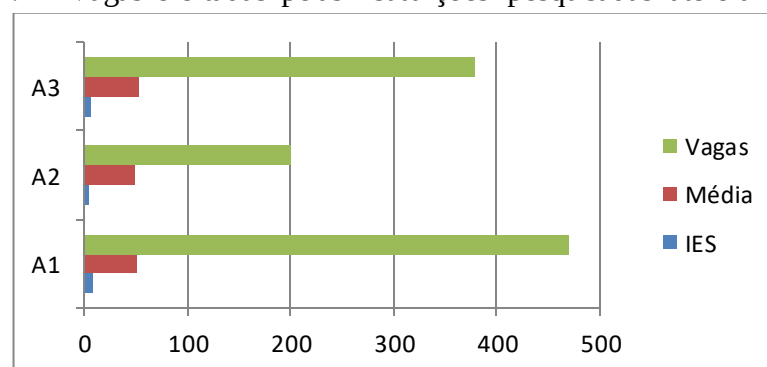
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Como observado no Gráfico 7.1 o curso de Educação Física é distribuído dentro das instituições pesquisadas de uma forma não uniforme tendo uma maior oferta na categoria A3 (Universidades Estaduais) e A1 (Universidades Federais). A categoria A2 (Institutos Federais), comparado a outras duas categorias, dispõe de um número de cursos em menor

quantidade. Entretanto, a categoria A2 (Institutos Federais) dispõe de um número maior de unidades chegando ao total de 62. Neste sentido, ao observarmos a categoria A3 (Universidades Estaduais) percebemos um número menor, de 6 unidades, e uma oferta maior do curso. Ao olharmos para a categoria A1 (Universidades Federais), é possível perceber que o número de cursos de Educação Física não é discrepante em relação ao número de unidades desta categoria, sendo 11 unidades e 9 cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior públicas mineiras.

Embora haja um maior número de cursos de Educação Física sendo ofertados pelas instituições de ensino superior, devemos entender de forma positiva essa oferta das graduações dentro destas categorias. O intuito aqui não é realizar comparações entre as categorias, mas propor uma reflexão acerca de um número de indivíduos que terão um primeiro contato com a disciplina LAMEC na sua formação inicial. A partir de nossos achados foi possível dimensionar o universo de indivíduos que são preparados para atender as demandas impostas por uma divindade denominada “Mercado” que exerce poder e influência sobre o que chamamos de “Livre arbítrio”. Desta forma, elaboramos o Gráfico 7.2 que representa a média do volume de vagas dos cursos de Educação Física ofertados por cada categoria.

Gráfico 7.2 – Vagas ofertadas pelas instituições pesquisadas até o ano de 2025.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ao nos depararmos com o número de vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino superior públicas mineiras, constatamos que a categoria A1 (Universidades Federais) oferta uma média de $\pm 52,2$ vagas semestrais. A categoria A2 (Institutos Federais) oferece uma média de ± 50 vagas, entretanto esta oferta ocorre anualmente para esta categoria. Ao tocante a categoria A3 (Universidades Estaduais), a disposição das vagas tem média $\pm 54,3$ oferecidas semestralmente. No entanto, uma unidade da categoria A3 (Universidades Estaduais) oferta suas vagas anualmente.

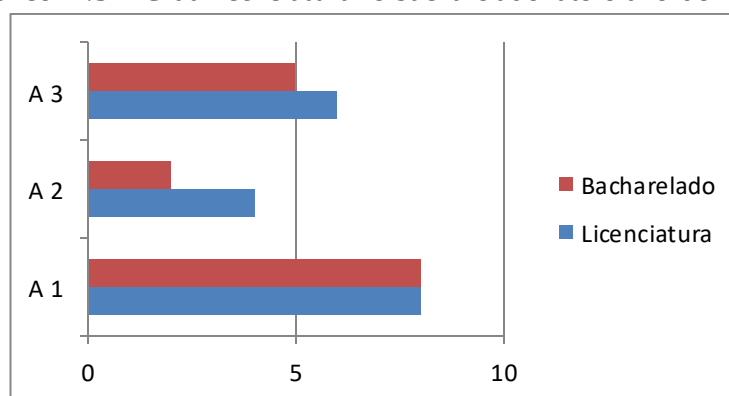
Quando realizamos a média total entre todas as categorias obtemos o valor $\pm 52,5$ vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior públicas mineiras, demonstrando uma dimensão do fenômeno, por nós investigado e como ele está inserido e os possíveis desdobramentos que repercutirá na formação inicial dos/as futuros/as educadores/as que multiplicaram esses saberes ao longo da vida profissional.

Assim, a investigação dos currículos institucionais por meio da análise documental exige a consideração de fatores essenciais, particularmente aqueles vinculados ao perfil profissional almejado pela instituição. É fundamental reconhecer que todo documento está inserido em um contexto histórico específico, carregando em si dimensões de significado que não podem ser negligenciadas durante a interpretação dos dados, ocorrendo o risco de conduzir a equívocos ou conclusões precipitadas sobre os resultados obtidos.

Como destacam Truzs e Nunes (2007), a análise curricular revela o tipo de formação profissional que uma instituição pretende oferecer. Complementando essa perspectiva, Neira e Nunes (2009) argumentam que os currículos acabam por incorporar demandas emergentes do mercado, demonstrando como as instituições de ensino respondem, em certa medida, às pressões de um cenário mercadológico volátil.

Nesse contexto, a oferta de determinadas disciplinas reflete diretamente o perfil do profissional que se pretende formar. A presença (ou ausência) do conteúdo Lutas nos currículos analisados oferece importantes indicativos sobre como esse tema é abordado na formação inicial de professores/as de Educação Física, revelando as prioridades e orientações pedagógicas das instituições investigadas. Desta maneira, foi possível a construção do Gráfico 7.3 onde é retratado o grau concedido por cada instituição de ensino superior pública mineira aqui pesquisada.

Gráfico 7.3 – Grau licenciatura e bacharelado até o ano de 2025.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Na categoria A1 (Universidades Federais), podemos observar que não há predominância entre os cursos de Educação Física, tanto licenciatura quanto bacharelado possuem 8 cursos que concedem os respectivos graus e na categoria A2 (Institutos Federais) a licenciatura tem uma margem maior de cursos com quatro e o bacharelado apenas dois. A categoria A3 (Universidades Estaduais) apresenta seis cursos de licenciatura e cinco de bacharelado. Ao somarmos as categorias, encontraremos um total de ± 18 cursos de licenciatura, para o bacharelado temos um total de ± 15 cursos.

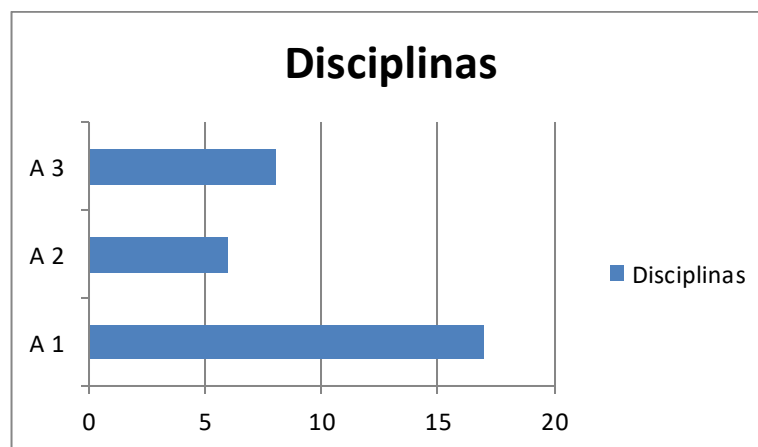
No Brasil, os cursos de Educação Física até 2004 concediam o grau de licenciatura plena, onde os/as profissionais podiam exercer suas funções não apenas na área da educação, como nos demonstram os autores Gonçalves Júnior e Drigo (2001) e Trusz e Nunes (2007).

É importante afirmarmos que a ênfase de nosso estudo está direcionada a licenciatura de Educação Física, entretanto, alguns dados empíricos referentes ao bacharelado também constam em nossos estudos, por acreditarmos que, em alguns casos, o graduado em bacharelado de Educação Física em algum momento de sua carreira poderá migrar para a licenciatura, aproveitando matérias das quais já tenha cursado e complementando os conteúdos referentes à educação e nesse processo não optar em cursar o conteúdo LAMEC.

Assim, ao extrairmos as informações dos documentos consultados, dados importantes a respeito da quantidade, da frequência e da nomenclatura das disciplinas ofertadas pelos cursos de Educação Física, permitiram uma imersão dentro deste universo que ajudará a compreender como esse fenômeno está inserido nos espaços acadêmicos.

Para isso, ao analisarmos a matriz curricular, a ementa, o projeto pedagógico de curso de Educação Física e alguns planos de ensino disponibilizados pelas instituições de ensino superior públicas, conseguimos identificar quantas disciplinas direcionadas às Lutas cada categoria tem e a partir destas informações produzimos o Gráfico 7.4 que representa a quantidade de disciplinas ofertadas por cada categoria.

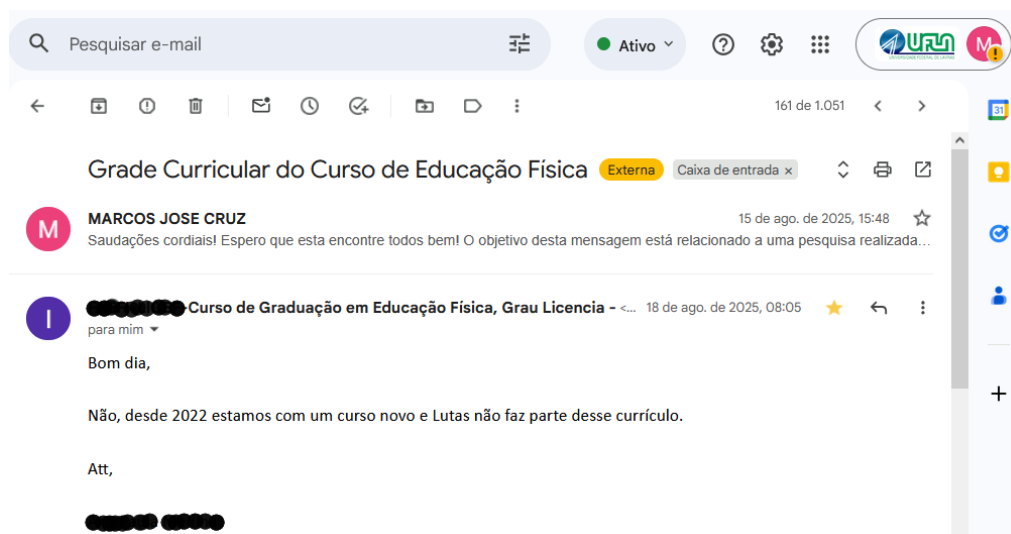
Gráfico 7.4 – Total de disciplinas por categorias nas instituições até o ano de 2025.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ao observarmos o gráfico é possível perceber que a oferta da disciplina LAMEC nas categorias é bem delimitada permitindo uma análise sobre os valores encontrados em cada categoria. A princípio a categoria A1 (Universidades Federais) detém o maior número de disciplinas direcionadas à temática de nossa investigação com um total de ± 17 disciplinas. As categorias A2 (Institutos Federais) e A3 (Universidades Estaduais) apresentam seis e oito disciplinas cada, ao somarmos os valores das disciplinas chegamos a um valor total de ± 31 conteúdos de estudo. Entretanto, na categoria A1 (Universidades Federais), um curso de Educação Física não tem o conteúdo Lutas em sua matriz curricular. Procurando outros documentos foi encontrado um ementário relacionado ao tema, mas foi necessário entrar em contato com a coordenação do curso através de e-mail, que trouxe uma resposta negativa à presença do tópico como podemos observar na Figura 7.3.

Figura 7.3 – Resposta da instituição de ensino superior pública ano de 2025.



Fonte: E-mail de resposta para o autor.

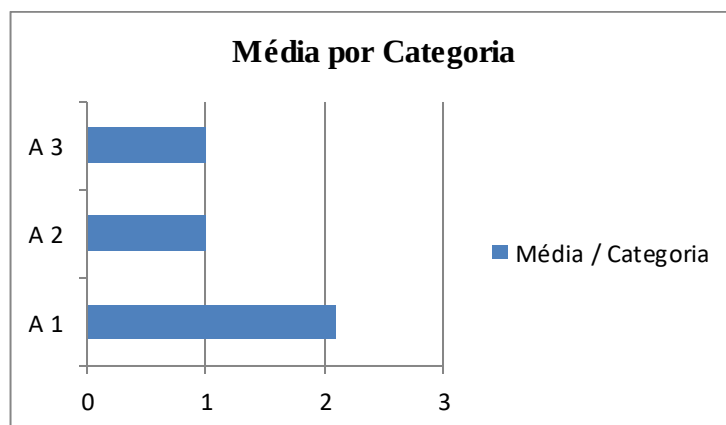
Ao observarmos a Figura 7.3, percebe-se que há um processo inverso ao que categorizamos como “Expansão Curricular”, os autores Trusz e Nunes (2007) em sua obra já sinalizavam para o que podemos chamar de “Retração curricular”, onde o conteúdo Lutas aos poucos tem diminuição da oferta e no número de disciplinas, que abordam esta temática. Para os autores, parece ser uma tendência a diminuição das disciplinas em certos casos buscando uma disciplina com uma Abordagem Geral. Esta ausência também foi percebida na categoria A3 (Universidades Estaduais), um curso de Educação Física, não oferta o tema de nossa investigação sobre as Lutas. Com essa ausência, fatores como a “Retração curricular” a “Lacuna formativa e a Insegurança docente”, apresentam-se como obstáculos para o desenvolvimento das Lutas na educação básica.

Assim, como nas investigações de Pereira (2018) e Pereira, Reis (2023) sobre a formação inicial em Educação Física, evidencia-se que a ausência do conteúdo Lutas no currículo de licenciatura não é um fenômeno isolado. Os autores identificam que, dentre as universidades federais brasileiras, um número expressivo de cursos simplesmente não dispõe de nenhuma disciplina obrigatória que contemple esta temática. Esta “Lacuna formativa” gera um efeito cascata, professores/as se formam sem o contato teórico ou prático com este componente da cultura corporal, o que culmina em uma “Insegurança docente” e na consequente negligência do tema ao atuarem na educação básica. Desta maneira, nega-se aos estudantes da escola regular o acesso a um universo cultural diversificado, perpetuando-se o distanciamento entre as lutas e o ambiente educacional.

Logo após, encontramos todas as disciplinas com a temática Luta nos documentos pesquisados e, em alguns casos, com o contato através de correspondência eletrônica fomos capazes de quantificar as médias de cada categoria pesquisada e representá-las através de gráficos e tabelas.

Assim, a partir destes valores fomos capazes de realizar uma média aritmética das disciplinas por cada categoria e dimensionarmos o número total de conteúdo de estudos encontrados em cada categoria que está diretamente ligada às instituições de ensino superior pesquisadas em nosso trabalho, como podemos observar no Gráfico 7.5.

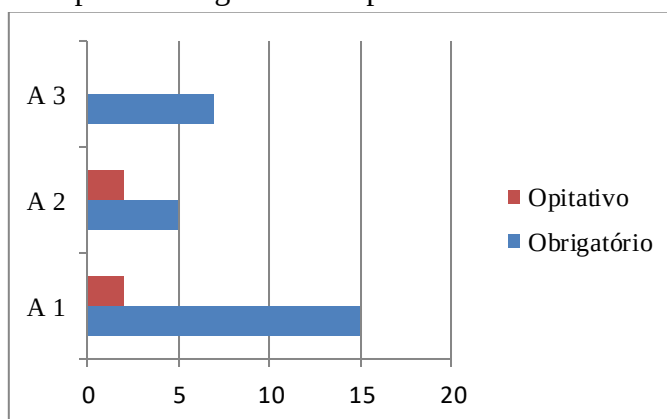
Gráfico 7.5 – Média dos conteúdos Luta nas categorias até o ano de 2025.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As médias encontradas nesta investigação estão distribuídas em cada categoria. Para a categoria A1(Universidades Federais), estão relacionadas entre $\pm 2,1$ conteúdos por disciplina que abordam a temática Luta, enquanto as categorias A2 (Institutos Federais) e A3 (Universidades Estaduais) têm cerca de uma disciplina cada, que abordam diretamente o conteúdo de nossos estudos. Com esses achados foi possível elaborar o Gráfico 7.6 que permitirá um vislumbre sobre as disciplinas obrigatórias e optativas de cada curso.

Gráfico 7.6 – Disciplinas obrigatórias e optativas dos cursos até o ano de 2025.

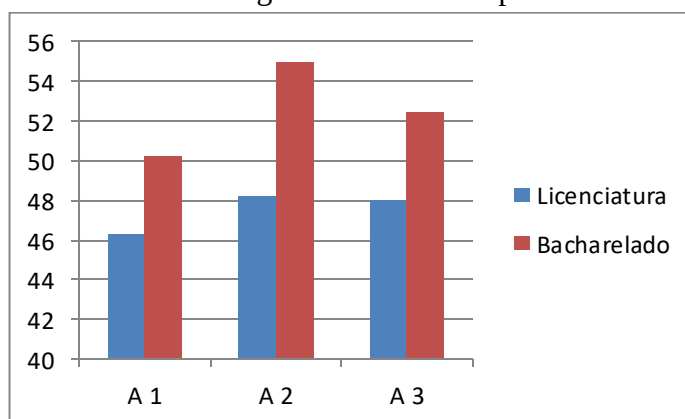


Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O número de disciplinas obrigatórias dentro de cada categoria demonstra a importância do tema de nossa investigação dentro deste cenário. Como pode ser observado nas categorias o número de disciplinas optativas é bem menor, comparado às disciplinas obrigatórias. Dentro das categorias apenas a A3 (Universidades Estaduais) não dispõe de disciplinas optativas, em relação a A1 (Universidades Federais) e A2 (Institutos Federais), que são duas disciplinas optativas cada. A categoria A1 (Universidades Federais) dispõe de ± 15 disciplinas obrigatórias, enquanto a categoria A2 (Institutos Federais) têm cinco e em relação a A3 (Universidades Estaduais) são um total de sete disciplinas obrigatórias. A partir

desses resultados, é importante percebermos que as Lutas dentro da dimensão de nosso estudo ainda ocupam seu espaço, isso se mostra de forma positiva. Entretanto, ao aprofundarmos um pouco mais sobre o tema e sua distribuição dentro das disciplinas percebemos que em diferentes instituições há uma diferença tanto na quantidade de matérias oferecidas quanto na carga horária. Desta forma, elaboramos uma média da carga horária no Gráfico 7.7 que demonstra a carga horária de cada disciplina.

Gráfico 7.7 – A média da carga horária das disciplinas até o ano de 2025.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Dentro de cada categoria é possível perceber que existe uma variação entre a carga horária de cada disciplina. Isso demonstra uma autonomia entre cada categoria, mas também demonstra que a carga horária destinada às aulas teóricas e práticas podem ser insuficientes. Já que o universo das Lutas é demasiadamente amplo, não apenas se fundamentando em questões gestuais técnicas, de rendimento e de regulamentações. Nesta perspectiva Pereira e Reis (2023), ao investigar a presença do conteúdo de Lutas nos currículos de licenciatura em Educação Física das universidades federais brasileiras, constataram um cenário preocupante.

Apesar de a maioria dos cursos ofertarem alguma disciplina obrigatória relacionada ao tema, uma parcela significativa o faz de forma fragmentada e tecnicista, focando em modalidades específicas, como Judô e Capoeira, em detrimento de uma abordagem pedagógica ampla. Esta opção curricular, centrada na técnica e não na pedagogia, acaba por restringir o repertório formativo dos/as futuros/as educadores/as. Como consequência, perpetua-se um ciclo de “Insegurança docente” e de exclusão curricular, que impacta diretamente a não inserção desse componente da cultura corporal nas aulas da educação básica, privando inúmeros estudantes do acesso a esse conhecimento diversificado.

Em consonância com os autores, é importante frisarmos que o papel das instituições de ensino superior não é a formação de uma “expert faixa preta” ou da “Premissa do

especialista”, mas propiciar aos seus discentes a oportunidade, em alguns casos, de ter o primeiro contato com a Luta dentro dos cursos de Educação Física e, através destes processos de formação, munir os/as alunos/as de ferramentas pedagógicas capazes de suprir demandas formativas no decorrer de sua jornada docente (Breda *et al.*, 2010; Carreiro, 2017). Em virtude deste acervo de conhecimentos, os quais podem ser reproduzidos em diferentes espaços escolares, os/as futuros/as docentes não terão uma “Lacuna formativa” e nem tão pouco uma “Insegurança docente” ao ministrar o tema lutas no espaço escolar.

Outro ponto importante encontrado em nossos achados está relacionado à nomenclatura utilizada para descrever as disciplinas na matriz curricular dos cursos de Educação Física. É possível perceber que em cada categoria existe uma terminologia diferente para designar esse elemento da cultura corporal que chamamos em nosso estudo de LAMEC. Sendo este elemento, como já foi explicitado em seções anteriores, carregado de significados imersos dentro de polissemias e, em alguns casos, para podermos entender o que realmente nominamos, faz-se necessário remontarmos, a questões históricas e socioculturais para termos uma maior dimensão daquilo que intitulamos. Desta forma, elaboramos o Quadro 7.1, onde é possível observarmos as diferentes nomenclaturas adotadas na matriz curricular dos cursos.

Quadro 7.1 – Nomenclaturas encontradas nos documentos até o ano de 2025.

Categoria	Termo
A1	Fundamentos das lutas Iniciação às artes marciais e lutas Prática da disciplina – iniciação às artes marciais e lutas Pedagogia das lutas / artes marciais na escola Lutas Capoeira Ensino de lutas Lutas Metodologia do ensino dos esportes de lutas Fundamentos das lutas Lutas Fundamentos das lutas Capoeira Ensino das lutas
A2	Lutas Pedagogia das lutas Fundamentos do ensino das lutas Pedagogia das lutas e artes marciais
A3	Lutas e esportes de combate Práticas corporais de lutas e esportes de combate Lutas e esportes de combate Lutas

	Lutas Lutas
--	----------------

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ao analisarmos as matrizes curriculares, as ementas e os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física, revelou-se uma marcante diversidade na denominação das disciplinas relacionadas ao tema Lutas entre as instituições pesquisadas. Esta variação terminológica não é casual, mas reflete diretamente o caráter polissêmico do fenômeno e seu posicionamento em um campo de conhecimento marcado por tensões e disputas conceituais, conforme discutido em seções anteriores.

Identificamos que, embora apresentem nomenclaturas distintas, essas disciplinas compartilham um núcleo comum e devem ser compreendidas como diferentes expressões de um mesmo fenômeno educacional. Nas matrizes curriculares, ementas e projetos pedagógicos de cursos de Educação Física analisados, emergiram múltiplas terminologias associadas à temática LAMEC, cada uma carregando ênfases particulares conforme a perspectiva adotada por cada instituição.

Conforme análise de Gonçalves e Silva (2013) verifica-se que as Artes marciais e as Lutas não constituem um objeto de saber unívoco no campo acadêmico da Educação Física, mas sim um espaço de intensa disputa discursiva. Os autores argumentam que esta disputa se configura entre duas principais formações, uma que insiste na preservação de uma essência orientalista, filosófica e cultural das Artes marciais, e outra que as reconhece e ressignifica como Lutas, integrando-as a perspectivas pedagógicas, esportivas e científicas. Esta tensão produtiva, longe de ser meramente terminológica, gera e condiciona os próprios saberes, as práticas e as verdades que circundam estas manifestações, refletindo diferentes bases epistemológicas e projetando distintos modos de intervenção profissional e compreensão cultural.

E a partir da análise da matriz curricular, da ementa e do projeto pedagógico de curso de Educação Física, foram concebidas duas categorias, que auxiliaram na compreensão do fenômeno por nós investigado, estas categorias aqui desenvolvidas são:

- a) Fundamentos e dimensões culturais das Lutas;
- b) Ensino e abordagem pedagógica das Lutas.

Nesta sequência de codificação e categorização notou-se que algumas terminologias estão em mais de uma categoria, isto devido aos objetivos desejados por nossas reflexões e discussões que despontam das potencialidades dos dados obtidos em nossos estudos. A seguir discutiremos as categorias encontradas em nossos estudos.

7.2.1 Fundamentos e Dimensões Culturais das Lutas

Para compreender as Lutas para além do seu caráter técnico, é necessário mergulharmos nas suas múltiplas origens culturais e significados históricos atrelados a esta manifestação, estes fatos já foram apresentados em seções anteriores desta investigação. Este elemento da cultura corporal é entendido como um fenômeno polissêmico, pois carrega significados e signos próprios, cujas raízes remontam ao jogo e a cerimônias ritualísticas de povos originários brasileiros, que se transformaram em instrumentos de defesa pessoal e resistência cultural para afro-brasileiros em uma sociedade escravocrata e o entrelaçamento sociocultural que permitiu a criação e recriação de elementos vinculados a uma nova manifestação (Huizinga, 1999; Mello, 2002; Mocarzel; Gomes; Rufino, 2024). Esta construção histórica demonstra que as Lutas são portadoras de um rico arcabouço sociocultural, carregando em seus movimentos visões de mundo, filosofias e valores de diferentes povos. A consolidação do tema no cenário nacional foi ainda impactada por movimentos migratórios e processos de institucionalização, que deram novo significado a suas práticas (Marta, 2010; Campos, 2014). Neste sentido, capturar estes pequenos recortes de universos culturais é fundamental para que o/a professor/a possa atribuir novos significados a esse saber no espaço escolar, transcendendo a mera reprodução de gestos técnicos e permitindo aos discentes uma experiência cultural verdadeiramente diversificada.

A partir destes processos é importante à separação das Lutas dos esportes tradicionais em documentos oficiais que direcionam a educação. Como demonstram Rufino e Darido (2011), a separação entre Lutas e Esportes nas propostas curriculares de Educação Física não é um mero formalismo, mas uma estratégia pedagógica essencial. Essa distinção, embora discutível sob uma ótica do esporte, garante visibilidade e espaço didático a “manifestações culturais” que, de outro modo, seriam absorvidas ou suplantadas pela hegemonia dos esportes tradicionais. Os autores sustentam que, ao tratar as Lutas como categoria autônoma, resguarda-se sua “identidade histórica, pluralidade de significados e potencial educativo”, assegurando que sejam vivenciadas e que ganhem um novo significado no contexto escolar, para além de uma lógica estritamente esportiva e competitiva.

Para Correia (2015), a incorporação das Lutas no currículo da Educação Física escolar não pode ser reduzida a uma assimilação acrítica ou a uma reprodução técnica de gestos marciais. O autor problematiza a visão simplista que atribui a essas práticas um caráter universalmente positivo ou as submete à lógica apenas do esporte, desconsiderando suas complexidades históricas, filosóficas e culturais. Defende-se, portanto, uma abordagem

pedagógica que transcenda o senso comum, privilegiando a mediação crítica e a ressignificação educativa dessas manifestações, de modo a alinhá-las aos propósitos formativos da escola e não às demandas de corporativismos ou à romantização de supostas virtudes intrínsecas.

Em estudo realizado por Terluk e Rocha (2021), a literatura especializada evidência uma predominância de estratégias pedagógicas centradas no aluno para o ensino das Lutas. Os autores destacam que tais abordagens, que incorporam elementos lúdicos, contextualização histórica e liberdade de expressão motora, são fundamentais para superar as tradicionais metodologias técnicas e repetitivas, ainda presentes em muitos contextos. Na investigação realizada, demonstra-se que a efetiva introdução dessas práticas esbarra na formação dos/as professores/as, frequentemente marcada pela ausência de disciplinas específicas durante a graduação. Essa “Lacuna formativa” repercute diretamente na “Insegurança docente” e na consequente negligência do conteúdo no ambiente escolar, perpetuando um ciclo de exclusão pedagógica dessas manifestações culturais.

Para isso, é necessário superar dimensão tecnicista, conforme defendem Pereira, Prodocimo e Reis (2024), a integração das Lutas no contexto escolar transcende a dimensão técnica ou lúdica, demandando uma abordagem pedagógica profundamente crítica e contextualizada. Os autores sustentam que é necessário superar tanto a negação histórica dessas manifestações quanto à limitação do ensino aos jogos de oposição, sem avançar em direção às especificidades técnicas e culturais de cada modalidade. Propõem, portanto, uma pedagogia que problematize as Lutas em sua complexidade histórica e social, entendendo-as como linguagens corporais carregadas de significados culturais, capaz de promover uma educação emancipatória e conscientizadora, na qual discentes e docentes possam juntos construir novos saberes.

Dessa forma, o conteúdo desta investigação é um fenômeno que está associado a costumes e tradições de diferentes povos e períodos distintos em diferentes contextos históricos e sociais. O ensino destes elementos da cultura corporal na formação inicial deve ser crítico e reflexivo e também provocativo, se não considerarmos os elementos de ritualidade e simbolismos que se iniciam nas Lutas dos povos originários e que perpassam pelo início do jogo, a frente do berimbau na capoeira e aos movimentos de reverência ao *Kamiza*¹⁴ e também ao adversário dos praticantes dos caminhos marciais e das artes marciais. Afastando-se desses fundamentos e dimensões culturais, podem reduzir estas práticas a

¹⁴ Local destinado à foto do criador da prática junto ao ideograma que representa a prática em língua pátria.

apenas gestos técnicos de alto desempenho esvaziando estas manifestações e tornando-as mais excludentes dentro dos espaços formativos. Conforme sinalizado pelos autores, à dissociação destas práticas dos fundamentos e dimensões culturais pode acarretar um empobrecimento destas práticas. Nesta fase de nossos estudos, podemos apontar que nos documentos existe a inserção dos fundamentos e dimensões culturais das Lutas.

7.2.2 Ensino e Abordagem Pedagógica das Lutas

Superar a abordagem tecnicista e esportiva, ainda prevalente na graduação, é o cerne para uma efetiva inserção pedagógica das Lutas. É necessária uma ruptura com este modelo, enquanto é primordial a desconstrução da premissa de que a “expertise técnica ou a faixa preta” são requisitos para o trato pedagógico. O foco deve estar centrado na mediação qualificada e na construção de procedimentos didáticos embasados em princípios pedagógicos, que permitam uma compreensão ampla do tema Lutas. É importante a afirmação que é função do ensino superior propiciar vivências e ferramentas metodológicas para que o/a futuro/a professor/a possa desenvolver o conteúdo na educação básica e não formar especialistas em modalidades específicas (Rufino; Darido, 2015a; Breda *et al.*, 2010). A superação de estigmas, como a falsa associação com a violência, e a adoção de uma abordagem crítica e criativa, que enfatize os princípios condicionais e as aproximações entre as modalidades, são essenciais para consolidar as Lutas como conhecimento válido no âmbito da cultura corporal.

De acordo com Nascimento e Almeida (2007), a incorporação pedagógica das lutas no âmbito da Educação Física escolar enfrenta resistências fundamentadas, principalmente na suposta indispensabilidade de vivência prévia do docente e no receio de estimular comportamentos violentos. No entanto, os autores argumentam que tais barreiras não são intransponíveis, mas sim questionáveis. Eles demonstram, através de intervenções práticas sistematizadas, que o trato com esse conteúdo pode “e deve” ser realizado a partir de uma fundamentação teórica clara e de escolhas metodológicas intencionais, que privilegiem a dimensão cultural, ética e formativa das Lutas, transformando-as em ferramentas de emancipação e não de reprodução de estereótipos ou violência.

Corroborando neste sentido, Rufino e Darido (2012) sustentam que a pedagogia do esporte oferece um quadro teórico-metodológico fundamental para um novo significado no ensino das lutas, tradicionalmente pautado pela repetição técnica e hierarquia rígida. Os autores defendem que é imperioso transcender essa abordagem mecanicista, propondo uma

prática pedagógica centrada no sujeito que “se-movimenta”, conceito que privilegia a experiência significativa em detrimento da mera execução de gestos. Essa perspectiva exige a integração das três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, garantindo que o ensino das lutas não se restrinja ao “saber-fazer”, mas promova também reflexão crítica, autonomia e emancipação cultural, contextualizando essas manifestações como elementos vivos e dialógicos da cultura corporal.

Para Oliveira, Moura e Urbinati (2013) a inclusão das lutas como conteúdo da Educação Física escolar esbarra em uma contradição profundamente enraizada, embora reconhecidas por documentos oficiais, sua operacionalização é sistematicamente negada pela falta de preparo didático-pedagógico e pela carência material. Os autores argumentam que a superação desse paradoxo exige mais do que a mera prescrição curricular; demanda uma ruptura com a formação tecnicista que ainda impera na graduação, substituindo-a por uma abordagem que valorize a dimensão cultural, ética e lúdica das lutas, transformando-as, assim, em ferramentas efetivas de formação cidadã e não em meros apêndices do repertório esportivo.

Em outra perspectiva, Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013) demonstram que a quase totalidade dos/as professores/as de Educação Física em Pelotas/RS (91,3%) não desenvolve o conteúdo de Lutas em suas aulas, embora apenas uma minoria a considere inadequada ao ambiente escolar. A principal barreira identificada não é a rejeição conceitual, mas uma formação inicial insuficiente, com quase metade dos docentes alegando falta de instrução específica para ministrar tal conteúdo. Esta carência técnica e pedagógica, somada à ausência de condições estruturais e de suporte especializado, configura um cenário onde a previsão curricular oficial é sistematicamente negligenciada. Os autores argumentam que esta “Lacuna formativa” perpetua um ciclo de “Insegurança docente”, restringindo o repertório cultural oferecido aos alunos e impedindo a efetiva inclusão de um bloco de conhecimento previsto nos documentos norteadores.

Ao resguardar o potencial educativo, Vieira, Pereira e Reis (2025) apontam que o ensino tradicional das Lutas, ancorado na repetição e na hierarquia rígida, mostra-se insuficiente para atender às demandas contemporâneas que transcendem a mera eficácia combativa. Os autores defendem, a partir de pressupostos da filosofia da diferença, uma pedagogia rizomática que compreende a Luta como um campo de experimentação e invenção, e não como reprodução de modelos fixos. Nessa perspectiva, o erro e a improvisação tornam-se centrais no processo de aprendizagem, potencializando a criação de singularidades e a abertura a novos significados. A proposta é deslocar o foco da transmissão técnica para a

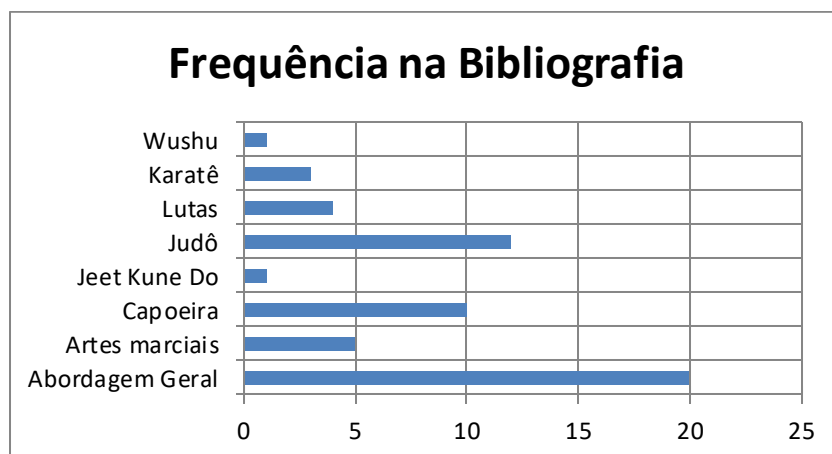
experiência sensível e transformadora do corpo em movimento, dando um novo significado ao ensino das Lutas como prática estética e ética de subjetivação.

Nesta conjuntura, a experiência pedagógica sistematizada por Santos (2019) no ensino das Lutas no âmbito da formação em Educação Física, demonstra que deve transcender a mera reprodução técnica ou a lógica meramente esportiva, orientando-se por uma perspectiva que valoriza a dimensão lúdica, a criatividade e a expressão autêntica do gesto. O autor defende que a inserção do jogo e da improvisação no contexto marcial “sem, contudo, descaracterizar sua essência combativa” permite despertar uma inteligência corporal que integra capacidades físicas, consciência de si e elaboração crítica. Essa abordagem, ancorada em princípios de autonomia e pesquisa gestual, configura-se como uma resposta pedagógica potente à insuficiência formativa tradicionalmente observada nesse conteúdo, transformando a Luta em ferramenta de emancipação e não de mera repetição mecânica.

Logo, o ensino das Lutas dentro dos espaços formativos deve adicionar novas ferramentas pedagógicas para o ensino-aprendizagem dos/as discentes, para que eles/as possam aprender a ensinar esse elemento e não apenas reproduzir gestos técnicos isolados que não dialogam entre si. Conforme nossas interpretações dos documentos analisados, podemos dizer nesta fase de nossa investigação que o ensino e abordagem pedagógica das Lutas está presente neste primeiro momento na matriz curricular, na ementa e no projeto pedagógico do curso de Educação Física.

Entretanto, este estudo tem uma segunda pergunta que direciona esta fase de nossa investigação. Ao mergulharmos nestes documentos também se é necessário um olhar minucioso dentro da bibliografia básica dos cursos para podermos entender quais dinâmicas adotadas e quais temas são utilizados por cada disciplina nas instituições de ensino superior públicas mineiras. Para identificarmos quais temas são mais frequentes dentro das bibliografias estudadas construímos o Gráfico 7.8.

Gráfico 7.8 – Frequência na bibliografia básica nos documentos até o ano de 2025.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ao analisarmos o Gráfico 7.8, podemos remontar um quadro das disciplinas dentro das instituições de ensino superior públicas mineiras, neste aspecto não utilizamos para a produção deste gráfico disciplinas “Eletivas”, pois, os/as docentes por uma questão de afinidade ao tema deste estudo podem não optar por cursar as disciplinas direcionadas às Lutas. Outro fato a ser citado na tabela se refere à categoria “Lutas”, a este respeito não fomos capazes de identificar a quais categorias pertencem, pois, devido a fatores já mencionados neste trabalho não encontramos com exatidão documentos capazes de responder nossas questões. A partir de nossas buscas podemos afirmar que existe um maior número de bibliografias relacionadas aos seguintes termos nos documentos consultados como “Pedagogia ou Metodologia do Ensino das Lutas” com estes dados fomos capazes de categorizar essas nomenclaturas no gráfico como “Abordagem Geral”, permitindo assim, observar também a inserção de uma visão voltada ao espaço escolar através da utilização do elemento “Jogo”, que é um elemento poderoso na criação de ferramentas aplicáveis nos processos de ensino-aprendizagem. Autores como Breda *et al.* (2010) e Campos (2014), cujas obras direcionam o trato pedagógico das Lutas de forma a trabalhar com os jogos em uma abordagem global são exemplos deste tipo de avanço na Educação Física escolar.

Com base na perspectiva pedagógica de Gomes (2008) e Pereira (2018), entende-se que o ensino das LAMEC deve transcender a mera repetição técnica e a especialização precoce em modalidades isoladas. Os autores defendem uma abordagem globalizante, centrada nos princípios condicionais comuns a todas as manifestações de Luta, como o contato proposital, a fusão entre ataque e defesa e a imprevisibilidade inerente ao combate. Essa orientação pedagógica busca promover uma compreensão tática e significativa da prática, permitindo que os/as discentes vivenciem diferentes contextos de interação, desde a curta até a longa distância, com ou sem implementos de contato e lançamento. Dessa forma,

amplia-se o repertório da cultura corporal dos/as futuros/as educadores/as, habilitando-os/as a desenvolver o conteúdo de forma crítica, inclusiva e contextualizada na educação básica.

Outro achado importante encontrado em nossa investigação está direcionado em princípio ao Judô, sendo a segunda disciplina mais encontrada na bibliografia consultada, nesta mesma linha temos em terceiro lugar o conteúdo direcionado a Capoeira. Outros termos também foram identificados na bibliografia pesquisada sendo eles as matérias que tratam Artes marciais, Karatê, Jeet Kune Do e Wushu, nomenclaturas estas que apresentam o que podemos chamar de “Diversificação curricular”. No entanto, as Artes marciais encontradas nos documentos estão direcionadas exclusivamente a manifestações da cultura corporal de origens nipônicas. Desta maneira, este estudo é bem similar ao trabalho de Gomes e Avelar-Rosa (2012), os autores obtiveram em seus achados, nos documentos investigados, um número maior de disciplinas que se configuram com a terminologia “Abordagem geral das Lutas” como disciplina principal, logo em um mesmo sentido a Capoeira desponta como segunda componente mais encontrada e em terceira posição o conteúdo direcionado ao Judô.

Em nossas investigações, encontramos algo bem próximo ao que os autores citados anteriormente encontraram sobre a distribuição da disciplina “abordagem geral das Lutas”. Entretanto, em nossa pesquisa, a disciplina Judô teve maior número de frequência dentro dos documentos investigados, em relação ao conteúdo Capoeira que, por sua vez, teve o mesmo valor de frequência da matéria direcionada ao Karatê. A partir de nossos achados podemos apontar que alguns termos encontrados nos documentos não podem ser compreendidos como sendo de elementos de Abordagem Geral, mas com um direcionamento a manifestações da cultura corporal já estabelecidas no meio acadêmico. Mesmo com este cenário podemos considerar um avanço dentro das práticas das Lutas um número maior de disciplinas que abordam esta temática, como demonstrado no estudo de Antunes (2009).

Ao realizar nossa pesquisa, também foi possível identificarmos os/as docentes responsáveis por ministrar o conteúdo LAMEC nas instituições de ensino superior públicas pesquisadas e, em certos casos, realizamos um primeiro contato por e-mail aos coordenadores do curso para a confirmação dos dados obtidos, com uma porcentagem de 85% dos e-mails retornados com respostas positivas. Em relação aos 15% restantes, não houve respostas por parte da coordenação, há casos em que o site não disponibiliza o contato dos responsáveis pelos cursos. Em posse dessas informações, foi possível um levantamento de informações sobre os/as docentes na plataforma do “Currículo Lattes”. Por questões éticas, o nome dos/as docentes não será mencionado neste estudo, os identificamos dentro das categorias A1

(Universidades Federais), A2 (Institutos Federais) e A3 (Universidades Estaduais), adicionando números cardinais, como demonstrado no Quadro 7.2.

Quadro 7.2 – Dados sobre docentes das instituições pesquisadas até 2025.

Professores	Dados			
	Sexo	Luta	Faixa Preta	Linha de Pesquisa (L)
A1.1	F	Judô	Não	Sim
A1.2	M	Jiu-jítsu/Capoeira Angola	Não	Sim
A1.3	M	Taekwondo	Não	Não
A1.3.1	M	Capoeira	Não	Sim
A1.4	M	Taekwondo/Karatê	Sim	Não
A1.5	M	Karatê	Sim	Sim
A1.6	M	Judô	Sim	Sim
A1.8	-	-	-	-
A1.9	M	Wushu	Não	Sim
A1.9.1	M	Capoeira	Não	Sim
A2.1	M	Boxe	Não	Não
A2.2	M	-	Não	Sim
A2.2.1	M	Judô/Jiu-jítsu/MMA	Sim	Não
A2.3	M	-	Não	Não
A2.4	F	Capoeira	Não	Não
A3.1	M	Karatê	Não	Sim
A3.2	-	-	-	-
A3.3	M	Judô/Jiu-jítsu	Não	Não
A3.4	M	Karatê	Não	Não
A3.5	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Legenda: (L) Lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate;

(-) Não há informações disponíveis nas fontes consultadas.

Os dados obtidos no Quadro acima permitem levantarmos pontos relevantes para nosso estudo. O primeiro ponto a ser levantado é que 75% dos docentes são do sexo masculino, em contrapartida 10% das docentes são do sexo feminino e 15% dos docentes não conseguimos encontrar informações disponíveis. Ao olharmos para estes dados percebemos, em um primeiro momento, que as disciplinas relacionadas ao tema LAMEC são majoritariamente ocupadas por professores do sexo masculino e apenas 10% dos conteúdos direcionados as Lutas é ocupado por professoras do sexo feminino. Este achado demonstra que o universo das Lutas dentro das instituições de ensino superior ainda é um espaço demarcado pela presença masculina. Dessa maneira, devemos pensar como essa relação é construída acerca das LAMEC e como elas são percebidas e construídas. Para tentarmos responder esta questão, iremos recorrer ao segundo dado obtido por nosso estudo que está direcionada a vivência e a prática das Lutas, neste cenário 75% dos docentes já praticaram ou

praticam algumas dessas modalidades como Judô, Jiu-jítsu, Capoeira, Taekwondo, Karatê, Wushu, Boxe e MMA.

Como demonstrado pelos autores Campos (2014) e Rufino e Darido (2015b), em certos casos os docentes responsáveis pela disciplina Lutas na formação inicial, em sua maioria são praticantes ou ex-atletas das LAMEC e acabam assumindo a responsabilidade de ministrar o ensino desse conteúdo nos cursos de Educação Física.

Ao olharmos para estas práticas no que chamamos de “escolas de ofício”, existe um número reduzido de praticantes do sexo feminino nestes espaços. Entretanto, essa discrepância em números mostra uma controvérsia em relação ao percentual de ingressos na formação inicial em cursos universitários, conforme apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Até o último censo realizado em 2023, o estudo apresenta um dado relacionado a 59,1% das matrículas em graduações e 55% em cursos de pós-graduação efetuadas por candidatas do sexo feminino. Estes valores permitem um pensamento sobre como as Lutas ainda são percebidas dentro das sociedades e como determinadas crenças e construções criam espaços de exclusão e estereótipos, tendo como vista um ideal do que se relacionam as Lutas.

Outro dado importante encontrado em nosso Quadro está relacionado à “Premissa do especialista”, apontado por Antunes (2009) em seu estudo. Em nossa pesquisa, um total de 30% dos/as docentes têm como grau máximo em suas práticas a “faixa preta” e cerca de 55% não possuem esse grau, mas possuem vivências e práticas nas modalidades apontadas anteriormente. Neste cenário, ainda temos um total de 10% dos docentes que não são *experts* em nenhuma modalidade, como também não foi detectada nenhuma prática relacionada às Lutas na vida pessoal dos/as docentes. Esses dados demonstram que 75% dos/as docentes têm prática e vivência nas Lutas contra 10% que não têm contato direto com as LAMEC, demonstrando o que Breda *et al.* (2010) e Carreiro (2017) afirmam em seus trabalhos, que para ensinar as Lutas no ambiente educacional não é necessário a presença de um *expert* faixa preta. No entanto, os dados produzidos demonstram que uma parcela significativa dos/as docentes tem vivência e são praticantes de alguma modalidade e em certos casos em mais de uma Luta.

Neste sentido, a linha de pesquisa dos/as docentes não está relacionada ao tema das Lutas, cerca de 40% das pesquisas realizadas pelos/as docentes não têm relação nenhuma com as LAMEC. Por outra ótica 45% das pesquisas dos professores da formação inicial e continuada abordam o tema Lutas nos campos do desenvolvimento humano, alta performance, fisiologia e aspectos motores. Entretanto, apenas 10% das pesquisas são direcionadas a Lutas

no âmbito educacional, demonstrando que ainda há poucos estudos sendo produzidos neste campo de conhecimentos. Nosso estudo se aproxima do que descreve os autores Correia e Franchini (2010), Bauer *et al.* (2012), Jacomin *et al.* (2013), Gasparotto e Santos (2013), Santos e Brandão (2019) ao que se relaciona as produções acadêmicas direcionadas às lutas no ambiente educacional.

Assim, ao observarmos o conteúdo LAMEC nos documentos oficiais das instituições de ensino superior públicas mineiras percebemos avanços consistentes no ensino das Lutas nos espaços de formação inicial nos cursos de Educação Física. Contudo, em nossa pesquisa não foi possível identificar a presença de algumas LAMEC, identificadas na BNCC (2018), como as Lutas praticadas pelos povos originários, nem tão pouco a Luta Marajoara e outras manifestações das Lutas brasileiras que encontram respaldo em documentos oficiais do governo brasileiro, observamos essas ausências nos cursos de formação inicial e continuada em relação a determinadas Lutas praticadas no Brasil.

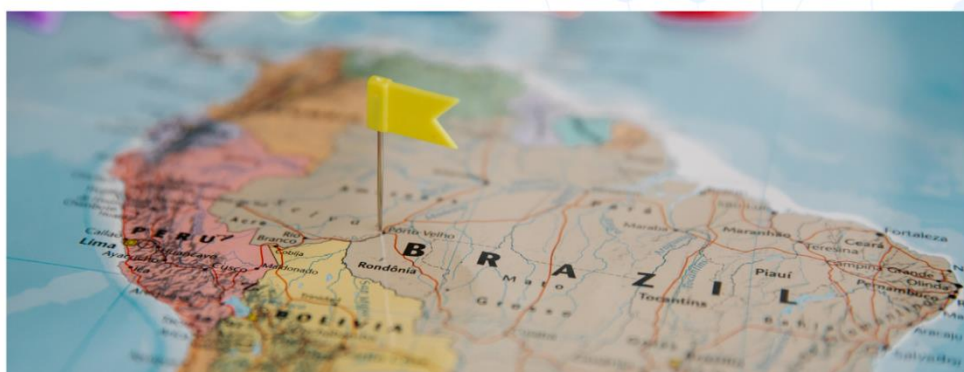
Desta forma, as produções acadêmicas ainda consistem em sua maioria em obras que dialogam exclusivamente com Lutas já consolidadas e amplamente estudadas, de forma que outras manifestações da cultura corporal direcionada ao conteúdo LAMEC ainda ficam a margem de estudos e pesquisas. De certa forma, como apontou Gonçalves e Silva (2017), a escolha de determinadas práticas, como Lutas desejáveis e aceitas dentro dos espaços de formação, passa por um crivo de valores ainda desejados para atender uma demanda mercadológica. Reconhecemos os avanços do ensino das Lutas nos cursos de Educação Física pesquisados neste estudo, como por exemplo, o aumento de disciplinas voltadas ao ensino em espaços escolares da educação básica e também um aumento na diversificação curricular.

Assim a próxima seção deste trabalho tem por objetivo identificar as Lutas brasileiras e suas congêneres em um breve inventário cultural que tem por finalidade ser convertido em um livro de bolso, que tem por propósito servir como um material de apoio a estudantes e pesquisadores deste campo de conhecimentos. Permitindo que haja em conjunto aos docentes e discentes, a problematização destas manifestações da cultura corporal e despertar também nos leitores, perguntas que permitam estudos e reflexões acerca das práticas lutísticas ainda silenciadas na atualidade e que ainda operam na margem do conhecimento atribuído ao campo da Educação Física.

8. PRODUTO EDUCACIONAL: PEQUENO INVENTÁRIO CULTURAL DAS LUTAS BRASILEIRAS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**

INVENTÁRIO CULTURAL DAS LUTAS BRASILEIRAS



Mestrando: Marcos José Cruz

Orientador: Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira

**Lavras/MG
2025**



SUMÁRIO

8.1 Introdução	137
8.2. A Luta como processo cultural polissêmico	139
8.2.1. A Luta e a Cultura Corporal	139
8.2.2. Artes marciais e sua Gênese	142
8.2.3. Modalidades Esportivas de Combate ou Artes marciais	151
8.3. Pequeno inventário das Lutas brasileiras e suas congêneres	157
8.3.1 As Lutas dos Povos Originários Brasileiros	157
8.3.1.1 A Luta Denominada Huka-Huka pelos não Indígenas	158
8.3.1.2 A Luta Xandaro Jeroky do Povo Guarani Mbya	160
8.3.1.3 A Luta Derruba Toco do Povo Pataxó	163
8.3.2 A Capoeira Brasileira: um Movimento Cultural Contra a Opressão	167
8.3.3 Luta Marajoara: Tradição Brasileira da Ilha de Marajó	174
8.3.4 Budô e Artes marciais: Apropriações e Hibridismos no Contexto Brasileiro	179
8.3.4.1 Jiu-jítsu Brasileiro	186
8.3.4.2 Asamco e Kombato	188
8.3.4.3 Esgrima Crioula	190
8.4 Considerações Finais sobre o produto educacional	193

8.1 Introdução

No decorrer da produção de uma pesquisa algumas lacunas surgiram a respeito das lutas principalmente aquelas praticadas em território brasileiro. É comum no início da produção de uma investigação sermos inundados de ideias para a produção de um produto educacional. Esse fato não foi diferente com o autor deste trabalho, que ao longo desta escrita ruminou diferentes possibilidades. E nos processos finais de lapidação da obra, em diálogo com o orientador da pesquisa, uma ideia floresceu de forma inesperada que favoreceu a confecção de material textual.

Neste contexto, idealizamos um pequeno inventário cultural das Lutas brasileiras em formato de livro de bolso, obedecendo a um dos objetivos específicos de um trabalho maior. Este material não tem a função de ser mero catálogo, mas uma ferramenta de registro e problematização das manifestações lutísticas brasileiras, e também propiciar reflexões sobre práticas da cultura corporal que foram silenciadas durante o processo de construções curriculares educacionais.

A produção deste material em formato de livro de bolso manifesta-se como uma ação pedagógica fundamentada no currículo cultural da Educação Física de Marcos Garcia Neira (2018), ao identificar as Lutas brasileiras como práticas corporais historicamente produzidas por diferentes grupos sociais, rompendo com a hegemonia eurocêntrica e esportivizada. E na pedagogia freiriana (1970), ao valorizar a cultura popular como conhecimento da educação, promovendo conscientização, identidade e emancipação dos sujeitos.

A partir dessas colocações, justifica-se a produção deste material como um compromisso inerente a esta pesquisa. Em consonância com os pressupostos freirianos (1970) acerca da educação libertadora e com as proposições de Neira (2018) para um currículo cultural, a construção de um inventário das Lutas brasileiras se configura como uma ação pedagógica profundamente imbricada com a justiça epistêmica. Esta iniciativa vai além da catalogação; trata-se de um ato político de escrita que visa legitimar saberes populares historicamente negligenciados, transformando o registro pedagógico em um território de afirmação identitária e pertencimento.

Partindo do princípio de que a valorização da cultura popular é basilar para uma educação emancipatória (Freire, 1970), o inventário cultural atua como um mecanismo concreto de reparação. Ele se propõe a nomear, descrever e contextualizar as práticas lutísticas gestadas e reinventadas por diferentes grupos sociais no Brasil, conferindo-lhes o estatuto de conhecimento legítimo. Este processo de escrita e documentação, longe de ser

neutro, constitui uma forma de (re)existência, onde as comunidades produtoras dessas práticas veem suas narrativas e corporeidades inscritas oficialmente no mundo, desafiando silêncios seculares.

Nesta empreitada, a produção de materiais didáticos autorais, como um livro de bolso, emerge como desdobramento natural e potente. Tal artefato materializa a fusão entre a conscientização freiriana (1970) e a concepção curricular de Neira (2018). Ele opera como um texto cultural contra-hegemônico, um recurso pedagógico que não apenas informa, mas problematiza. Ao centralizar as vozes e os corpos marginalizados, o livro de bolso se torna um instrumento para que professores/as e alunos/as, juntos, realizem uma leitura crítica das dinâmicas de poder que modelaram a história dessas Lutas, incluindo seus complexos processos de hibridização.

Assim, a elaboração de um pequeno inventário e do material didático que dele deriva concretiza a ideia de currículo como produção cultural (Neira, 2018). Através desta escrita autoral e intencional, os saberes corporais das Lutas brasileiras são ressignificados, deixando de ser vistas como expressões folclóricas ou técnicas isoladas para serem compreendidas como sistemas complexos de conhecimento, portadores de memória, identidade e valores. Este esforço não apenas amplia o repertório da cultura corporal escolar, mas fundamentalmente contribui para a construção de uma identidade coletiva mais plural e crítica, onde o pertencimento se fortalece no reconhecimento e no diálogo com a riqueza das tradições corporais que formam o mosaico da sociedade brasileira.

Diante desta proposta, o objetivo deste material é analisar, sistematizar e registrar as lutas brasileiras como práticas da cultura corporal, reconhecendo. Seus significados históricos, sociais e pedagógicos, por meio da elaboração de um inventário cultural em formato de cartilha, voltado ao contexto educacional.

Portanto, este pequeno inventário cultural é uma ferramenta pedagógica pensada em promover reflexões acerca da problematização relacionadas à cultura corporal identificadas neste trabalho como elementos da manifestação popular conhecida como Lutas brasileiras. Entendemos essa ação como uma produção cultural, um ato político, não neutro e de forma a romper com o um silenciamento cultural de práticas realizadas no Brasil.

8.2. A Luta como processo cultural polissêmico

Os termos Lutas, Artes marciais e Modalidades Esportivas de Combate são nomenclaturas nas quais podemos reconhecer elementos que os aproxima de um sentido comum e também pertencendo a um conjunto de sinônimos dentro da língua portuguesa brasileira que em certos casos carrega mais de um significado para o termo empregado gerando uma polissemia. Em certos momentos os termos acabam se tornando sinônimos uns dos outros, resumindo várias manifestações culturais em apenas um único significado, identificando apenas as características comuns entre estas práticas, sintetizando-as apenas como Lutas. Sem problematizar o que realmente são estes elementos da cultura corporal que também fazem parte do campo de conhecimentos da Educação Física.

8.2.1. A Luta e a Cultura Corporal

Ao nos inserirmos neste universo e sermos capazes de compreender o fenômeno das Lutas no contexto brasileiro, é fundamental problematizar a polissemia do termo "Luta", que ao longo do tempo carregou pra si, múltiplos sinônimos, muitos dos quais extrapolam o intuito deste trabalho. No idioma português brasileiro, o termo "Luta" abrange desde embates físicos até conflitos sociais, ideológicos e políticos, o que demanda uma delimitação conceitual precisa, para que possamos delimitar o significado que possui melhor aproximação com esta obra.

O estudo sugerido aqui se concentra nos significados da expressão no âmbito da cultura corporal, diferenciando-o de outros sinônimos que correspondem a diversos sentidos. Essa contextualização busca esclarecer as especificidades das Lutas enquanto manifestação cultural, destacando sua relevância histórica e fornecendo subsídios teóricos para sua abordagem na Educação Física. É importante destacar que, embora presente nos documentos norteadores da educação básica, como os antigos PCNs (1997) e a atual BNCC (2018), como conteúdo curricular obrigatório, a prática das Lutas no espaço escolar ainda é marcado por lacunas e inconsistências, conforme demonstrado no trabalho de Pereira, Reis e Carneiro (2023).

A Luta é um dos elementos pertencentes da identidade cultural brasileira, apresentando-se como um fenômeno complexo e multifacetado. Neste trabalho, optamos por sua dimensão enquanto prática corporal, conforme apresentado por Correia e Franchini (2010, p. 1) como sendo uma "situação em que o referido termo se circunscreve no contexto dos

embates físicos/corporais por intenções de subjugação entre os sujeitos, a partir de conflitos interpessoais e, invariavelmente, por conteúdos humanos contraditórios e ambivalentes".

Demarcando esta questão Gomes (2008, p. 49) caracteriza 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". Essas definições nos permitem compreender a Luta como manifestação cultural específica, distinta de outras práticas corporais, embora mantenha diálogo com elas.

Correia e Franchini (2010) diversificam essa compreensão ao abordar a Luta como embates que pode ocorrer tanto no plano material e também no imaterial, onde o confronto de ideias e conceitos, não visa necessariamente à subjugação de um adversário fisicamente, mas a predominância de elementos argumentativos e perspectivas, sobre o opositor. Essa questão revela a complexidade do fenômeno, que transcende a dimensão meramente física para alcançar aspectos simbólicos e culturais mais amplos.

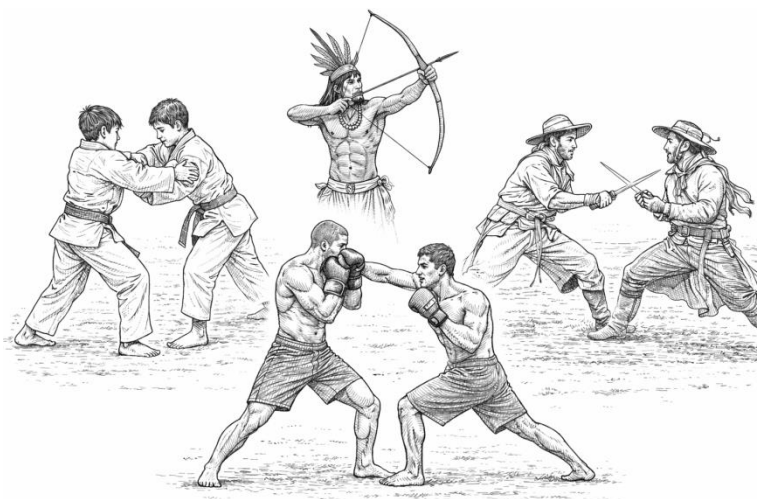
Iniciando as análises propostas por Correia e Franchini (2010), torna-se necessário estabelecer um delineamento claro sobre essa manifestação cultural. Para tanto, recorreremos ao aporte teórico que nos permite compreender um recorte específico desse fenômeno. Gomes (2008) direciona essa discussão ao analisar o tema sob a perspectiva do fenômeno esportivo, porém, uma abordagem restrita a esse viés poderia incorrer em um reducionismo do fenômeno em sua totalidade.

Como é apresentado nos estudos de Pereira, Reis e Carneiro (2020, 2023) e Pereira e Reis (2023), o fenômeno da Luta também se manifesta na conjuntura do elemento Jogo, ampliando significativamente sua área de atuação e compreensão. Dos elementos essenciais identificados nesta obra, destacamos que a Luta pode ser identificada em múltiplos espectros de potencialidade e rupturas, operando tanto no espaço material e no imaterial. Esse paralelo demonstra que sua operacionalidade e sistematização manifestam-se igualmente nos processos do Jogo e também do Esporte.

O entendimento do fenômeno Luta envolve necessariamente ações relacionadas a movimentos de oposição, cujo resultado obtido se remonta em um confronto no campo das disputas. Essas ações podem recorrer a formas sofisticadas de arranjos gestuais ou, alternativamente, utilizar movimentos de oposição sem qualquer conhecimento a respeito de gestualidades técnicas específicas. Essa dinâmica do fenômeno Luta demonstra uma complexidade e adaptabilidade a diferentes contextos de aplicabilidade desta manifestação.

Ao examinarmos o termo "Luta" em sua intimidade, verificamos que ele captura diversas terminologias relacionadas aos elementos dança, jogo, brincadeira e esporte. Como apresentado pelos autores mencionados, a Luta em princípio deve ser utilizada no espaço escolar seguindo a categorização proposta por Gomes (2008), que vai desde uma abordagem global até suas especificidades mais detalhadas. Nessa mesma linha, Pereira, Reis e Carneiro (2020, 2023) interpretam a ocorrência do elemento Luta principalmente atrelado ao fenômeno Jogo em ambientes educacionais, ampliando suas possibilidades pedagógicas. Na figura¹⁵ a seguir podemos visualizar a categorização por distância utilizada por Gomes (2008) e Pereira (2018).

Figura 1: Categorização por distância de contato corporal na execução das ações.



Fonte: Elaborado pelos autores referenciados por Gomes (2008) e Pereira (2018).

Conforme disposto pelos autores referenciados na Figura 1 a abordagem das Lutas deve ser pensada a partir daquilo que lhes é comum, como por exemplo, à distância entre os adversários. Desta forma o ensino pensado em uma abordagem geral tem mostrado uma forma pedagógica de abordá-las de forma positiva nas aulas de Educação Física escolar partindo de um conhecimento global até chegar às especificidades de cada manifestação da cultura corporal que aqui identificamos como Lutas, Artes marciais e Modalidades Esportivas de Combate.

Portanto, o termo Luta transcende sua concepção inicial, agregando para si significados que podem ser compreendidos em diversos campos culturais. Essa polissemia não representa uma fragilidade conceitual, mas antes revela a riqueza e versatilidade dessa

¹⁵ É necessário informar ao leitor que as figuras contidas nesta obra foram geradas por IA.

manifestação cultural, que se adapta e ganha novo significado conforme os contextos sociais e educacionais em que se insere. Essa compreensão ampliada nos permite vislumbrar as múltiplas possibilidades de abordagem da Luta como conteúdo significativo na Educação Física escolar.

8.2.2. Artes marciais e sua Gênese

O fenômeno da luta apresenta-se igualmente sob outras terminologias modernas que remontam à construção da cultura corporal, sendo a expressão "Artes marciais" uma das mais difundidas. Contudo, essa nomenclatura carrega em si complexidades conceituais que merecem atenção. Na sociedade ocidental contemporânea, o termo é frequentemente associado a práticas originárias de sociedades orientais, embora sua própria etimologia esteja profundamente enraizada na cultura greco-romana, revelando uma interessante contradição semântica e histórica.

Como aponta Gonçalves e Silva (2013, p. 658), há uma problemática fundamental na utilização indiscriminada deste termo: "Artes marciais e Lutas, por exemplo, são termos muitas vezes utilizados sem que se suspeite ou problematize o que, de fato, nomeiam". Esta observação crítica revela como a expressão "Arte marcial", quando aplicada a práticas corporais específicas, acaba por reforçar estereótipos geográficos e culturais sobre o que convencionamos chamar de "Oriente". Na verdade, como demonstra a pesquisa etimológica, o termo está intrinsecamente ligado à mitologia ocidental, especificamente às divindades greco-romanas Ares e Marte, respectivamente deuses da guerra nas tradições grega e romana.

Correia e Franchini (2010) desenvolvem uma análise aprofundada desta questão, argumentando que:

"Arte Marcial" faz referência a um conjunto de práticas corporais configuradas a partir do que denominam "metáfora da guerra". Esta denominação deriva diretamente da associação com Marte (deus romano da guerra) e seu equivalente grego Ares. O interessante é observar como sistemas de combate originários de diversos contextos sociais passaram por processos de resignificação cultural, nos quais dimensões éticas e estéticas ganharam proeminência. O elemento "arte" na expressão remete a aspectos expressivos, inventivos, imaginários e criativos, enquanto "marcial" evoca a dimensão conflituosa das relações humanas, transcendendo assim o utilitarismo bélico original (p. 1-2, grifo dos autores).

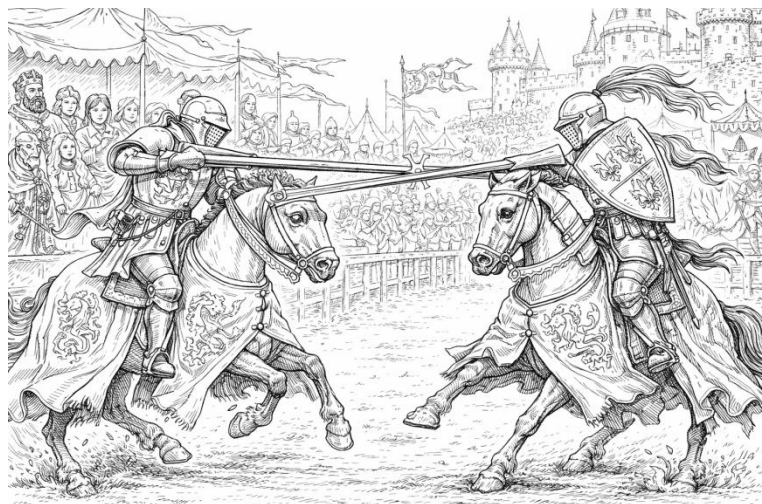
Campos (2014) corrobora com esta perspectiva através de uma extensa pesquisa documental, constatando a uniformidade das explicações sobre a origem do termo em diversas fontes, desde obras acadêmicas até materiais de divulgação. Seus achados revelam que:

"[...] em todos os materiais consultados encontra-se a mesma explicação para a conceituação da expressão 'artes marciais', sempre remetendo à origem latina e greco-romana do termo, vinculado aos deuses Marte e Ares. As artes marciais são geralmente descritas como sistemas de combate desenvolvidos com mãos livres e corpo a corpo, muitas vezes complementados pelo uso de armas" (p. 38, grifo do autor).

Esta análise revela uma contradição fundamental, enquanto o termo "Artes marciais" é comumente associado a práticas orientais, sua fundamentação etimológica e conceitual está profundamente enraizada na tradição mitológica ocidental. Além disso, como sugerem os estudos, a expressão carrega resquícios de contextos sociais feudais e medievais que frequentemente permanecem ocultos em seu uso contemporâneo. Essa dissociação entre origem semântica e aplicação prática do termo representa um importante campo de problematização para compreendermos as complexas relações entre cultura corporal, terminologia e representação social.

A construção histórica e semântica do termo "Arte marcial" apresenta nuances significativas que refletem diferentes contextos culturais. Sua primeira aparição documentada ocorreu em 1357, quando *Geoffrey Chaucer* mencionou o "*Tourney Marcial*" em referência às competições bélicas da Idade Média (Reid; Croucher, 2010, citados por Drigo, [s.d.], grifo nosso). No contexto europeu, a expressão estava intrinsecamente ligada às técnicas de combate desenvolvidas pelas ordens de cavaleiros, consolidando-se até 1430 como termo específico para o treinamento e prática da guerra. Como pode ser observado na figura a seguir:

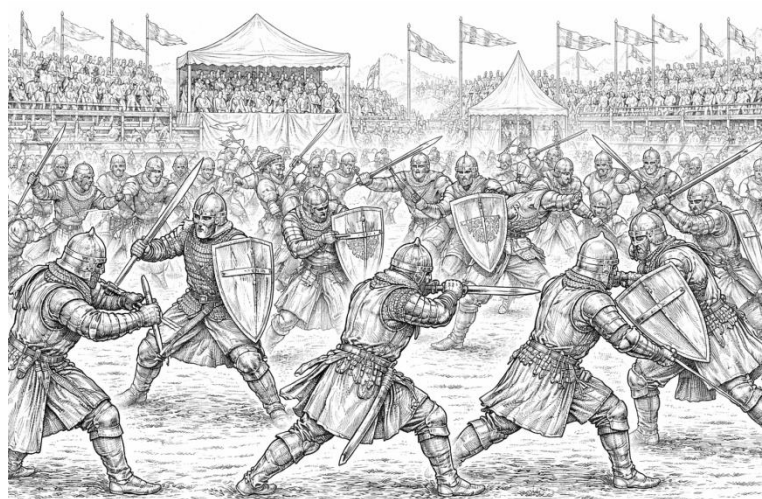
Figura 2: Disputa no *Tourney Marcial* entre dois cavaleiros medievais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Figura 2 os torneios chamados de justas também faziam parte do que identificamos aqui neste trabalho como *Tourney Marcial* estes eventos também serviam como preparação ao que chamamos de treinamento para os guerreiros da cavalaria que em sua maioria eram de origem nobre e juntamente com soldados de linha que pertenciam a diferentes camadas sociais como servos, camponeses e mercenários. Para estes soldados eram preparados os combates coletivos que tinha por função o adestramento técnico para o campo de batalha como uma forma de preparação prévia para a guerra, como podemos analisar na figura abaixo:

Figura 3: Combates coletivos entre os soldados de linha na Idade Média.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 3 é uma ilustração de como eram desenvolvidos os combates coletivos dos soldados de linha nos *Tourney Marcial*, evento que servia como um exercício militar para preparar os membros destas tropas para possíveis ações de defesa e ataque. Nestes eventos os riscos associados a baixas no efetivo durante os jogos de combate era um fato indissociável deste tipo de treinamento. Quando nos referirmos a estes tipos eventos, algo fica latente neste aspecto, ao delimitarmos o termo que corresponde estas manifestações existe um retorno ao passado das civilizações gregas e romanas, que dentro de cada costume organizava sua força bélica com características distintas, entretanto ambas passaram a organizar seus soldados dentro de uma hierarquia profissionalizante, onde sua força bélica não é mais baseada em voluntários populares, que logo ao cumprirem seus serviços militares voltam aos seus afazeres corriqueiros. Para ambas as culturas a guerra possui um patrono ou divindade, que se torna fonte de referência aos seus exércitos.

A escolha da divindade Marte como referência mitológica para essas artes revela uma perspectiva particular sobre a guerra. Ares/Marte, deus greco-romano da guerra selvagem e sanguinária, contrasta com Atena/Minerva deusa greco-romana divindade associada à estratégia militar refinada e da sabedoria bélica. Como aponta Drigo [s.d.], essa preferência por Ares/Marte em detrimento de Atena/Minerva sugere a construção de um ideal guerreiro marcadamente masculino, que privilegia a força bruta sobre a técnica apurada. A seguir a figura representativa da divindade da guerra greco-romana:

Figura 4: Representação da divindade greco-romana Ares/Marte.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 4 ilustra a representação do deus da guerra da cultura greco-romana, em sua versão grega a divindade possuía características bem peculiares como uma visão voltada aos aspectos caóticos, violentos e destrutivos da arte bélica. Em contrapartida sua versão romana

tinha suas características voltadas à ordem, estratégia e defesa do estado, funções condizentes com as funções sociais e políticas, para a formação de um exército direcionado em ambas as visões. Na figura abaixo observamos também outra divindade associada à guerra:

Figura 5: A deusa Atena/Minerva da cultura greco-romana.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 5 é uma ilustração da deusa Atena para os gregos e Minerva para os romanos, para a primeira civilização era vista como detentora de sabedoria, especialista em estratégias militares, protetora das cidades-estados gregas. Para a civilização romana era compreendida como uma divindade voltada à sabedoria, às artes e ao conhecimento técnico, contrastando com a primeira divindade o deus Ares/Marte que simboliza também a impulsividade e brutalidade. Distanciando-se daquilo que identificamos como refinamento nas estratégias de ataque e defesa, principalmente dos gestos encontrados nas diferentes

manifestações lústicas ao longo do mundo. Embora a consolidação de um exército profissional através de seus soldados/guerreiros não se baseia exclusivamente no adestramento de habilidades corporais voltadas ao campo das disputas, mas sim no manejo de ferramentas que potencializam as ações destes grupos em diferentes cenários de forma a potencializar os resultados em disputas acirradas.

Esta ideia de formação de guerreiros contrasta com os modelos adotados no Japão Feudal, onde homens e mulheres recebiam treinamento marcial/bélico. As mulheres denominadas “Onna-musha” eram responsáveis por defender seus lares e até mesmo seus clãs, contra ataques, quando os homens estavam fora. A figura abaixo ilustra estas guerreiras:

Figura 6: Figura ilustrativa de uma Onna-musho.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 6 representa estas guerreiras, elas geralmente recebiam treinamento com a arma de haste, chamada “naginata” e também aprendiam manusear a katana. Além disso, o kyudo, o caminho do arco (Costa, 2016). Em contrapartida, suas congêneres europeias, em

uma escala menor, recebiam alguma forma de treinamento com armas, no entanto, estas mulheres pertenciam à nobreza e somente uma parcela restrita recebia permissão em casos excepcionais para aprender a lutar. Ilustração abaixo de uma mulher da realeza que recebeu permissão para o treinamento das Lutas:

Figura 7: Mulher da nobreza com treinamento em Luta.



Fonte: Elaborado pelos autores.

As Figuras (6 e 7) delimitam o contorno das Lutas para as mulheres tanto na sociedade nipônica quanto na sociedade europeia, nos apresentando como estas civilizações identificavam a Luta dentro dos seus espaços formativos. Logo, ao depararmos, com estes dois cenários, seria ingenuidade acreditar que ambas as culturas não têm papéis pré-determinados, tanto para os homens quanto para as mulheres. Mesmo estas, dominando técnicas de Luta, suas funções se restringem exclusivamente ao cuidado da casa. Em

princípio, o termo Arte marcial carrega em sua essência um estereótipo acerca da guerra e sua relação de exclusividade com um tipo de masculinidade subjetiva que toma posse deste conceito como se fosse unívoco.

Quando analisamos estas tradições marciais, encontramos sistemas conceituais distintos. No Japão, por exemplo, desenvolveram-se termos específicos como "bujutsu", que se referem às técnicas de combate dos samurais, e o "bugei", que designa sistemas de Luta com armas tradicionais (Campos, 2014). Essas denominações autóctones demonstram como diferentes culturas conceberam suas práticas marciais de forma independente, muitas vezes integrando dimensões que transcendem o mero combate.

Essa análise comparativa revela a importância de contextualizar historicamente cada terminologia marcial, evitando generalizações que possam obscurecer as particularidades culturais de cada tradição. A compreensão dessas diferenças semânticas e conceituais é fundamental para uma abordagem acadêmica rigorosa do fenômeno das Artes marciais em sua diversidade cultural.

É necessário dimensionarmos que estes termos remontam a um quadro histórico anterior aos processos de industrialização ocorridos no Japão. Desta maneira, houve a necessidade de um distanciamento de práticas antigas e uma renovação no campo das Artes marciais, ocorrendo uma modernização de métodos antigos que deu origem ao termo Budô, que representa a evolução do bujutsu e se divide em Lutas estritamente marciais, Lutas esportivas e uma linha de estudo de Artes marciais sem qualquer conotação esportiva ou de guerra (Campos, 2014, p. 39). Como também aponta Parizotto *et al.* (2017, p. 56), a "própria grafia das Artes marciais reflete uma mudança de pensamento e uma adaptação do conceito atrelando a prática aos ideais modernizadores do Japão no século XX".

Ao nos defrontarmos com as terminologias Artes marciais e Caminho marcial (Budô) em nossas tradições, reconhecemos os termos como sinônimos, entretanto, quando observamos estas nomenclaturas dentro de espaços acadêmicos de origem inglesa e nipônica, o autor Fábio Gomes¹⁶ (2008, p. 43) nos ajuda a entender que para ambas as culturas existe uma diferença conceitual a respeito dos termos aqui apresentados dentro de suas especificidades culturais. O autor relata que o termo Arte marcial comumente associado aos "Bushis (samurais classe dominante do Japão até a era Meiji 1868-1912) e Tsuhamono (guerreiros que antecederam os samurais)" apresenta um forte vínculo a conceitos importantes

¹⁶ Neste trabalho existe uma obra de outra autora, que possui o mesmo sobrenome deste autor e com trabalho produzido no mesmo ano. Por este motivo, este autor sempre neste trabalho será citado com seu primeiro nome para evitar equívocos.

da cultura nipônica associadas ao “agradecimento e dívida moral”. Para a cultura inglesa mãe da esportivização esses vínculos não carregam o mesmo peso dentro das práticas reconhecidas como Artes marciais, pois já se havia uma interiorização do artífice destinado à formação de guerreiros.

O termo Budô, conforme o autor Fábio Gomes (2008), aparece pela primeira vez em um texto do século XIII da era Tokugawa na obra de *Azuma Kagami*. A utilização do termo era muito rara, com significado vago, fazendo alusão à expressão Bushidô, o código moral não escrito seguido pelos guerreiros Bushi (samurais). O termo passa a ter destaque na era Meiji (1868-1912) através da obra intitulada Bushidô, a alma do Japão de 1899, escrito em língua inglesa pelo autor *Nitobe Inazo*, sendo ele creditado como o criador do termo.

Para Fábio Gomes (2008), o conceito de Budô japonês transcende a mera prática marcial, constituindo-se como um caminho de desenvolvimento filosófico, sociológico e corporal, profundamente enraizado na cultura nipônica. O autor problematiza a distinção, por vezes artificial, entre Budô (caminho marcial) e Bujutsu (arte marcial), argumentando que tal separação é uma construção histórica recente, intensificada a partir da era Meiji e popularizada por influências ocidentais. O autor, através do exame de quatro modalidades, evidencia a diversidade de origens e significados, que vão desde rituais mitológicos até processos de esportivização moderna, ressaltando a complexidade e a necessidade de se estudar tais práticas para além de perspectivas reducionistas ou estereotipadas.

Para Ito (2021), o Budô japonês transcende sua origem marcial para se constituir como um caminho de desenvolvimento pessoal, fundamentado no equilíbrio entre mente e corpo. Sua trajetória histórica revela uma notável adaptação de arte guerreira feudal à prática esportiva globalizada, processo que preservou seus princípios filosóficos mesmo frente ao inevitável modelo esportivo. Esta transformação permitiu que valores como disciplina e autoconhecimento permanecessem vivos, ainda que repensados no contexto contemporâneo, demonstrando a resiliência e a relevância cultural dessa manifestação.

O termo Arte marcial também recebe outros significados e simbolismos, como nos descreve Cartaxo (2013, p. 117) e Campos (2014, p. 39), estes nos relatam que na China o termo "Wushu" significa literalmente "Arte da guerra". Contudo, no Brasil essa prática é popularmente conhecida como Kung Fu, que significa “tempo e habilidade ou trabalho duro”, demonstrando principalmente um processo de construção de sentido considerando o termo Kung Fu para nossa sociedade como sinônimo de Wushu, o termo está difundido amplamente pelos meios de comunicação, nas mídias impressas, redes sociais e produções audiovisuais. É neste cenário, durante a década de 1970, que o termo Kung Fu era frequentemente confundido

com o termo nipônico Karatê-do, que havia popularizado no país. Atualmente na China contemporânea, o termo ganhou novos significados, sendo denominado como "Koshu", que equivale à expressão "Arte nacional". Dessa forma, é possível relacionar o distanciamento do termo arte da guerra para estes novos termos.

Essas diferentes denominações revelam como o termo "Arte marcial" foi ganhando novos significados em distintos contextos culturais. Embora amplamente difundido na cultura corporal moderna como uma construção milenar de origem oriental, cada povo desenvolveu percepções e construções próprias sobre essas práticas. Os sistemas de movimentação e aprimoramento técnicos direcionados ao confronto estão profundamente impregnados de simbolismos religiosos e fundamentados em conceitos filosóficos específicos de cada cultura. Dessa forma, essas manifestações transcendem a ideia original de um ofício voltado exclusivamente para a formação de guerreiros, incorporando dimensões de refinamento físico, mental e espiritual que se distanciam da concepção meramente bélica.

8.2.3. Modalidades Esportivas de Combate ou Artes marciais

Quando referirmos ao movimento esportivo devemos compreender, a partir do referencial teórico de Elias e Dunning (1992) citados por Andrade e colaboradores (2025), que a noção de esporte moderno ultrapassa uma simples transformação terminológica, constituindo-se, em sua essência, como um fenômeno sociocultural complexo. Estes princípios surgem no centro de pesquisas histórico-sociológicas que estão situadas na Inglaterra industrial do século XIX, ambiente propulsor para a organização do esporte moderno. Neste cenário, o movimento esportivo é compreendido como um conjunto de processos dinâmicos pelos quais atividades lúdicas e passatempos, oriundos tanto das camadas aristocráticas quanto populares, foram progressivamente remodelados para atender uma nova demanda emergente.

Essa remodelagem foi impulsionada por uma crescente demanda social por civilidade, que demandava a diminuição dos níveis de violência explícita presentes nessas manifestações originais. Dessa forma, observa-se a instituição de mecanismos de controle, como a codificação formal de regras e a padronização de condutas competitivas. Tais procedimentos resultaram na conversão de expressões corporais diversas em modalidades esportivas institucionalizadas, tal qual as identificamos na atualidade. Portanto, o conceito carrega em seu núcleo a ideia de uma transição, de uma metamorfose que recalibra antigas práticas de movimento, dotando-as de nova roupagem, organização e significado no tecido social, mesmo

que sua gênese esteja vinculada a estratos sociais específicos, posteriormente difundindo-se por outras camadas da população (Elias; Dunning, 1992 *apud* Andrade, 2025).

O processo de ocidentalização e do movimento esportivo das Artes marciais apresenta dinâmicas complexas e diferenciadas entre as diversas tradições. Como observa Marta (2010, p. 188), cada Arte marcial oriental vivenciou de forma peculiar os impactos da ocidentalização, "algumas se esportivizaram, porém, em diferentes graus; outras tentam se desvincular o menos possível de suas tradições e raízes originais". Essa diversidade de respostas revela a complexidade do fenômeno que não ocorre de maneira uniforme ou linear.

Os diferentes níveis de adaptação podem ser claramente identificados quando analisamos casos específicos. Conforme demonstra Marta (2010, p. 211 - 212), enquanto práticas como o Judô e o Taekwondo tendem ao cenário esportivo mais acentuado, outras como o Kung Fu, o Karatê Kyokushin, o Aikidô e o Hapkidô mantiveram-se mais próximas de suas raízes tradicionais. Já modalidades como o Kendô e o Sumô encontraram um caminho intermediário, incorporando elementos esportivos sem abandonar completamente seus ritos e tradições orientais.

É fundamental compreender que essa diversidade de trajetórias reflete diferentes estratégias de preservação cultural e adaptação aos novos contextos. O termo "Arte marcial", na contemporaneidade, distanciou-se significativamente de sua concepção original ligada à formação militar, adquirindo novos significados no encontro entre culturas. Quando observamos a utilização na atualidade do termo ao designar diversas práticas da cultura corporal de manifestações distintas, percebemos que a utilização da nomenclatura não anula as especificidades de cada prática, mas antes as integra em um campo semântico mais amplo e plural.

Essas práticas mantêm-se imersas em simbolismos e formalidades que garantem sua preservação, mesmo quando adaptadas a novos contextos. Os espaços de afirmação das Artes marciais mostram-se dinâmicos, capazes de se transformar conforme as demandas sociais e culturais, sem necessariamente perder sua essência. Essa capacidade de ressignificação constante é, talvez, uma das características mais marcantes dessas tradições corporais, que continuam a se reinventar sem romper completamente com suas origens.

Dentro das Artes marciais, houve um forte movimento em direção ao esporte que gerou a institucionalização e organização destas práticas com o surgimento das Modalidades Esportivas de Combate (MEC), que representam um processo complexo de adaptação às demandas da modernidade. Vieira, Carneiro e Scaglia (2025) elucidam que o fenômeno da esportivização, enquanto processo moderno de racionalização e codificação de práticas

corporais impõe desafios específicos às Lutas. Ao serem transpostas para a lógica do esporte moderno, tais manifestações culturais arriscam-se a uma redução de sua complexidade simbólica e ritualística, sendo submetidas a uma padronização técnica e a uma ênfase no rendimento que podem esvaziar seus sentidos originários. Este processo, tributário de uma racionalidade instrumental, tende a privilegiar a dimensão competitiva e a eficácia motora em detrimento dos aspectos formativos, históricos e identitários que constituem o cerne dessas práticas. O grande desafio, portanto, reside em conciliar a institucionalização necessária à sua inserção em contextos formais, como a escola, com a preservação crítica de sua essência cultural, evitando que se tornem meras reproduções de um modelo esportivo homogeneizador que descaracteriza sua potência enquanto conhecimento corporal plural e significativo.

Correia e Franchini (2010, p. 2), destacam que essa transição implica na reconfiguração de práticas seculares de combate dentro de parâmetros institucionais modernos, marcados por elementos como competição, mensuração de resultados, aplicação de conceitos científicos e espetacularização da eficiência corporal. Esse movimento reflete as transformações sociais mais amplas, onde a profissionalização se tornou necessária para que os praticantes pudessem transformar sua prática em um trabalho.

Gutmann (1978), citado por Franchini e Del Vecchio (2011, p. 67), identifica seis características fundamentais desse processo do esporte moderno: 1) quantificação; 2) busca por superação; 3) burocratização e institucionalização através de federações; 4) secularização; 5) especialização; e 6) racionalização. Esses elementos demonstram como as Modalidades Esportivas de Combate se distanciam de suas origens marciais para se adequarem à lógica esportiva moderna em muitos casos marginalizando técnicas que estão dentro do repertório de saberes destas práticas em prol da segurança dos participantes de competições e eventos midiáticos (Stigger, 2005).

A institucionalização dessas práticas através de federações e organizações esportivas criou um sistema burocrático que regula e padroniza as competições. A introdução de metodologias científicas no treinamento visando à maximização do rendimento atlético levou a uma crescente especialização dos praticantes. Simultaneamente, a espetacularização dessas modalidades transformou-as em produtos de entretenimento, afastando-as cada vez mais de seus significados culturais e filosóficos originais.

Estes processos, contudo, não são homogêneos, assim como demonstrado anteriormente, diferentes Artes marciais adotaram posturas distintas frente à pressão pelos modelos esportivos. Enquanto algumas abraçaram plenamente o modelo competitivo, outras mantiveram maior fidelidade às suas tradições, criando um espectro variado de adaptação à

modernidade esportiva. Essa diversidade de respostas revela a complexidade do fenômeno e a capacidade de resiliência dessas práticas culturais frente às transformações sociais (Marta, 2010). Na ilustração abaixo temos o Judô que ao longo do tempo foi se adequando às novas demandas sociais:

Figura 8: Judô modalidade olímpica.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 8 representa como os processos de esportivização das Artes marciais trouxeram consigo significativas transformações nos gestos técnicos originais. Como aponta Marta (2010, p. 29), houve uma seleção e adaptação onde "foram gradualmente retirados ou sublimados os gestos considerados violentos em demasia", criando assim um controle da violência potencial inerente a essas práticas. Essa reformulação permitiu que a Educação Física incorporasse essas manifestações da cultura corporal, viabilizando seu desenvolvimento nos espaços educacionais.

Assim as expressões "Luta", "Artes marciais" e "Modalidades Esportivas de Combate" acompanham a humanidade desde períodos remotos, compondo a cultura corporal com

diferentes graus de formalização. A escolha por uma terminologia específica não diminui a construção social e histórica dessas práticas, que na modernidade adquiriram novos contornos e significados. Concordamos com Parizotto *et al.* (2017), Pereira, Reis e Carneiro (2020) quando destacam a polissemia dos termos que cercam esse fenômeno, o que dificulta a definição de uma designação única e precisa.

Portanto, neste capítulo abordamos a polissemia dos termos Lutas e Artes marciais e as construções de sentidos produzidos socialmente e historicamente. E como esses elementos da cultura corporal são descritos, criados e se aproximam de nossa cultura.

A função do próximo capítulo é apresentar ao leitor algumas práticas lutísticas presentes na cultura corporal brasileira. Sendo estes elementos encontrados nas manifestações dos povos originários e também presentes como movimento cultural de resistência contra a opressão social assim como prática realizada em comunidades brasileiras como elemento tradicional e como ainda uma forma de captura de elementos gestuais das Lutas que permitem uma hibridização e não só, mas também a troca de experiências na lida do campo.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO-AÇÃO

- 1) Problematize como o termo Luta pode assumir diferentes significados (físico, social, cultural e ideológico)? De que forma podemos delimitar seu sentido no contexto da cultura corporal nas aulas de Educação Física?
- 2) Considerando a origem e os diferentes significados das Artes marciais em distintas civilizações, qual abordagem é mais adequada ao contexto escolar? Como elaborar uma estratégia pedagógica que contemple formação integral e não apenas o combate?
- 3) Quais estereótipos estão associados às Lutas e Artes marciais na atualidade? Como a mídia e o processo de esportivização influenciam essas percepções entre os/as estudantes?
- 4) Diante de falta de materiais, espaço físico reduzido e associação das Lutas à violência, quais estratégias metodológicas podem ser utilizadas? Como trabalhar o conteúdo por meio de jogos, adaptação de regras e valorização cultural?

8.3. Pequeno inventário das Lutas brasileiras e suas congêneres

Ao refletirmos sobre a Luta e suas múltiplas trajetórias, é comum partirmos de uma concepção que a situa como fenômeno externo, originário de povos orientais ou de modelos eurocêntricos que, através de intercâmbios culturais, disseminaram suas práticas corporais carregadas de simbolismos e valores. No entanto, essa perspectiva revela-se limitada ao negligenciar a presença intrínseca da Luta em nossa própria formação cultural. A plasticidade desse fenômeno permite que ele se manifeste de forma rizomática, adaptando-se e ganhando novo significado em diferentes contextos.

A ideia de que a Luta seria um elemento exclusivamente importado constitui uma visão reducionista que desconsidera nossa identidade cultural. Ela sempre esteve presente em nossas práticas sociais, manifestando-se tanto em contextos formais quanto informais. A racionalidade burguesa, ao classificar as culturas corporais de outros povos como "bárbaras" ou "selvagens", marginalizou essas expressões, confinando-as a grupos sociais subalternos e estabelecendo mecanismos de repressão e discriminação. Essa hierarquização cultural revela mais sobre os processos de dominação do que sobre a natureza das próprias práticas de Luta.

Na verdade, a Luta transcende essas categorizações, manifestando-se como elemento constitutivo da experiência humana em diferentes sociedades. Sua presença em nosso cotidiano "seja nas brincadeiras infantis, nas expressões culturais ou nas formas de resistência" demonstra que ela não é um fenômeno importado, mas sim uma prática que se reconfigura constantemente, dialogando com nossas próprias tradições e inovações. Reconhecer essa multiplicidade de manifestações nos permite compreender a Luta em sua complexidade, superando visões estereotipadas e colonialistas.

8.3.1 As Lutas dos Povos Originários Brasileiros

A Luta constitui uma manifestação cultural profundamente enraizada na formação brasileira, desenvolvida tanto por povos originários quanto como expressão de resistência em contextos de opressão. Como aponta Marta (2010, p. 233), podemos compreender seus diversos caminhos históricos através de cinco eixos principais: o caminho da colônia, a vertente militar, a necessidade de aventurar-se, o aspecto ritualístico e os processos de apropriação cultural. Esta análise nos permite superar a visão reducionista que considera a Luta como fenômeno exclusivamente importado.

8.3.1.1 A Luta Denominada Huka-Huka pelos não Indígenas

No contexto brasileiro, as manifestações lutísticas desenvolveram-se de forma singular. Os povos originários criaram sistemas próprios de Luta, como atesta o exemplo do Huka-Huka, denominação não indígena para a prática ritualística dos povos do Alto Xingu. Como observam Paiva *et al.* (2021, p. 56), "ressalta-se, 'Huka-Huka' é a denominação não indígena para Luta corporal ritualizada e praticada pela maioria dos povos no Alto Xingu", sendo que cada etnia possui sua própria terminologia para a prática da Luta.

É crucial reconhecer que muitas dessas tradições lutísticas enfrentam riscos de desaparecimento devido à fragilidade dos processos de transmissão oral e à carência de registros acadêmicos. Algumas foram assimiladas por outras manifestações culturais, perdendo suas características originais, enquanto outras conseguiram manter sua integridade ao longo das gerações. Este capítulo não pretende esvaziar o vasto repertório das Lutas autóctones brasileiras como "Idjassú, Xondaro Jeroky, Derruba Toco, Aipenkuit e Tarracá", tarefa está dificultada pela escassez documental de algumas destas manifestações lutísticas, mas em nossos esforços tentaremos traçar um panorama que evidencie a importância das Lutas como elementos característicos da nossa cultura corporal (Rufino; Gomes, 2024).

A preservação dessas práticas revela-se como desafio urgente, não apenas como salvaguarda de técnicas corporais, mas como manutenção de sistemas de conhecimento tradicionais que carregam visões de mundo específicas. O estudo dessas manifestações nos permite compreender a Luta não como fenômeno universal e homogêneo, mas como prática cultural situada, que adquire significados particulares em cada contexto sociocultural.

A Luta Huka-Huka representa uma manifestação cultural profundamente enraizada nas tradições dos povos originários do Alto Xingu, constituindo-se como prática corporal com significados que transcendem o aspecto meramente físico. Desenvolvida no Parque Indígena do Xingu, essa modalidade, também conhecida como Uka-Uka entre os Ikpeng, está intrinsecamente vinculada a rituais cerimoniais que homenageiam líderes falecidos, destacando-se especialmente durante o Kuarup, importante cerimônia fúnebre. Como observam Mocarzel, Gomes e Rufino (2024, p. 17), as mulheres também participam dessas práticas lutísticas durante o Yamarikuma, festividade específica que não exige preparação prévia das participantes.

A etimologia do termo Huka-Huka remete à onomatopeia do som produzido pelos lutadores no início dos combates, assemelhando-se ao rugido de uma onça, conforme destacam Paiva *et al.* (2021, p. 59), "é comum afirmar-se que esse cognome surgiu em função

da onomatopeia dos lutadores no início dos combates, lembrando o som de uma onça urrando". Os primeiros registros históricos dessa prática datam de 1887, documentados pela expedição de *Karl Von Den Steinen*, embora evidências arqueológicas demonstrem uma origem temporal ainda mais remota (Paiva *et al.*, 2021, p. 59).

A escassez de registros históricos sobre essa e outras manifestações culturais dos povos originários revela um problema epistemológico mais amplo, o encontro assimétrico entre sociedades tradicionais e modernas, onde a racionalização do conhecimento frequentemente marginaliza as expressões culturais de outros povos originários. Essa lacuna documental não reflete a ausência dessas práticas, mas sim os limites dos sistemas de registro hegemônicos, que durante séculos negligenciaram o patrimônio cultural indígena como parte integrante da construção histórica do território brasileiro. A Luta Huka-Huka, em sua persistência até os dias atuais, testemunha a resistência cultural desses povos e a complexidade de suas tradições corporais.

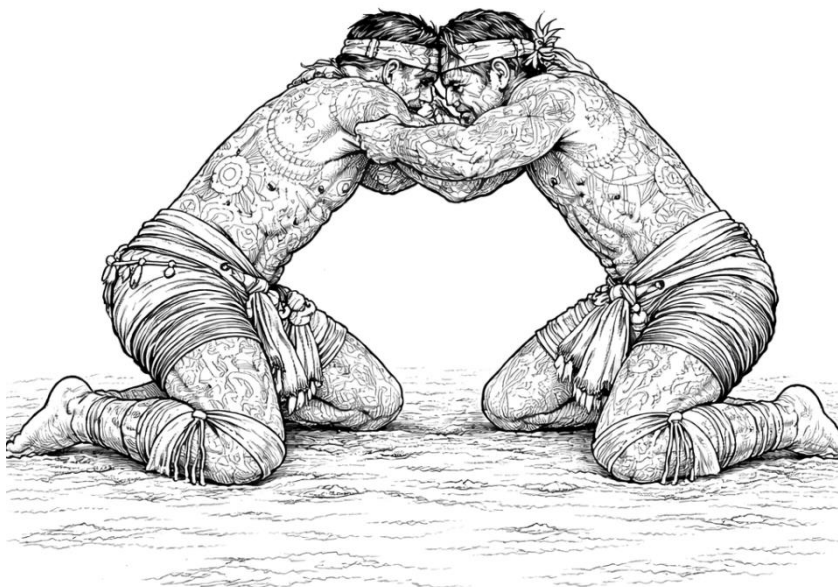
A análise das fontes referenciadas evidencia a necessidade urgente de ampliação da produção acadêmica sobre as manifestações culturais dos povos originários brasileiros. Como demonstram os estudos de Paiva e Alberti (2021, p. 65), a Luta Huka-Huka está profundamente entrelaçado com rituais fúnebres do Alto Xingu, constituindo-se como elemento culminante do ciclo de luto, "especificamente no último dia, encerrando todo ciclo-ritual, ocorrem às disputas masculinas interétnicas de Lutas".

A organização social dessas práticas revela uma complexa estrutura de gênero e preparação técnica. Enquanto os homens passam por um processo formativo desde a puberdade, conforme observa Costa (2013) citado por Paiva *et al.* (2021), as mulheres participam em contextos ritualísticos específicos sem exigência de preparação prévia. As disputas masculinas seguem regras precisas, descritas por Paiva *et al.* (2021, p. 62) como envolvendo: (1) projeções do adversário; (2) técnicas específicas de dominação corporal; e (3) demonstrações de força, sempre sem utilização de membros inferiores.

O aspecto lúdico e formativo da Huka-Huka manifesta-se desde a infância, como destacam os pesquisadores: "os alto-xinguanos brincam de lutar desde a infância, sendo efetivamente preparados na puberdade" (Paiva *et al.*, 2021, p. 60 - 61). Essa formação culmina na atribuição de um nome ancestral aos lutadores destacados, vinculando desempenho atlético a *status* social, pois "embora nem todo lutador se torne um grande chefe, praticamente todo (distinto) chefe é reconhecido, dentre outras qualidades, por ter sido exímio lutador". Na imagem a seguir podemos identificar como é realizado a Luta e como ela ocorre

e como é a postura adotada pelos guerreiros que tem por missão subjugar o adversário o mais rápido possível:

Figura 9: A Luta Huka-Huka do Alto Xingu.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 9 é uma representação de como os guerreiros pertencentes ao Alto Xingu vivenciam suas práticas lúdicas dentro de suas comunidades. Essas evidências reforçam a importância da Luta Huka-Huka como sistema cultural completo, que integra dimensões ritualísticas, esportivas e sociais. A escassez de registros históricos sobre tais práticas, como apontado anteriormente, neste trabalho revela mais sobre os limites dos sistemas de conhecimento hegemônicos do que sobre a relevância dessas manifestações. O estudo aprofundado dessas tradições contribui não apenas para o campo da Educação Física, mas para a compreensão mais ampla das complexas dinâmicas culturais dos povos originários brasileiros.

8.3.1.2 A Luta Xandaro Jeroky do Povo Guarani Mbya

Na cultura Guarani Mbya a Luta transcende os aspectos físicos e corporais, servindo como mito de criação dentro da cosmologia deste povo. O termo Xandaro assume para si sentidos de existência próprios, abarcando uma polissemia conceitual que se acredita que tenha surgido do contato entre europeus da Península Ibérica. Para podermos dimensionar a Luta para estes povos faz-se necessário emergirmos dentro dos seus mitos de criação.

Conforme a investigação de Santos (2017), a cosmologia do povo Guarani Mbya, distribuído por uma vasta extensão territorial que abrange desde o Paraguai até o litoral do Espírito Santo “a chamada yyyrupa”, encontra um de seus fundamentos na narrativa dos irmãos Kuaray (Sol) e Jaxy (Lua). Esta relação mito-poética estabelece uma dualidade estruturante que não se reduz a uma simples oposição entre bem e mal, mas configura o próprio princípio ordenador da existência. Kuaray encarna o ideal de perfeição e astúcia, um ser impecável na arte da esquiva, enquanto Jaxy representa as falhas e limitações inerentes à condição terrestre.

Deste arquétipo divino emerge a figura do “Xondaro”, compreendido simultaneamente como guerreiro-guardião da comunidade e como desdobramento terrestre das próprias divindades. Sua prática corporal por excelência, o “Xondaro Jeroky”, é uma dança-luta-ritual que tem como movimento central a esquiva (jeavy uka), literalmente “fazer errar”. Esta não é uma simples defesa passiva, mas uma estratégia ativa de incorporar o movimento do adversário para desestabilizá-lo, refletindo a mesma inteligência astuta empregada por Kuaray em seus embates míticos.

No contexto do contato colonial com espanhóis e portugueses, que pressionaram suas territorialidades, esta filosofia da esquiva tornou-se um componente vital de resistência. A prática ritualística do Xondaro Jeroky transcende, assim, o mero exercício físico, constituindo-se numa ação política profundamente enraizada na cosmologia, que permitiu aos Guarani Mbya navegar e persistir diante das relações de poder impostas, afirmando continuamente seu nhandereko, seu modo singular de ser no mundo.

A partir das reflexões de Santos (2017) e Figueiredo (2021) compreendemos que o Xondaro Jeroky se configura como uma complexa manifestação da cultura Guarani Mbya, uma expressão que funde de maneira indissociável os universos da dança, do jogo, do ritual e da Luta. Esta prática ancestral, que guarda certas ressonâncias com a capoeira angola, vai além de uma simples atividade física ou performance, representando um modo profundo de ser e de se relacionar com o cosmos. No cerne desta expressão corporal reside um princípio filosófico e motor fundamental, a arte da esquiva, denominada “jeavy uka”.

Esta esquiva não pode ser reduzida a um mero movimento defensivo ou a uma fuga. Ela encarna uma estratégia positiva e calculada, traduzida pela potente ideia de “não submeter e tampouco deixar se submeter”. Trata-se de uma ação de antecipação e incorporação do movimento adversário, visando neutralizar sua força e criar uma abertura, uma vulnerabilidade. Esta sabedoria está ancorada na própria cosmogonia Guarani, remetendo ao mito de Kuaray, o Sol criança, que, através de ágeis esquivas e saltos, escapou da investida

das onças originárias, estabelecendo esse saber como um pilar da existência e da resistência de seu povo. A seguir apresentaremos uma representação deste mito Guarani:

Figura 10: Kuaray e as onças originárias.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 10 remonta o mito de Kuaray, o sol criança e as onças originárias dentro de uma percepção sobre o movimento de esquiva e sua dinâmica em desconstruir as ações de ataque muito próximo ao que outras práticas lúdicas utilizam em seus repertórios gestuais.

O objetivo na prática do Xondaro Jeroky está relacionado aos movimentos de ataque e defesa que tem por finalidade testar a agilidade e a atenção dos dançarinos-guerreiros. O gesto ofensivo mais emblemático consiste em um avanço com o tronco e os ombros para desequilibrar o oponente, cuja resposta deve ser uma esquiva precisa para evitar a queda. A riqueza coreográfica se expande em variações inspiradas no mundo natural, como os movimentos do mainoi (beija-flor), para o aquecimento, e do mbyju (andorinha), que inspira a coreografia de combate. Outra dimensão importante é a variante joaxa-axa, um exercício coletivo que aprimora a percepção espacial através de torções corporais para evitar colisões

durante o cruzamento de fileiras. A estratégia do engano, o nhembotavy, incorpora uma dimensão psicológica, onde fintas e tropeços simulados são usados para ludibriar o rival, demonstrando que a astúcia é uma arma tão vital quanto à destreza física.

A música é elemento vital que dita o ritmo e a intensidade da roda, conduzida pelos mba'epuja kuery, os mestres dos instrumentos. A orquestração sonora inclui a rave'i, uma espécie de rabeca cujas frases musicais guiam os passos; o mbaraka, violão que marca a harmonia; o angu'apu, pequeno tambor percussivo; o mbaraka mirĩ, maracá que adiciona cadência; e o popygua, instrumento xamânico com varetas que produzem estalos para afastar alteridades agressivas.

Esta prática não é exclusividade masculina. As mulheres participam ativamente em sua própria roda, a Xondaria Jeroky, liderada por Xondaria Ruvixa, enquanto as crianças são inseridas desde cedo no universo lúdico da dança, reforçando seu caráter formativo ao longo da vida. Tradicionalmente realizada no pátio (okapy) da aldeia (tekoa) para os desafios corporais ou na casa de reza (opy) com um caráter mais ritualístico, o Xondaro transcendeu esses espaços originais. Na contemporaneidade, tornou-se uma ferramenta de ação política, sendo levado aos centros urbanos do mundo jurua como forma de reivindicar direitos e demarcar territórios simbolicamente. Dessa forma, a mesma esquivas que protege a comunidade nos pátios transforma-se numa sofisticada arma de resistência, ensinando a confrontar forças maiores, incorporar seus movimentos e, sagazmente, resistir à submissão.

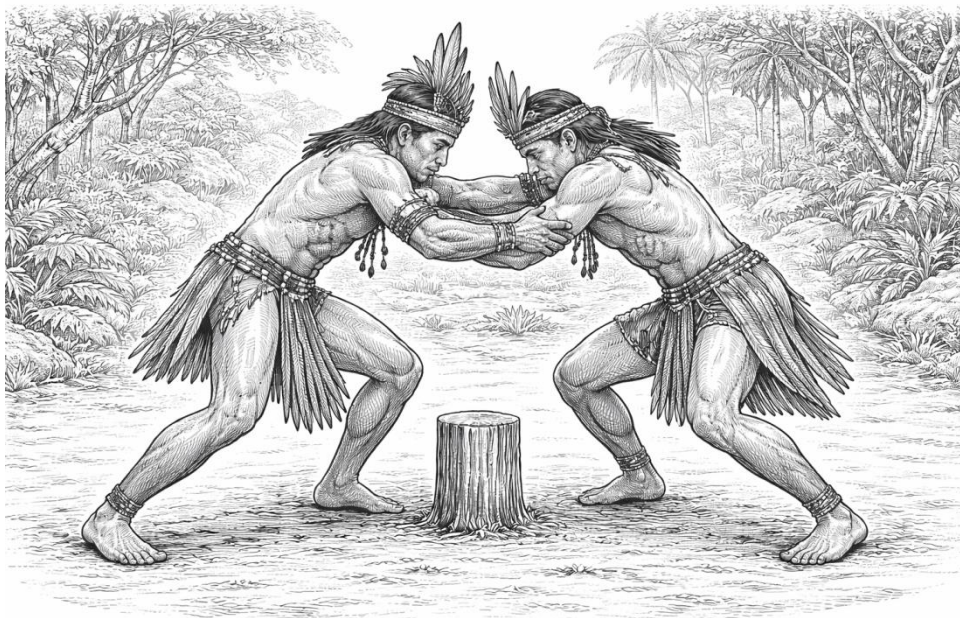
8.3.1.3 A Luta Derruba Toco do Povo Pataxó

Sobre esta Luta, não foi possível encontrar vasta documentação que detalha esta prática do povo Pataxó, encontramos um relato de experiências sobre esta prática, que serve para nossos apontamentos. O Derruba Toco é uma Luta do povo Pataxó que está inserida dentro de uma prática ritualística onde o noivo pataxó terá que enfrentar guerreiros para poder ter a permissão de contrair o matrimônio.

Assim, com base na experiência pedagógica de Irias (2018), a manifestação corporal conhecida como "Derruba Toco" é apresentada como uma prática ritualística do povo Pataxó, realizada em um contexto sociocultural específico, a cerimônia de casamento. Nesta disputa, que ocorre após os ritos nupciais, o noivo é desafiado a provar seu valor frente aos três guerreiros mais habilidosos da aldeia, escolhidos pela liderança espiritual. O objetivo central do confronto consiste em derrubar um objeto simbólico, originalmente um toco de madeira, que fica ao centro do círculo de forma que os lutadores devem fazer com que seus adversários derrubem o toco com qualquer parte do corpo do adversário. O noivo, portanto, precisa

empregar sua força e estratégia para desequilibrar o oponente, fazendo com que seus adversários derrubem o toco com qualquer parte do corpo, demonstrando publicamente suas qualidades perante a comunidade. Abaixo segue a ilustração da prática:

Figura 11: Luta Derruba Toco.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 11 tem por objetivo nos ajudar a ilustrar a dinâmica da Luta Derruba Toco e como esta prática pode ser percebida entre seus praticantes. Os Pataxó, povo de tronco linguístico Macro-Jê com presença ancestral em Minas Gerais e Espírito Santo, foram historicamente deslocados para o interior da Bahia após conflitos com grupos Tupi. Sua língua originária, o Patxohã, hoje convive com o português, embora existam iniciativas vigorosas para seu resgate e ensino entre as novas gerações. Sua cultura material e imaterial é extremamente rica, expressa através dos cantos, da dança Awê, de rituais e de saberes ancestrais repassados oralmente. Esta tradição está profundamente marcada por uma narrativa de resistência frente ao processo colonizador, que forçou o povo a ocultar temporariamente seus costumes como estratégia de sobrevivência, tornando a manutenção de práticas, como o “Derruba Toco”, um ato contínuo de afirmação identitária.

Dessa maneira, as Lutas conhecida pela sociedade não indígena, como Huka-Huka, Xondaro Jeroky e Derruba Toco, são manifestações da cultura corporal dos povos originários das várias regiões brasileiras, que está imbuída de valores e significados culturais que não podem ser dissociados dessas tradições, pois fazem parte da identidade cultural de vários

povos. Existem outras manifestações como “Idjassú e Rõkrã dos povos Karajá do Tocantins, Aipenkuít da etnia Xavante, Tarracá praticada por vários povos da região amazônica”, Lutas que ainda não aparecem na literatura especializada, no que concerne às práticas lúdicas, como a “Huka-Huka, Idjassú, Xondaro, Derruba Toco, Aipenkuít e Tarracá”, faz-se necessário o aumento de produções sobre estas temáticas (Hanna Neto, 2023; Rufino; Gomes, 2024, p. 6). Essas práticas devem ser valorizadas e estudadas para manutenção e preservação, de forma que possa ser reproduzida no espaço acadêmico e no ambiente escolar através de acervos de conhecimento que possam ser utilizados pela Educação Física. Sua prática no ambiente escolar é garantida pelas diretrizes educacionais, mas exige a disponibilidade de material pedagógico adequado para sua efetiva introdução, questão ainda não consolidada, devido a um processo de marginalização destas práticas.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO-AÇÃO

- 1) Quais práticas de Lutas você conhece? Como essas práticas podem ser adaptadas para o contexto escolar, considerando os elementos culturais das Lutas dos povos originários? Além disso, por que algumas Lutas são mais valorizadas socialmente do que outras?
- 2) O que é a esportivização das Lutas? Quais são os principais benefícios e possíveis prejuízos desse processo para a preservação dos seus significados culturais?
- 3) Muitas Lutas estão ligadas a mitos, rituais e tradições culturais. Você conhece outras práticas corporais que também possuem essas características? Compare diferentes exemplos e explique suas relações culturais.
- 4) Por que o ritmo, o tempo e a movimentação corporal são importantes nas Lutas e Artes marciais? Como esses elementos influenciam o desempenho e o respeito às regras durante a prática?

8.3.2 A Capoeira Brasileira: um Movimento Cultural Contra a Opressão

Outra manifestação da Luta em nosso país é a capoeira, está remonta ao período de colonização do Brasil, período este marcado pelo comércio de seres humanos, extraídos de seus locais de origem, para serem escravizados a força e trabalharem em condições degradantes nas lavouras e nas minas das colônias portuguesa, espanhola e inglesa. Para resistir à opressão de uma sociedade escravocrata da época e preservar a cultura de seus respectivos locais, houve uma apropriação cultural entre diferentes costumes que possibilitaram a manifestação da capoeira como autodefesa.

A capoeira é uma manifestação cultural brasileira derivada de múltiplos elementos e saberes das culturas de diferentes povos africanos que foram submetidos ao trabalho escravo. A Luta capoeira é a mais pura expressão de resistência negra contra o opressor. Na atualidade, a capoeira é reconhecida como "patrimônio cultural imaterial brasileiro". A hipótese mais aceita por especialistas na contemporaneidade é a junção de elementos culturais distintos, que permitiram o desenvolvimento de uma manifestação corporal de autodefesa em território brasileiro, mesclando elementos diversos que estão associados ao jogo, a dança, a musicalidade e constituindo uma identidade própria (Mocarzel, Gomes e Rufino, 2024, p. 16, grifo nosso).

O período da criação da capoeira para alguns especialistas remonta ao século XVII época em que podem ter surgido os primeiros ensaios desta Luta, mas a falta de registros oficiais desta prática dificulta essa afirmação conforme Mello (2002):

Provavelmente a capoeira foi criada no século XVII. A dificuldade em precisar os fatos e datas relativos à origem da capoeira é decorrente de atitudes como a do então ministro das finanças da República Rui Barbosa. Ele ordenou a incineração de uma vasta documentação sobre a escravidão pautado no argumento de apagar a história "negra" deste período brasileiro. As fontes mais confiáveis sobre a capoeira são datadas do século XVIII. O quadro de *Johann Moritz Rugendas* intitulado "Jogar Capoeira" ou "Danse de la Guerre" de 1835 é um dos primeiros registros sobre a capoeira (p. 3, grifo do autor).

É preciso lembrar que o então ministro Rui Barbosa ordena a destruição de documentos relacionados à escravidão, por motivos alheios o nosso conhecimento, estes podem estar relacionados a fatos que por alguma natureza não poderiam ser registrados para sanar o motivo em que se embasava a destruição desses documentos.

A hipótese da época do surgimento da capoeira também sugere o período citado anteriormente, conforme Cartaxo (2013) complementa, afirmando que no século XVII em

uma região conhecida como Palmares, localizado em Pernambuco, ergueu-se o maior ponto de resistência da comunidade negra, o quilombo de Palmares. Há hipóteses que indicam que neste local foi desenvolvido e disseminado o sistema de defesa corporal conhecido como capoeira (p. 158).

O nome "capoeira" na língua portuguesa possui múltiplos significados e as origens dessa denominação para a Luta não são totalmente claras. Contudo, alguns estudiosos associam o termo aos locais onde ocorreram os confrontos na época colonial. Conforme Mello (2002):

A necessidade de autodefesa e de resistência à opressão foram elementos propulsores da criação de uma técnica de defesa e ataque, na qual os negros utilizavam seu próprio corpo para confrontar seus opressores (feitores e capitães do mato). Geralmente, esses confrontos ocorriam durante as fugas, **em áreas de mata rala conhecidas como capoeiras - daí a origem do nome**. É importante perceber que a capoeira foi criada não apenas como instrumento de resistência física, mas também como movimento de resistência cultural, uma necessidade do negro de reconstruir sua identidade e reafirmar sua humanidade (p. 2-3, grifo nosso).

Embora essa explicação seja plausível, a escassez de documentação histórica impede que se considere esta como a única hipótese sobre a origem do termo, havendo outras possibilidades que não podem ser descartadas.

Vale ressaltar que o Brasil desse período era predominantemente rural, e as cidades só se tornaram centros culturais e econômicos após a chegada da família real portuguesa. Nesse contexto, compreende-se que a capoeira tenha se originado no meio rural. Como afirma Mello (2002, p. 3), "A capoeira teve origem no meio rural. Sua passagem para os centros urbanos ocorreu no século XIX. Os principais centros onde a capoeira se desenvolveu foram as cidades do Recife, Salvador e Rio de Janeiro, sendo as duas últimas as mais importantes".

O período imperial brasileiro foi marcado por intensa repressão às manifestações culturais negras, especialmente a capoeira. Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e o crescimento dos centros urbanos, formou-se um aparato policial altamente repressivo contra essas expressões culturais. Essa perseguição continuou no período republicano, conforme demonstra Mello (2002) ao citar o Decreto n.º 847 de 1890:

"Art. 402. Fazer nas ruas ou praças públicas exercícios de destreza corporal conhecido pela denominação de capoeiragem. Pena de 2 a 6 meses de reclusão.

Parágrafo Único. É considerado circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças impor-se-á a pena em dobro" (p. 4, grifo do autor).

Cabe destacar que o termo "capoeiragem" era utilizado pelas autoridades da época como forma de marginalizar e criminalizar práticas culturais afro-brasileiras. As elites do período, orientadas por padrões eurocêtricos, buscavam sistematicamente reprimir as manifestações culturais negras, estabelecendo um modelo de racionalidade que privilegia os valores europeus como padrão ideal.

A descriminalização da capoeira foi um processo que só ocorreu no século XX, vinculado à construção de uma identidade nacional brasileira. Esse movimento teve como marco a criação da Capoeira Regional, idealizada por Manoel dos Reis Machado, o Mestre¹⁷ Bimba. Conforme Mello (2002):

A descriminalização da capoeira ocorreu através da sua esportização. Era necessário "desafricanizá-la", colocá-la dentro dos valores aceitos pela classe branca para ampliar sua aceitação. Neste contexto surge um importante personagem na história da capoeira baiana: Manoel dos Reis Machado, o mestre "Bimba". Esse se encontrava insatisfeito com a forma com que a capoeira estava sendo conduzida, dando ênfase aos aspectos lúdicos, visando ao lucro em apresentações turísticas e se distanciando do caráter de luta que a gerou. Isso levou esse mestre a realizar profundas transformações na capoeira (p. 5, grifo do autor).

É importante destacar que, mesmo com a sistematização promovida por Mestre Bimba, a capoeira ainda era considerada uma atividade marginal e subversiva, constando no código penal brasileiro. Entretanto, começou a ganhar espaço através da divulgação na mídia baiana e do ensino em espaços acadêmicos. Conforme Mello (2002):

O fato de mestre Bimba ser um exímio lutador, que contava com um grande carisma popular, credenciou-o a impulsionar tais mudanças. Ele promoveu transformações nos aspectos físicos e simbólicos da capoeira, incorporando técnicas de outras lutas, criando rituais como, por exemplo, o da formatura, incorporando à capoeira uma linguagem acadêmica, que a aproximou, assim, da cultura das classes sociais mais elevadas. Outro fato importante promovido por mestre Bimba foi a sistematização do ensino da capoeira, tirando-a da rua e levando-a para as academias. Bimba foi o criador da "capoeira regional baiana" ou, simplesmente, "capoeira regional" (p. 5, grifo do autor).

Mestre Bimba, que era praticante da Capoeira Angola, utilizou sua experiência para gerar um novo significado para a capoeira, sistematizando e organizando sua prática em espaços fechados como academias. Seu Centro de Cultura Física e Capoeira Regional da

¹⁷ O termo mestre aqui aplicado não se refere à formação acadêmica, entretanto refere-se a indivíduos que detêm expertise em suas práticas ou métodos.

Bahia, fundado na década de 1930, foi fundamental para que a capoeira deixasse de ser vista como atividade subversiva. Conforme Mello (2002):

Em 1937, através de um documento expedido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia, Mestre Bimba conseguiu uma autorização para ensinar capoeira no seu "Centro de Cultura Física e Capoeira Regional da Bahia", caindo por terra o decreto que proibia a prática da capoeira (p. 5-6, grifo do autor).

Este momento representa uma virada na história da capoeira, que passou de prática criminalizada a elemento da cultura nacional. A aproximação entre diferentes classes sociais e a divulgação na mídia escrita foram fatores cruciais nesse processo, que culminou com a apresentação da capoeira para o então presidente Getúlio Vargas. Como registra Capoeira (1999, *apud* Parizotto *et al.* 2017, p. 56): “No tocante a alguns fatos envolvendo práticas relacionadas às Artes marciais e o governo, em 1930 o presidente Getúlio Vargas reconhece, após a apresentação do mestre Bimba, a capoeira como esporte nacional”.

Este reconhecimento oficial permitiu que a capoeira rompesse barreiras e se difundisse globalmente, transformando-se em uma das mais significativas expressões da cultura brasileira.

É importante mencionar que a capoeira incorporou elementos de outras práticas corporais relacionadas à cultura da Luta, como evidenciado na entrevista concedida por Raimundo César Alves de Almeida (Itapoan) no documentário Mestre Bimba: a capoeira iluminada (2007):

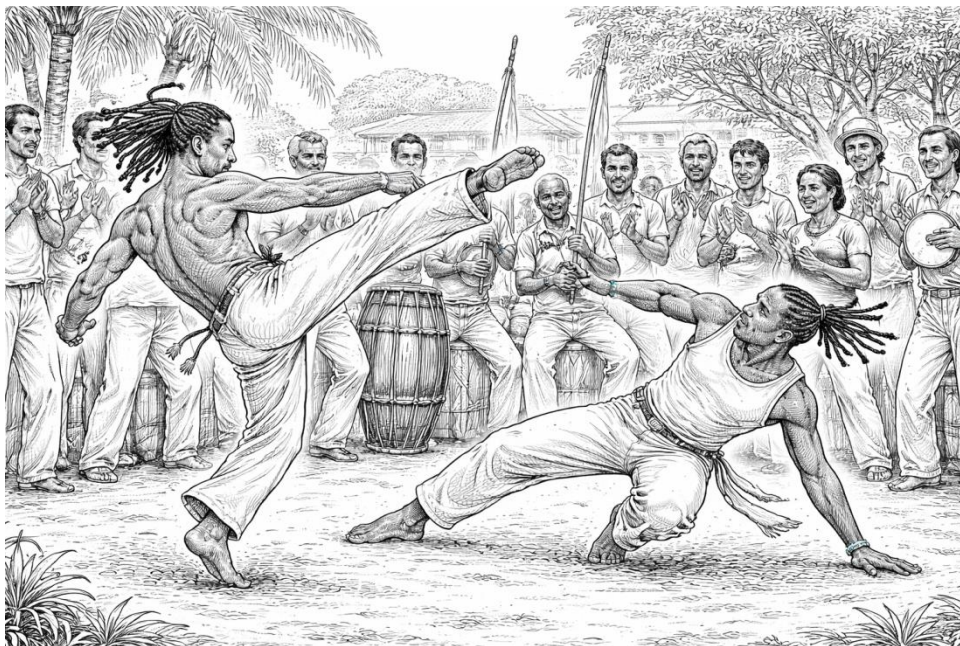
"Eu tenho certeza que hoje, se não existisse o Mestre Bimba, a capoeira tinha sido diluída. Acabado, como o Batuque acabou. O pai dele era batuqueiro, e bom batuqueiro foi campeão, várias vezes aí. Era uma coisa muito violenta, machucava muito a perna, você ficava parado para receber o golpe, só podia reagir depois que recebeu o golpe. Tinha muita canelada, essa coisa, o cara ficava com cada calombo na perna. Então o mestre Bimba tirou do Batuque o que ele achou que podia ser utilizado no método dele, adaptou para a capoeira dele e tirou da Angola, da capoeira primitiva, que tinha aí, o que ele achou que podia ser usado na capoeira dele. Coisas que ele achava que não tinha necessidade, que tinha lá no Batuque e na Angola. Ele não incorporou" (trecho 30:23 min.).

Este relato demonstra a plasticidade do fenômeno capoeirístico em seu processo de ressignificação, que incorporou elementos de outras práticas corporais. Tais elementos passam a compor o rizoma da capoeira, modificando-se de maneira que seus aspectos originais adquirem novos significados. Quando uma prática não é incorporada por outro método e seu sentido original não é transmitido às novas gerações, tende a desaparecer, como

ocorreu com o batuque, conforme apontado na citação. Embora não seja mais encontrado como prática autônoma, elementos do batuque permanecem presentes nos fundamentos técnicos da capoeira, demonstrando o processo dinâmico de transformação cultural.

É importante citarmos aqui outra vertente que antecede a Capoeira Regional, a Capoeira Angola, que tem como seu maior representante Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha. A preservação desta vertente permitiu que a capoeira incorporasse novos elementos que possibilitaram sua disseminação em diversos contextos. É necessário ressaltar que não se tratam de duas vertentes distintas da mesma prática, mas sim de expressões que coexistem dentro do mesmo fenômeno cultural, ocupando espaços e temporalidades próprias. A seguir uma figura representativa da capoeira:

Figura 12: Roda de Capoeira.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 12 representa o elemento Luta associada ao Jogo, portanto, a capoeira é uma manifestação originariamente brasileira, datada do século XVII, criada como uma das principais formas de resistência contra o sistema opressor. Durante séculos, foi marginalizada e perseguida pelas elites, sendo que apenas no século XX foi descriminalizada, passando então a ser ensinada em espaços acadêmicos e conquistando adeptos das mais diversas camadas sociais.

Atualmente, sua disseminação encontra respaldo nas diretrizes educacionais, que a inserem no ambiente escolar sob a responsabilidade da Educação Física. Este processo

garante não apenas a preservação da capoeira como patrimônio cultural, mas também sua contínua transformação e adaptação aos novos contextos sociais e educacionais, mantendo viva sua essência como expressão de resistência e identidade cultural brasileira.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO-AÇÃO

- 1) Problematize com seus discentes se a Capoeira detém o mesmo *status* de outras práticas lúdicas no cenário nacional, considerando seu histórico de criminalização e resistência cultural. Quais obstáculos ainda podem ser. Percebidos dessa prática em espaços escolares e formativos, especialmente os relacionados ao racismo estrutural e à desvalorização de manifestações afro-brasileiras?
- 2) A Capoeira é considerada neste trabalho como uma das mais genuínas formas de combate à opressão social e cultural encontrada pelo povo brasileiro. A partir disso, problematize com os/as discentes: a Luta também pode servir como ferramenta de opressão? Como a descaracterização ou apropriação cultural das Lutas pode reproduzir formas de opressão simbólica?
- 3) Os elementos simbólicos e ritualísticos da capoeira (musicalidade, jogo, roda, formatura) são centrais para sua compreensão como movimento cultural. Considerando que professores de Educação Física podem enfrentar resistência a essa prática no ambiente escolar, qual deve ser o papel desse profissional? Como ele pode desconstruir estereótipos e racismo estrutural ao ministrar uma aula sobre Capoeira?
- 4) Problematize com os/as discentes: quais estereótipos são associados à prática da Capoeira? Considerando o histórico de criminalização (Decreto n.º 847 de 1890), a marginalização como “capoeiragem” e a necessidade de “esportivização” para ser aceita pela elite branca. Esses estereótipos ainda persistem hoje?

8.3.3 Luta Marajoara: Tradição Brasileira da Ilha de Marajó

A Luta Marajoara é uma manifestação da cultura corporal brasileira originária das comunidades que vivem na Ilha de Marajó, localizada no estado do Pará, região que está ao norte do Brasil. Esta manifestação da cultura corporal também é reconhecida como Agarrada Marajoara, Lambuzada Marajoara, Derrubada Marajoara ou simplesmente por Agarrada (Antunes *et al.*, 2021; Mocarzel; Gomes; Rufino, 2024). A exatidão e precisão histórica desta manifestação não pode ser determinada com clareza, pois se encontra dentro de um elemento de tradição oral, repassada entre os lutadores e as pessoas das comunidades onde são realizados esta prática, no entanto pode-se mapear o período do aparecimento deste elemento de expressão e identidade cultural.

Compreende-se, na esteira de Santos e Freitas (2018), que a gênese da Luta Marajoara se inscreve num contexto histórico-cultural singular, emergindo provavelmente já no século XVIII nos campos da Ilha do Marajó. Sua constituição é fruto de um entrelaçamento sociocultural, forjado a partir dos saberes, experiências e tradições compartilhadas por vaqueiros advindos dos povos originários, afro-brasileiros e mulatos que ali laboravam. Esta manifestação da cultura corporal teria se originado como um passatempo ou momento de lazer desses vaqueiros, frequentemente às margens dos rios após a lida com o gado, evoluindo de brincadeiras de agarramento para uma prática com regras e técnicas sistematizadas. Portanto, sua essência está intrinsecamente ligada ao modo de vida, aos saberes e à resistência desses grupos formadores da identidade marajoara, representando um patrimônio corporal que transcende o mero combate para se afirmar como expressão de uma memória coletiva e culturalmente situada.

Em diálogo com Mocarzel, Gomes e Rufino (2024) compreende-se que a Luta Marajoara, igualmente reconhecida como Agarrada Marajoara, constitui-se como uma manifestação da cultura corporal profundamente enraizada no contexto comunitário dos municípios que compõem a Ilha de Marajó, no estado do Pará. Sua gênese histórica, ainda carente de registros formais e precisos, situa-se num passado que remonta aos processos de formação sociocultural da própria região.

A análise proposta pelos autores indica que esta prática resulta de um complexo entrelaçamento de saberes e experiências corporais, fruto do convívio e da fusão entre diferentes grupos que historicamente habitavam a Ilha de Marajó. Neste processo criativo e de recriação cultural, destacam-se as contribuições fundamentais de povos originários, afro-brasileiros e caboclos, que em seus cotidianos, compartilharam vivências e conhecimentos. A

observação do comportamento dos búfalos, animais símbolo da ilha, durante seus embates, é apontada como uma influência direta para a mimética corporal que caracteriza a Luta, inicialmente surgida como uma atividade recreativa entre vaqueiros.

A modalidade, portanto, não emerge de forma isolada, mas como um produto social e histórico, forjado nas relações entre esses povos e seu ambiente, consolidando-se como uma expressão genuína da identidade Marajoara. Esta construção coletiva, transmitida através de gerações, reflete a síntese de um patrimônio cultural multifacetado, onde se fundem tradição, criação e um profundo sentido de pertencimento ao território.

Em consonância com a análise de Mocarzel, Gomes e Rufino (2025), compreende-se que a Luta Marajoara, constitui uma expressão singular da cultura corporal brasileira, cuja gênese se encontra profundamente entrelaçada com o ambiente e o modo de vida na Ilha do Marajó. Os autores indicam que o surgimento desta prática está associado a um processo criativo fundamentado na observação dos embates corporais entre os búfalos, animais emblemáticos da região. Esta inspiração, extraída diretamente do comportamento desses animais, teria sido assimilada e reinterpretada pelos grupos humanos locais, inicialmente de forma lúdica e recreativa.

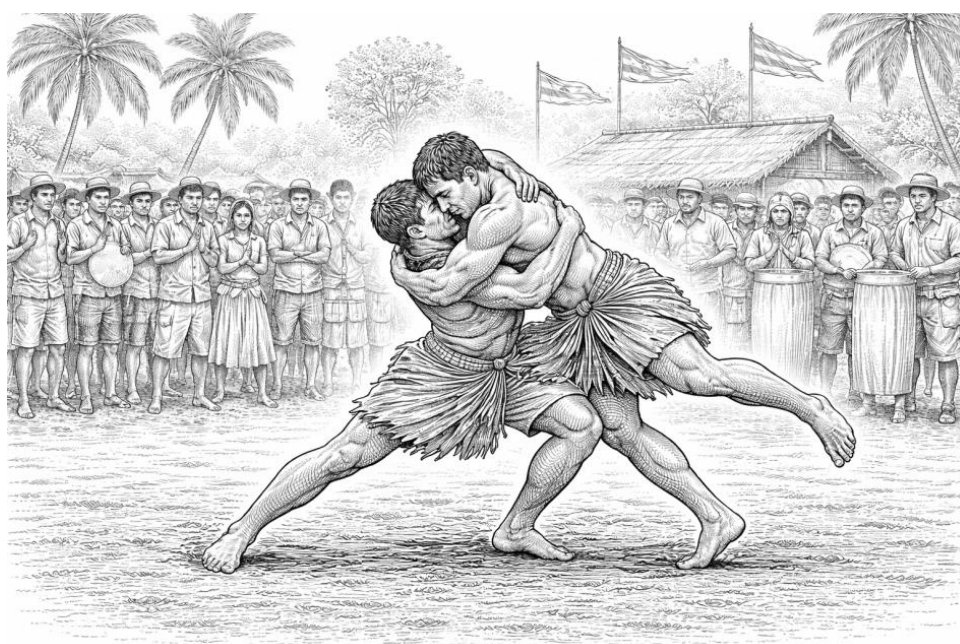
Este fenômeno cultural não emergiu de forma isolada, mas foi forjado a partir do entrelaçamento sociocultural de diferentes povos que historicamente compartilharam aquele território. A constituição da Luta é apontada como resultado de uma síntese de saberes e experiências corporais, envolvendo contribuições fundamentais de povos originários, afro-brasileiros e caboclos que transitavam pela região. Desta fusão de conhecimentos e vivências, surgiu uma manifestação que transcende o simples combate, encapsulando tradições, identidades e um profundo sentido de pertencimento ao território marajoara. Portanto, sua origem reflete um diálogo complexo entre a observação da natureza e a rica tapeçaria cultural formada pela confluência desses diferentes grupos, consolidando-se como um patrimônio corporal genuinamente brasileiro.

A Luta Marajoara carrega em seu cerne elementos ritualísticos e simbólicos que demarcam esta manifestação, sua prática pode ser realizada em espaços como fazendas, praias e campos. Locais estes onde os lutadores possam derrubar seus oponentes de costa ao solo e diminuir os riscos de lesões em superfícies como areia, lama, argila, grama ou terra. Esta manifestação da cultura corporal ocorre em períodos relacionados aos festejos religiosos presentes nas comunidades durante o mês de janeiro. Igualmente a outras práticas da cultura corporal das Lutas, esta expressão também tem seus simbolismos ao iniciar a prática como o

“Pé casado” momento que os lutadores ficam de pés juntos aguardando o início da luta (Santos; Gomes; Freitas, 2020; Antunes *et al.*, 2021).

Compreende-se que a Luta Marajoara se estrutura a partir de um conjunto de movimentos de agarrão, caracterizados como uma Luta de curta distância com contato corporal contínuo. Nessa manifestação, observam-se técnicas específicas de projeção, como a calçada, a cabeçada, a rasteira, a lambada, o boi laranjeira, a desganhada, a baiana, a enfincada, a recalcada e a espalhada, cujo objetivo central é desequilibrar e projetar o oponente com as costas voltadas ao solo. Tais movimentos integram uma lógica interna que articula princípios como o contato proposital, a imprevisibilidade do combate e a simultaneidade entre ataque e defesa, conformando uma expressão corporal singular e enraizada na cultura Marajoara (Borges, 2021 citado por Lima; Pereira; Rufino, 2023; Gomes, 2008). A figura abaixo demonstra ação de dois lutadores:

Figura 13: Lutadores disputando a Luta Marajoara.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 13 remonta a prática lúdica desenvolvida em primeiro momento como uma forma lúdica entre os indivíduos residentes da Região Norte do Brasil. Demonstrando que a Luta é algo intrínseco dos sujeitos sendo percebida em diferentes momentos como um elemento brincante dentro de uma estrutura rizomática que se ramifica em todas as direções do conhecimento.

Assim, como outras práticas da cultura corporal situadas em espaços e dimensões próprias, a Luta Marajoara passa por processo de ressignificação devido a sua prática ser regionalizada ocorre um processo de êxodo de algumas comunidades rurais, existe um tensionamento entre a antiga tradição e a modernização desta prática, buscando-se a inserção da mesma aos moldes do esporte de rendimento.

Como demonstram Antunes e colaboradores (2021) a Luta Marajoara está situada em um cenário de transição, onde o anseio por sua esportivização emerge como vetor central de discussão. Os autores identificam que este impulso rumo à modernização esportiva, focado na padronização de regras e na fundação de entidades oficiais, é percebido como uma etapa legítima para o reconhecimento da modalidade. Contudo, Antunes e colaboradores destacam que tal processo não é isento de tensões, uma vez que se choca com a imperativa necessidade de salvaguardar as tradições que constituem a identidade cultural da prática, abrangendo sua religiosidade e folclore. Em contrapartida, a dimensão da escolarização, mesmo com seu fundamento na BNCC (2018), ainda não alcançou a mesma centralidade na pauta de ações, revelando uma fragilidade em sua inserção pedagógica. A conclusão dos autores aponta para o delicado equilíbrio necessário para harmonizar essas três frentes “esportiva, cultural e educativa” de modo que o desenvolvimento da modalidade não suplante suas raízes, garantindo uma projeção que respeite sua genuína origem marajoara.

Também neste sentido em análise sobre a os movimentos esportivos da Luta Marajoara, Andrade *et al.* (2025) argumentam que a transformação desta manifestação cultural em evento esportivo, mediada pela incorporação de códigos do esporte moderno “como regras formais, sistema de pontuação e categorização de atletas”, atende a interesses de espetacularização e organização, mas simultaneamente tenciona a preservação de sua identidade tradicional. Os autores alertam para o risco de esvaziamento cultural, caso o processo priorize a lógica esportiva em detrimento dos elementos históricos e comunitários que fundamentam a prática original.

Portanto, na atualidade, a Luta Marajoara tem seu reconhecimento em documentos oficiais que direcionam a educação, entretanto, seu ensino dentro dos espaços escolares ainda não foi consolidado igualmente a outras manifestações da cultura corporal presentes no *corpus* da Educação Física. É urgente que esta manifestação ganhe seu merecido espaço dentro do âmbito educacional, sendo seus valores resguardados como tradições e de forma a gerar debates e estudos dentro dos espaços acadêmicos.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO-AÇÃO

- 1) Problematize com os/as discentes como a Luta Marajoara pode ser utilizada dentro dos espaços escolares e formativos, considerando que seu ensino ainda não foi consolidado como o de outras práticas da cultura corporal. Quais obstáculos precisam ser superados e como garantir que seus valores tradicionais sejam resguardados?
- 2) Problematize a seguinte questão: é possível desassociar a Luta Marajoara de suas tradições regionais, como a observação dos búfalos, os rituais (ex.: “Pé casado”) e os festejos religiosos? O que o texto alerta sobre o risco de “esvaziamento cultural”?
- 3) Neste trabalho apontamos que a Luta Marajoara passa por um processo de esportivização (padronização de regras, fundação de entidades, espetacularização), o que gera tensão com a preservação de suas tradições, religiosidade e folclore. Problematize com os/as discentes: quais níveis de esportivização são necessários para a construção e manutenção desta Luta, sem que haja um “esvaziamento cultural”?
- 4) Problematize com os/as discentes os possíveis resultados de um processo de esportivização da Luta Marajoara, considerando o alerta do texto sobre o “risco de esvaziamento cultural”. Quais impactos podem ser percebidos nos gestos técnicos (como calçada, cabeçada, rasteira, lambada, boi laranjeira, entre outras) e na lógica interna da Luta (contato contínuo, imprevisibilidade, simultaneidade entre ataque e defesa)?

8.3.4 Budô e Artes marciais: Apropriações e Híbridos no Contexto Brasileiro

A prática da Luta manifesta-se em diversas culturas e, no contexto atual de globalização e acumulação capitalista, observa-se um fluxo migratório constante de povos que carregam consigo suas tradições lutísticas. Esse movimento ocorre por diferentes motivações, a busca por melhores condições socioeconômicas através da venda da força de trabalho; a designação por parte de hierarquias marciais para difusão da prática; ou mesmo o desejo de vivenciar novas experiências, independente de fatores econômicos ou institucionais (Marta, 2010).

No caso brasileiro, destaca-se a chegada dos imigrantes japoneses para trabalhar nas lavouras a partir do início do século XX. Esses grupos trouxeram consigo não apenas sua força de trabalho, mas todo um conjunto de práticas culturais, entre elas as Artes marciais. É importante ressaltar que esses imigrantes possuíam formação educacional em sua língua materna, e as Lutas que praticavam estavam profundamente arraigadas no sistema educacional de seu país de origem (Marta, 2010; Parizotto *et al.*, 2017).

Essa transferência cultural só foi possível devido às profundas transformações sociais e políticas ocorridas no Oriente, particularmente no Japão durante a Restauração Meiji (1868-1912). Nesse período, as Artes marciais tradicionais passaram por um processo de modernização e sistematização, adaptando-se aos princípios da racionalidade moderna, fenômeno similar ao ocorrido na China com o Wushu tradicional. Essa modernização prévia foi fundamental para que essas práticas pudessem ser transplantadas e adaptadas ao contexto brasileiro (Marta, 2010; Campos, 2014; Parizotto *et al.*, 2017).

O processo de inserção dessas Lutas no Brasil revela uma dupla dinâmica, por um lado, a manutenção dos fundamentos técnicos e filosóficos originais; por outro, a necessária adaptação à realidade cultural e educacional brasileira. Inicialmente restritas às comunidades de imigrantes, essas práticas gradualmente ganharam espaço na sociedade em geral e, posteriormente, no sistema educacional formal.

O processo de introdução da cultura corporal europeia nos países orientais foi marcado por transformações históricas profundas. No Japão, eventos como a Restauração Meiji (1868-1912) e a expansão imperialista criaram as condições para essa assimilação cultural. Conforme Zheng (2007, *apud* Marta, 2010),

[...] o primeiro programa de calistenia foi introduzido no Japão em 1878; anteriormente, portanto, à criação de algumas das Artes marciais mais populares no Brasil, como, por exemplo, o Judô (1882), o Taekwondo

(1955), o Karatê (1936). Mais do que isso, a calistenia foi também a primeira forma de Educação Física de origem ocidental a entrar na China (p. 49-50).

Este dado cronológico revela que os métodos ginásticos ocidentais precederam e influenciaram a sistematização das Artes marciais modernas. Como observam Parizotto e colaboradores (2017),

[...] no Japão a inserção dos ideais modernos no contexto escolar é evidenciada a partir da adesão aos textos e técnicas ocidentais, bem como na contratação de profissionais europeus e americanos, em um esforço para trazer a expertise moderna também ao contexto escolar (p. 55).

Essa ocidentalização trouxe consequências ambíguas para as tradições marciais orientais. Por um lado, quase levou à extinção de práticas ancestrais, como ocorreu com o Kenjutsu após a abolição da classe samurai em 1876. No entanto, este período também é marcado pelo desenvolvimento de técnicas do Kenjutsu que passam a fazer parte do acervo de conhecimentos das Escolas de Kendô do Japão (Fábio Gomes, 2008). A figura abaixo ilustra um praticante de Kendô:

Figura 14: Kendô.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 14 demonstra a passagem do antigo sistema de combate com espadas do Kenjutsu para uma forma moderna, o Kendô. Esta prática adotada em grande escala passa por um novo significado amplo para os novos padrões de modernidade em que a sociedade nipônica se encontra. As técnicas de espada exclusivas dos antigos guerreiros samurais passam por processos de eliminação dos gestos tidos como violentos, atraindo um número de praticantes que antes da modernidade não teriam acesso a este tipo de técnica.

Por outro lado, surge uma dualidade que permitiu a criação de instituições preservacionistas, como a instituição *Dainippon Butokukai* (Grande Casa das Virtudes Marciais do Japão), fundada em 1895, que tem por função preservar e desenvolver tradições lutísticas. Conforme Cartaxo (2013, p. 121), esta associação foi crucial para "congregar todas as escolas de Kendô [...] estabelecendo uma política de difusão e de desenvolvimento da orientação dessa arte marcial".

A Restauração Meiji (1868-1912) representou assim um ponto de inflexão, ao mesmo tempo em que modernizou o país, colocou em risco tradições marciais centenárias. O Kendô, por exemplo, só foi reintroduzido nas escolas japonesas como atividade extracurricular em 1890, após quase desaparecer. Esse processo revela os desafios de conciliar modernização e preservação cultural no desenvolvimento das Artes marciais orientais (Cartaxo, 2013).

A modernização do Japão exigiu uma profunda transformação nas práticas marciais tradicionais, levando à sua sistematização e institucionalização. Esse processo resultou no desenvolvimento do Budô, o caminho marcial moderno, que permitiu a inserção das artes de combate no sistema educacional formal. Como destaca Parizotto *et al.* (2017, p. 56), "a moderna escola de Artes marciais foi aprovada como curso eletivo nas escolas públicas do Japão", marcando uma nova fase para essas práticas culturais.

É fundamental observar que essa institucionalização foi precedida por um período de adaptação. Conforme registram os mesmos autores, "em 1911, o Judô e o Kendô foram às Artes marciais escolhidas, sendo que em 1931 a prática se tornou obrigatória por ação do Ministério da Educação" (Parizotto *et al.*, 2017, p. 56). No entanto, é importante ressaltar que muitas dessas práticas já existiam informalmente no ambiente escolar antes mesmo de seu reconhecimento oficial.

Quando os imigrantes japoneses chegaram ao Brasil no início do século XX, trouxeram consigo esse legado cultural. Como propõe Marta (2010, p. 68), "a vinda dos primeiros imigrantes japoneses [...] marcou o início do processo de inserção de elementos da cultura corporal oriental no Brasil". Contudo, é preciso considerar que o acesso a essas práticas não era uniforme entre os imigrantes. Enquanto alguns haviam tido contato com as

Artes marciais através do sistema educacional japonês, outros as conheceram apenas no contexto comunitário das colônias de imigrantes, onde serviam como elemento de integração social e preservação cultural.

Essa dupla origem, escolar e comunitária, explica as diferentes trajetórias de disseminação das Artes marciais japonesas no Brasil. Por um lado, temos a transmissão formal, baseada nos métodos sistematizados; por outro, uma difusão mais orgânica, ligada às tradições populares. Essa complexidade histórica nos ajuda a compreender a riqueza e variedade das práticas lúdicas orientais presentes hoje na cultura brasileira.

O estudo de Marta (2010, p. 80) revela que as Artes marciais ocupavam lugar central na vida social das colônias japonesas no Brasil. Como registra o autor, seus "[...] depoentes enquadram-se nesse perfil; entretanto, além do trabalho, foi lembrada também a prática de alguma das Artes marciais japonesas em meio às atividades dominicais - um dos raros momentos de sociabilidade [...]". Nessas comunidades, o Judô, o Kendô e o Sumô não eram apenas práticas esportivas, mas importantes mecanismos de preservação cultural e coesão social, especialmente entre os jovens imigrantes.

A manutenção dessas tradições foi reforçada pela criação de escolas nas colônias, onde o ensino das Artes marciais acompanhava a educação formal. Cartaxo (2013, p. 122) confirma que "o Kendô também era ensinado nas escolas de língua japonesa existentes nas colônias". É crucial destacar que esse processo ocorreu de forma orgânica e não linear, com ritmos e intensidades variáveis em diferentes comunidades.

As adaptações foram inevitáveis, desde a improvisação de espaços e equipamentos até a modificação de técnicas. Essas transformações, no entanto, não comprometeram a essência cultural das práticas, que continuaram servindo como âncora identitária para os imigrantes.

O período pós Segunda Guerra Mundial representou um momento de grande transformação para as comunidades de imigrantes japoneses no Brasil e, conseqüentemente, para a prática das Artes marciais orientais no país. Como aponta Marta (2010), o cenário imediatamente posterior ao conflito foi marcado por medidas restritivas do poder público brasileiro, que incluíram o fechamento de escolas nas colônias e a proibição da circulação de materiais impressos em língua japonesa. Essas políticas afetaram profundamente a transmissão das tradições culturais, incluindo as práticas marciais que até então se mantinham principalmente no âmbito comunitário.

Com a normalização das relações internacionais no pós-guerra, começou a chegar ao Brasil um novo perfil de imigrantes japoneses, que Cardoso (1972) caracterizou como representantes do "Japão Novo". Diferentemente dos primeiros imigrantes, cujo conhecimento

das Artes marciais estava vinculado a experiências infantis e a tradições locais pré-guerra, esses novos chegados traziam consigo uma formação técnica atualizada e o domínio dos métodos modernos de ensino que haviam se desenvolvido no Japão durante o período de entreguerras e no pós-guerra. Como observa Marta (2010), foi através desses novos imigrantes que modalidades como o Karatê e o Aikidô ganharam força e se consolidaram no cenário brasileiro, particularmente na cidade de São Paulo.

Essa distinção entre os conhecimentos marciais trazidos pelas duas ondas migratórias é fundamental para compreendermos a complexa trajetória das Artes marciais orientais no Brasil. Enquanto os primeiros imigrantes preservavam técnicas e métodos que haviam conhecido em sua juventude “e que, devido ao isolamento, não acompanharam as transformações ocorridas no Japão”, os recém-chegados introduziram as versões modernizadas dessas mesmas artes, agora sistematizadas e adaptadas ao contexto do pós-guerra. Essa convivência entre tradições “antigas” e métodos modernos criou um cenário singular, onde diferentes gerações de praticantes e mestres dialogavam, às vezes conflituosamente, sobre a melhor forma de praticar e transmitir essas artes.

Nesse mesmo período, outras modalidades orientais como o Taekwondo coreano e o Kung Fu/Wushu chinês também começaram a se estabelecer no Brasil, ampliando significativamente o espectro das Lutas orientais praticadas no país. Esse processo de diversificação foi acompanhado por uma crescente profissionalização, com a criação de federações, a padronização de métodos de ensino e a organização de competições regulares, características do modelo esportivo moderno que se consolidaram nas décadas seguintes.

A introdução das Lutas orientais no Brasil também ocorreu através de canais institucionais, particularmente durante o período mais conturbado do Regime Militar (1964-1985). Nesse contexto, o poder executivo brasileiro demonstrou interesse específico no desenvolvimento de técnicas corporais para o treinamento de forças policiais militares, resultando no convite formal para a vinda de mestres de Taekwondo. Como observa Kim (1995, *apud* Marta, 2010, p. 139), “apesar de esse convite ter sido feito em 1968, não foi imediatamente que os primeiros mestres de Taekwondo decidiram emigrar para o Brasil. Assim, foi apenas em junho de 1970 que o primeiro mestre de Taekwondo, *Sang Min Cho*, chegou ao território nacional”.

Essa trajetória de implantação diferencia o Taekwondo de outras Artes marciais orientais no país. Enquanto modalidades como o Judô e o Karatê foram inicialmente difundidas através de processos educacionais ou comunitários, o Taekwondo chegou ao Brasil predominantemente pela “vertente militar”, sendo incorporado prioritariamente ao

treinamento das forças de segurança. Essa particularidade está diretamente relacionada à estrutura hierárquica dessa arte marcial na Coreia do Sul, onde sua disseminação internacional era coordenada pelo general *Choi Hong Hi*, que designava mestres para diferentes países (Marta, 2010, p. 129).

Paralelamente a essa via institucional, registra-se outra forma de introdução das Lutas orientais, a iniciativa individual de mestres que emigraram por motivos diversos, não necessariamente vinculados a necessidades socioeconômicas ou a designações oficiais. Nesses casos, o ensino das Artes marciais muitas vezes surgia como atividade complementar às ocupações principais desses imigrantes.

Essa análise revela a multifacetada presença do fenômeno lutístico na formação cultural brasileira, desde as manifestações dos povos originários até sua função como instrumento de resistência; desde sua capacidade de fortalecer laços comunitários em terras estrangeiras até seu uso como ferramenta de controle estatal. Cada uma dessas trajetórias contribuiu para a rica tapeçaria das práticas corporais no Brasil, demonstrando a versatilidade e adaptabilidade das Artes marciais orientais em diferentes contextos sociais e históricos.

Juntamente com a imigração de povos de origem oriental, também chegavam ao Brasil outros povos como os europeus que traziam consigo práticas da cultura corporal como o Boxe. Este esporte desembarcou em terras brasileiras no início do século XX e, desde então, passou a ser praticado localmente. Contudo, conforme revela o depoimento do professor Alberto La Torre de Faria na obra *Educação Física no Brasil: A História que Não se Conta*, o pugilismo enfrentava forte resistência social: "o boxe era muito malvisto. O *Boxeur*, no Brasil, era sinônimo de vagabundo. Só havia uma categoria mais desprezada: a capoeira" (Castellani Filho, 2013, p. 104).

Esse contexto demonstra como a difusão de determinadas Lutas foi marcada por estereótipos associados a uma compreensão distorcida de suas origens, atribuindo conotações negativas tanto às práticas quanto aos seus praticantes, como fica evidente na associação pejorativa entre boxe, capoeira e marginalidade. Tais representações refletiam uma sociedade capitalista que impunha padrões de comportamento, estéticas corporais e hierarquias sociais. Esses mesmos mecanismos de controle recaíam sobre as Artes marciais, gerando preconceitos que atingiam não apenas as culturas originárias dessas Lutas, mas também a subjetividade dos corpos que as praticavam.

Com o passar do tempo, as Lutas foram conquistando espaço, transcendendo os círculos restritos de imigrantes e alcançando setores mais amplos da sociedade. Esse processo permitiu sua remodelação, com novas formas e significados que viabilizaram sua organização,

institucionalização e reconhecimento social. A disseminação midiática ampliou seu alcance, atingindo diversos públicos, seja como atividade esportiva, seja como objeto de consumo do universo das Lutas. O surgimento de academias especializadas, o desenvolvimento de equipamentos específicos e a importação de artigos relacionados consolidaram esse mercado. Paralelamente, algumas instituições dedicadas a essas práticas obtiveram reconhecimento oficial, em um movimento que legitimou definitivamente essas expressões da cultura corporal.

Ademais, a fundação de uma entidade nacional para representar o Judô em território brasileiro trouxe novos horizontes para a modalidade. A Confederação Brasileira de Judô (CBJ) foi fundada em 18 de março de 1969, sendo reconhecida em 1972, ano em que o Brasil conquistou sua primeira medalha olímpica na modalidade (CBJ, 2016, p. 1, *apud* Parizotto *et al.*, 2017, p. 57).

Paralelamente, a realização de competições de outras Lutas no Brasil impulsionou a criação de órgãos responsáveis por sua regulamentação e fiscalização. Um marco significativo foi o campeonato inaugural de Sumô, realizado em 1914 na colônia de Guatapará, no interior de São Paulo. A estruturação institucional dessa modalidade avançou com a criação da Federação Paulista de Sumô em 1962, seguida pela Confederação Brasileira de Sumô em 1988 (Cartaxo, 2013, p. 139). Esses exemplos ilustram o processo de organização e sistematização das Lutas no país, movimento que se repetiu em outras modalidades através da criação de federações e confederações específicas.

A organização de modalidades como Boxe, Judô e Taekwondo permitiu que essas Lutas ganhassem destaque nos Jogos Olímpicos de verão, com atletas brasileiros conquistando medalhas em diversas edições do evento, contribuição significativa para a consolidação dessas práticas no cenário nacional. Contudo, o reconhecimento das Lutas no Brasil constitui um processo histórico ainda em construção, marcado por tensões entre diferentes forças institucionais. Como observam Parizotto e colaboradores (2017):

O reconhecimento das Artes marciais no Brasil tem certa legitimação através de decretos de lei, incentivos financeiros, criação de confederações, reconhecimento de modalidades e datas comemorativas; no entanto, a regulamentação da prática até hoje não se concretizou (p. 57).

De fato, a regulamentação das Lutas no país permanece como campo de disputa entre instituições com interesses diversos. Essa questão continua a circular no âmbito legislativo, com projetos de lei que demandam amplo debate para contemplar as diferentes perspectivas e necessidades envolvidas nesse complexo processo de institucionalização.

Dentro destes processos de afirmação das Lutas paralelamente houve o hibridismo e reconfigurações de algumas práticas que acabaram ganhando uma nova forma de desenvolvimento como é o caso do jiu-jítsu brasileiro e outras Lutas que também despontam no cenário brasileiro como Asamco, Kombato e a Esgrima Crioula.

8.3.4.1 Jiu-jítsu Brasileiro

Paralelamente a difusão comunitária das Lutas, houve um esforço institucional para introduzir as Artes marciais na sociedade brasileira mais ampla. A vinda de instrutores ligados à Kodokan¹⁸, em 1914, marcou o início desse processo, que ganhou impulso decisivo com a chegada de *Mitsuyo Maeda*, o Conde Koma, em 1917. Mais tarde se tornando mestre de Carlos Gracie e sua família, Conde Koma foi peça fundamental no desenvolvimento do que viria a ser o Jiu-jítsu brasileiro ou *Brazilian Jiu Jitsu* (BJJ), exemplo emblemático da capacidade de adaptação criativa dessas práticas em solo nacional.

A trajetória ambígua do próprio Conde Koma, provavelmente versado tanto no Judô moderno quanto no Jujutsu tradicional, espelha o caráter híbrido que marcaria a presença das Artes marciais japonesas no Brasil. Essa dualidade entre tradição e inovação, entre preservação e transformação, constitui um dos aspectos mais ricos e complexos dessa história cultural.

Conforme o panorama delineado por Mocarzel, Gomes e Rufino (2024), a constituição do Jiu-jítsu brasileiro enquanto uma modalidade singular é fruto de um intrincado processo de ressignificação cultural, cuja trajetória transcende a mera importação técnica para se tornar um fenômeno profundamente entrelaçado com a identidade nacional. A investigação dos autores revela que sua gênese está vinculada a *Mitsuyo Maeda*, o Conde Koma, um expoente das artes marciais japonesas que aportou no Brasil nas primeiras décadas do século XX. No entanto, salienta-se que o desenvolvimento da modalidade como hoje a conhecemos não se restringe a uma transmissão linear ou fiel de um conhecimento pré-existente.

A verdadeira transformação ocorreu no seio da sociedade brasileira, particularmente através da apropriação e reelaboração realizadas pela família Gracie. Ao estabelecerem-se no Rio de Janeiro, Carlos e, posteriormente, Hélio Gracie, entre outros, engendraram uma ruptura epistemológica com as matrizes orientais. Eles não se limitaram a replicar um repertório técnico, mas empreenderam uma sistematização própria, centrada na lógica das alavancas, no domínio do combate em solo e, sobretudo, na eficácia em desafios reais de defesa pessoal.

¹⁸ O significado do termo Kodokan “Instituto do Caminho da Fraternidade” (Parizotto *et al.* 2017, p. 54).

Este processo de adaptação e emulação conferiu à prática um caráter eminentemente brasileiro, distanciando-a tanto do Jujutsu clássico quanto do Judô kodokan. A figura abaixo ilustra esta questão:

Figura 15: Jiu-jítsu Brasileiro.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 15 demonstra como esta prática se desvencilha de suas antecessoras guardando uma dinâmica própria, especializando-se nos princípios das alavancas do corpo humano e estrangulamentos. Essas características permitem uma nova abordagem e novo tratamento ao que se refere a esta prática da cultura corporal como elemento ressignificado dentro das práticas lúdicas.

Outro ponto importante está na narrativa histórica, frequentemente focada nos Gracie, é ampliada pelos pesquisadores, que destacam a contribuição de outras linhagens, como a família “Fadda”, evidenciando um desenvolvimento mais plural e orgânico. Assim, o Jiu-jítsu brasileiro consolidou-se não apenas como um sistema de combate eficaz, mas como uma expressão da cultura local, que utilizou a via dos desafios intermodalidades para se popularizar e projetar-se globalmente. Sua evolução contínua, marcada pela criação técnica e pela profissionalização, atesta sua vitalidade e seu profundo enraizamento no contexto sociocultural que o forjou, transformando uma Arte marcial de origem estrangeira em um patrimônio corporal distintivamente brasileiro.

8.3.4.2 Asamco e Kombato

Com base no estudo de Mocarzel, Gomes e Rufino (2024), que investiga as Lutas de origem ou forte influência brasileira, é possível destacar duas modalidades que emergem como expressões singulares da cultura marcial nacional: o Asamco e o Kombato. Ambas as práticas, embora distintas em sua gênese e propósitos, refletem processos de adaptação e ressignificação de saberes marciais em diálogo com o contexto sociocultural do Brasil.

O Asamco, sigla para Associação Santa-mariense de Artes Marciais de Contato, teve origem em 1987, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, a partir da iniciativa de Roberto Nochang Carneiro. Inicialmente voltado para a instrução militar, o sistema evoluiu para um método marcial abrangente, incorporando técnicas de percussão, agarres, chaves e manuseio de armas brancas, com influências de diversas Artes marciais. Sua estrutura inclui vertentes esportivas, com categorias de combate e formas coreografadas, sob a regulação da *World Asamco Federation*. Essa trajetória evidencia um processo de sistematização pedagógica que buscou atender a demandas específicas, consolidando-se como uma prática com identidade regional e projeção internacional. Ilustração desta prática abaixo:

Figura 16: Luta Asamco.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 16 ilustra a Luta Asamco dentro de suas expressividades e modos de funcionalidade. Observa-se uma inclusão de outros sistemas de Lutas e gestualidades próprios para sua execução prática.

Já o Kombato, criado em 1988 por Paulo Albuquerque Jr. no Rio de Janeiro, configura-se como um sistema de defesa pessoal orientado para a realidade da violência urbana brasileira. Seu nome, que remete a “combate total”, reflete a intenção de integrar conhecimentos de diversas Lutas, com ênfase na aplicabilidade prática em situações de risco. Diferentemente do Asamco, o Kombato não possui vertente esportiva, sendo direcionado para civis, policiais e agentes de segurança. Sua fundamentação inclui não apenas técnicas corporais, mas também estudos sobre prevenção, análise de risco e negociação, posicionando-se como uma “ciência da proteção” voltada para a autonomia e a segurança do indivíduo. A Figura abaixo ilustra estas questões:

Figura 17: Luta Kombato.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 17 é uma ilustração de como podemos pensar sobre os elementos presentes no Kombato. Assim ambas as modalidades ilustram como o universo marcial brasileiro se constrói por meio de sínteses criativas, respondendo a necessidades locais e dando novos sentidos às tradições à luz de novas realidades.

8.3.4.3 Esgrima Crioula

A partir da investigação conduzida por Deuschle e Pimenta (2024), compreende-se que a Esgrima Crioula se constitui como uma manifestação singular da cultura corporal fronteiriça, cuja emergência está profundamente entrelaçada com o modo de vida e os ofícios característicos do povo gaúcho. Sua origem, distante de um criador ou fundador específico, radica-se em um processo orgânico e coletivo de adaptação técnica, onde instrumentos de trabalho, particularmente as variadas lâminas como o facão e o *cuchillo*, foram progressivamente ressignificados, transitando de ferramentas utilitárias na lida campeira para elementos centrais de uma prática de combate ritualizada. Esta transmutação não ocorreu em um vácuo histórico, mas foi gestada na convivência e nos intercâmbios socioculturais que definem a região da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai, lugar de formação da identidade crioula. A figura a seguir demonstra a Esgrima Crioula:

Figura 17: Esgrima Crioula.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura acima é uma ilustração de como é desenvolvida a prática da cultura corporal reconhecida como Esgrima Crioula. Esta manifestação é típica da região do sul do Brasil, demonstrando que o elemento Luta perpassa por diferentes regiões adotando novos significados e elementos culturais de determinado local.

Os autores elucidam que o desenvolvimento da modalidade foi marcado por uma significativa transformação em seu contexto de prática, processo que pode ser interpretado à luz de um movimento civilizador. Inicialmente associada a um âmbito rural e possivelmente a cenários de conflito, a Esgrima Crioula experimentou um deslocamento para espaços urbanos, onde, em um dado momento, foi apropriada por duelos entre gangues. Contudo, sua trajetória contemporânea aponta para uma nova reconfiguração, distanciando-se da defesa pessoal ou da beligerância para se firmar predominantemente como uma expressão cultural espetacularizada, apresentada em escolas, clubes e demonstrações folclóricas que visam à preservação de um patrimônio simbólico.

Um dos principais desafios identificados reside justamente nesta disputa pelo significado e monopólio da prática. No campo específico que a Esgrima Crioula ocupa, observa-se uma tensão entre diferentes agentes que buscam instituir uma legitimidade exclusiva sobre sua "essência" tradicional, desmerecendo outras interpretações e formas de capital social em jogo. Além disso, a modalidade enfrenta o desafio da invisibilidade acadêmica e da escassez de registros sistematizados, sendo sua memória sustentada, em grande parte, pela transmissão oral e por poucas publicações em língua espanhola. Sem uma federação oficial que a regule como esporte, e não se enquadrando rigidamente nas definições contemporâneas de arte marcial, a Esgrima Crioula navega em um espaço liminar dentro da Educação Física, reivindicando seu lugar enquanto conhecimento tácito e manifestação cultural singular que, apesar de sua impopularidade relativa, resiste como testemunho vivo de uma tradição em constante processo de negociação e reinvenção.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO-AÇÃO

- 1) Nesta obra apontamos que práticas como o Boxe e a Capoeira foram historicamente associados à marginalidade (“vagabundo”), e que os mecanismos sociais geravam preconceitos que atingiam a subjetividade dos corpos praticantes. Problematicize com os/as discentes: como lidar com a questão do corpo e desses estereótipos em uma aula de Educação Física que contemple Lutas/Artes marciais?
- 2) Neste trabalho mostramos que as Artes marciais passaram por diferentes processos de esportivização e modernização (ex.: Judô e Kendô no Japão, Jiu-jítsu brasileiro, Asamco, Kombatô, Esgrima Crioula). Problematicize com os/as discentes: por que algumas Lutas se esportivizaram e outras não? Quais fatores históricos e sociais influenciaram esses caminhos distintos?
- 3) Nesta obra destacamos que práticas como o Jiu-jítsu brasileiro, o Asamco e o Kombatô surgiram de processos de hibridização. No entanto, alerta que o afastamento completo das raízes pode gerar esvaziamento cultural e disputas sobre a “essência” da prática (como na Esgrima Crioula). Problematicize com os/as discentes: quando uma prática lutística busca o modelo esportivo, quais ganhos e perdas culturais podem ocorrer? É possível esportivizar sem descaracterizar?
- 4) Com base neste trabalho, a Esgrima Crioula enfrenta desafios como: ausência de federação oficial, escassez de registros acadêmicos, transmissão predominantemente oral, tensão entre diferentes grupos sobre sua “essência tradicional” e risco de espetacularização. Problematicize com os/as discentes: quais possíveis caminhos para a Esgrima Crioula no futuro? Ela deve buscar regulamentação esportiva, permanecer como manifestação cultural ou encontrar um equilíbrio entre ambos?

8.4 Considerações Finais sobre o produto educacional

Enfim, o fenômeno da Luta pode ser observado através de diferentes óticas e sua presença se manifesta em diversas expressões da cultura corporal, como as Lutas dos povos originários, a Capoeira, a Luta Marajoara, o Judô, o Kendô, o Sumô, o Jiu-jítsu brasileiro, o Karatê, o Aikidô, o Taekwondo, o Hapkidô, o Kung Fu/Wushu, o Asamco, o Kombato e tantas outras. É fundamental compreender que cada uma dessas Lutas presentes no Brasil percorreu trajetórias distintas, com processos particulares que nem sempre são compartilhados entre os diferentes sistemas de combate, pois se desenvolveram em cenários históricos e sociais específicos. Não podemos presumir que os mesmos elementos marcaram sua chegada ou construção, já que se consolidaram em tempos e espaços diversos.

Ao longo do tempo, essas práticas foram sendo recodificadas, adquirindo novos *status* através de processos de institucionalização, instrumentalização, organização e mensuração de resultados. No entanto, outras manifestações da cultura corporal sofrem esvaziamento e silenciamento, estas por sua vez são tidas apenas como práticas folclóricas ou estereotipadas de um imaginário que não as representa, dessa forma, acarretando um risco de desaparecimento.

Esta pequena obra se propôs de forma humilde a provocar reflexões sobre práticas até então desconhecidas, dando nome e voz a práticas da cultura corporal que uma parcela dos indivíduos desconhece por terem poucos registros que possam marcar a existência destas manifestações. A intenção aqui é deixar registrado estas práticas, nomeando-as para que não se percam na história como tantas outras, que tiveram seus nomes apagados da história.

Portanto, dar-lhes nome é reconhecê-las como práticas da cultura corporal que também fazem parte do repertório de conhecimentos da Educação Física. Este trabalho não tem em seu núcleo uma mera função de catálogo para consulta a respeito das manifestações da cultura corporal direcionada às Lutas, mas uma ferramenta que pode ser identificada como um ato de resistência contra o silenciamento é uma ação política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral identificar e caracterizar as disciplinas que contemplam o conteúdo LAMEC nos cursos de Educação Física em instituições de ensino superior públicas mineiras. E dentro desta ação, temos como objetivos específicos, compreender como a formação em Educação Física pode ser um espaço de disseminação para o conteúdo de nossos estudos, analisar a razão pela qual os cursos de graduação em Educação Física não disponibilizam o conteúdo pesquisado, concluir quais cursos em Educação Física apresentam o conteúdo tematizado neste trabalho e por fim a produção de material textual que faz um inventário cultural das práticas lúdicas inseridas e desenvolvidas no Brasil, que tem por finalidade a função de servir como fonte de pesquisa e reflexão, para pesquisadores e docentes da área de Educação Física, acerca do conteúdo de nossas investigações.

Em um primeiro momento, em nosso estudo podemos identificar na literatura categorias temáticas que possibilitaram a compreensão do fenômeno dentro dos espaços da literatura especializada e seus desdobramentos. Bem como, códigos encontrados ao longo de nossas observações, nas obras por nós elegidas. Desta forma, apresentando maior frequência em termos que estão presentes ao longo dos materiais empíricos utilizados, nos permitindo compreender como o tema de nossos questionamentos está dimensionado dentro dos espaços de produção do conhecimento. Dentre estes códigos identificamos aqui o que podemos chamar de Expansão curricular, este código está atrelado ao que podemos identificar como a consolidação da formação acadêmica em Educação Física, também é possível perceber que o conteúdo LAMEC dispunha de um *status* que possibilita uma gama de disciplinas que abordavam diferentes manifestações desta temática. No entanto, é necessário ressaltar nesta questão, pois o fato de ter um número de disciplinas que abordam a Luta não é necessariamente positivo. Devemos entender que estes movimentos estão mais próximos ao que neste trabalho identificamos como escolas de ofício, onde a uma verticalização do conhecimento de cima para baixo, o qual tem como foco exclusivo gestos motores descontextualizados e fragmentados que não dialogam com outros saberes que estão atrelados a estas práticas. Também observamos uma ênfase dentro destas disciplinas ao que tange o conhecimento das regras das modalidades estudadas, juntamente com conhecimentos relacionados à arbitragem.

É importante compreendermos que estes saberes quando pensados fora de determinados espaços que facilitam sua inserção e prática, como academias, dojos, ginásios, centros de treinamento, espaços de formação inicial e continuada, raramente poderão ser

replicados pelos/as professores/as de Educação Física, mediante ao que já foi apresentado ao longo deste trabalho.

Com a presença do conteúdo Lutas nas primeiras instituições de ensino superior públicas brasileiras outro fenômeno relacionado à temática, também pode ser percebido ao longo da trajetória destes elementos da cultura corporal, percebemos junto aos autores do nosso quadro teórico, um movimento que podemos chamar de Retração curricular. Este evento está associado à diminuição de disciplinas que abordam o conteúdo pesquisado ao decorrer do tempo, esta ação tem ligações profundas como são pensadas as diretrizes e políticas públicas que regulamentam a educação como um todo. E quais conhecimentos passam a exercer influência sobre a formação inicial e os impactos almejados pelo processo de construção de saberes dentro de uma lógica que acaba atendendo demandas cada vez mais mercadológicas.

Nestes primeiros passos também podemos perceber outro código que não pode ser desassociado de nossa investigação a Lacuna formativa, que está relacionada diretamente nos processos de formação de educadores/as que por motivos já apresentados ao decorrer deste trabalho não se sentem preparados/as para abordar e desenvolver as Lutas nos espaços escolares, isto devido a ausências ou uma insuficiência do conteúdo ao longo da jornada acadêmica dos/as discentes, que em certos casos terão o primeiro contato com estas manifestações dentro das instituições de ensino superior. A partir desta lacuna outra questão também se apresenta em nossa pesquisa a Insegurança docente, a qual faz relação direta com o que já mencionamos anteriormente.

O/A docente de Educação Física devido às circunstâncias já apresentadas pode não ser detentor de um repertório de conhecimentos próprios, que podem embasar o desenvolvimento de suas ações no espaço educativo. Desta forma, optando por um conjunto de saberes que lhe é familiar, mantendo-o em uma faixa segura, onde encontra proximidade e aceitação por parte da comunidade escolar. Esta insegurança também pode estar atrelada a outros fatores já pontuados em nosso estudo. Sendo um deles identificados em nosso trabalho como a Premissa do especialista, ainda é comum a crença que para ministrar a disciplina Lutas é necessário também ser especialista ou faixa preta de determinada modalidade. Faz-se necessário uma reflexão a partir deste ponto, pensemos da seguinte maneira, durante a formação inicial dos/as futuros/as docentes é construído na graduação um repertório de conhecimentos e ferramentas pedagógicas que permitem o desenvolvimento e inserção em diversas modalidades. Em contrapartida, um número expressivo de especialistas faixas pretas não possuem formação em Educação Física e ministram em seus espaços de atuação, aulas direcionadas às modalidades

que são representantes. Embora exímios praticantes reconhecidos pelas LAMEC, estes possuem domínio técnico, que está associado a um período longo de preparação e dedicação. Com este cenário em mente devemos nos ater a quais conhecimentos devem ser desenvolvidos na educação, se por um lado os/as docentes de Educação Física sentem insegurança no trato das lutas, por acreditar que não possuem um repertório de conhecimentos técnicos suficientes e do outro lado à crença da formação faixa preta, detentora destes conhecimentos práticos e exclusivamente técnicos, qual seria o ponto central entre estes dois pontos. Nesta questão, quais saberes mínimos são considerados suficientes para a abordagem destes elementos dentro dos processos formativos, mediante a esta pergunta, a literatura utilizada neste trabalho não pode dar conta desta pergunta, nos revelando o primeiro limite encontrado por nosso estudo, gerando uma inquietação neste sentido.

Ainda nesta fase identificamos em alguns estudos uma Diversificação curricular demonstrando uma variedade de elementos atrelados ao desenvolvimento da LAMEC no currículo dos cursos de Educação Física. Bem como, disciplinas de cunho global que não apenas aborda um único elemento das Lutas, neste sentido a hegemonia de práticas já estabelecidas é superada em detrimento de um conhecimento globalizado, onde princípios comuns que classificam estas práticas são utilizados para uma Abordagem Geral, incrementando o repertório de conhecimentos disponibilizados pelas disciplinas. A escolha por esta forma de abordagem ao tratar do tema de nossa investigação se mostra presente em grande parte das instituições de ensino superior brasileiras.

Entretanto, é necessário ressaltar a respeito deste tipo de abordagem, ao longo da produção de nosso trabalho evidenciamos a complexidade do tema LAMEC e resumi-los exclusivamente aos seus fundamentos técnicos e a fundamentos de oposição, é de certa forma descaracterizar elementos culturais que embasam a construção de sujeitos dentro destes espaços de significações. Os indivíduos envolvidos nestes processos não buscam estas manifestações apenas para vivenciar a luta pela luta, mas encontrar um sentido novo que atenda as demandas que lhe são necessárias. No espaço escolar devido a uma opacidade no documento que direciona o trato dos elementos da cultura corporal, principalmente ao que se refere à Luta, pode ser percebido um desencontro no sentido de quais objetivos devem ser atingidos por estes conhecimentos e relacionado a isso uma forte presença do tecnicismo nos documentos que direcionam a educação.

Ainda na literatura utilizada neste trabalho, identificamos a Ressignificação da formação, esse código implica em um movimento crítico acerca da temática das Lutas entre ações de diálogo com as perspectivas escolares se fundamentando em um abandono de

modelos mecanizados para possibilitar uma aproximação de abordagem cultural é multifacetada, o que demonstra a essência de uma Ressignificação da formação.

Nesta primeira fase de nosso estudo, durante a produção de material empírico percebemos a carência de produções acadêmicas direcionadas a esta área do saber. Percebemos que as produções acadêmicas a respeito das Lutas ainda são representadas por um movimento relacionado a performance, alto rendimento, a qualidade de vida e a saúde. Ao que se refere à educação existe um volume de produção pequena acerca do tema, que ainda necessita de estudos e debates para o enriquecimento e fortalecimento destas práticas na educação básica, na formação inicial e continuada.

Na segunda fase em nossa pesquisa documental identificamos ± 33 cursos de Educação Física que concedem o grau de licenciatura e bacharelado nas respectivas instituições de ensino superior pesquisadas. Neste cenário fomos capazes de distinguir nas graduações um conjunto de ± 31 disciplinas direcionadas ao conteúdo LAMEC. Ao realizamos a média entre os resultados obtidos encontramos valores que estão entre $\pm 2,1$ e uma disciplina por curso pesquisado, indicando o que os autores como Trusz e Nunes (2007) já apresentaram em sua obra como um movimento de Retração curricular, indicando já a presença da busca por disciplinas que disponham de uma Abordagem Geral. Ainda dentro deste mapa podemos apontar um cenário positivo para as Lutas, pois em nossos achados encontramos um total de quatro disciplinas optativas e ± 27 obrigatórias demonstrando que o conteúdo de nosso tema ainda possui relevância dentro dos currículos. Entretanto, identificamos diferenças significativas ao que se refere ao conteúdo teórico e prático, bem como, a distribuição da carga horária entre os cursos, demonstrando que não há uma unanimidade relacionada à abordagem das LAMEC nos cursos investigados.

Ainda dentro desta questão, também fomos capazes de identificar as disciplinas e as nomenclaturas utilizadas por cada curso de Educação Física ao que consta sobre o conteúdo Lutas, demonstrando a dimensão polissêmica do fenômeno, apontando para terminologias como Abordagem Geral e até modalidades específicas. Revelando que ainda não existe um consenso entre os estudiosos deste tema. A este respeito observamos que o trato e as abordagens se diferem, permitindo diferentes abordagens metodológicas do tema no desenvolvimento junto aos/as futuros/as educadores/as ao que se percebe das LAMEC como manifestação da cultura corporal. Todavia em nossa investigação não foi possível determinar se estas múltiplas abordagens do fenômeno em diferentes instituições se mostram positivas ou negativas, revelando limites que este trabalho não pode transpor.

Neste sentido é importante discernir a historicidade, a multiplicidade de significados e também outros valores imbuídos nestas práticas é um caminho necessário para conferir identidades a estes elementos não os subvertendo apenas a luta, pois nestes universos de potencialidades ela não é um fim em si, mas um meio para alcançar signos capazes de conduzir os sujeitos para diferentes pontos de convergência dentro de cada prática. Desta forma, ao capturarem parte desta essência as disciplinas voltadas ao tema podem inserir os/as discentes de forma crítica em um ambiente que possam dar um novo significado a estes conhecimentos e que possam ser multiplicadores destes saberes.

Reconhecemos em nossas buscas a presença de disciplinas com ênfase na metodologia, ensino e pedagogia do conteúdo LAMEC nas instituições de ensino superior públicas pesquisadas, demonstrando uma preocupação com a formação inicial dos/as futuros/as educadoras, sinalizando rupturas com modelos e práticas exclusivamente tecnicistas. Ao esmiuçarmos a bibliografia base dos cursos fomos capazes de mapear as disciplinas presentes nas graduações com nomenclaturas que demonstram a presença de terminologias que se aplicam Abordagem geral, Artes marciais, Capoeira, Jeet Kune Do, Judô, Karatê e Wushu. Ao evidenciarmos estes achados podemos identificar o que reconhecemos como Diversificação curricular, práticas que não são hegemônicas presentes nos currículos, demonstrando o quão vasto é o universo das Lutas. Entre elas, o Wushu e o Jeet Kune Do de origens chinesas, práticas estas que não são comuns dentro das instituições de ensino, demonstrando que não existe uma rigidez sobre a escolha da disciplina a ser ministrada. Além disso, identificamos práticas já consolidadas como é o caso do Judô e Karatê. E também a Capoeira, manifestação brasileira que teve seu reconhecimento dentro dos espaços acadêmicos.

No entanto, essa diversificação chama atenção para outro resultado também identificado neste estudo, uma parcela significativa dos/as docentes responsáveis por estas práticas têm vivência como praticante ou ex-atleta da modalidade, sinalizando para uma não parcialidade enquanto a escolha da disciplina ministrada na graduação. Nesta conjuntura se observou outro dado importante relacionado a uma pequena parcela desses professores/as são faixas pretas, indo de encontro com resultados de outros estudos. Outro dado importante encontrado está relacionado à linha de pesquisa dos/as docentes demonstrando que a maioria dos pesquisadores em seus trabalhos e suas linhas de pesquisa não tem ligação direta com as LAMEC direcionadas à área da educação. Mais um dado importante encontrado em nosso estudo esta relacionado ao espaço docente ocupado majoritariamente por professores do sexo masculino responsáveis pelas disciplinas Lutas. Essa realidade encontrada nas instituições

pesquisadas nos revela que dentro do universo das Lutas existem pontos de exclusão, tensões e disputas que vão além, pois na formação inicial essa relação majoritária se faz inversa onde as discentes são maioria nos cursos de formação inicial. Este cenário é um ponto em que nosso estudo não foi capaz de obter respostas para esta questão.

Neste estudo podemos identificar pontos importantes os quais demonstram que o conteúdo de nossa pesquisa está presente em uma parcela elevada de instituições de ensino superior consultadas em nosso trabalho. Demonstrando um quadro um pouco diferente de outras regiões brasileiras pesquisadas por outros estudos. Alguns resultados evidenciam uma mudança ao trato das LAMEC pelos cursos de Educação Física que passam a buscar disciplinas generalistas que abordam resumidamente pontos que consideram relevantes, em um cenário rico e vasto de possibilidades, surge uma pergunta a este respeito às cargas horárias das disciplinas dão conta de um universo tão amplo, esta questão não pode ser respondida por esta investigação. Outro ponto observado neste estudo está relacionado a fatores que se apresentam como barreiras na educação básica no desenvolvimento das Lutas, estes obstáculos não poderão ser identificados na formação inicial sinalizando a existência de outros entraves presentes ao trato do tema LAMEC na formação inicial.

Ao nos debruçarmos sobre os materiais produzidos percebemos ao longo de vastas e exaustivas leituras uma carência relacionada às Lutas de origem brasileira principalmente aquelas relacionadas a tradições regionais e de povos originários e algumas formas híbridas que foram construídas ao longo do tempo. Durante a construção deste trabalho surgiram inúmeras ideias para a confecção de um produto educacional como uma oficina ou uma produção textual no formato de capítulo de e-book ou uma devolutiva no formato de carta para as instituições pesquisadas. E dentro desses processos de construção das seções deste trabalho uma seção acabou se tornando um pequeno inventário cultural das Lutas brasileiras em formato de um livro de bolso.

Após estas considerações tomo a liberdade, neste ponto, de retomar ao prólogo inicial partindo daqui daquilo que considero um epílogo de uma parte importante desta jornada, não como um encerramento final, mas a conclusão de uma etapa essencial para um futuro desdobramento. Ao ingressar em uma formação continuada, chegamos cheios de expectativas e ideias, mas também com incertezas sobre nossas capacidades de superar os desafios, os quais durante o processo vão surgindo. Desta maneira, ao vivenciar uma nova fase de formação, pode perceber outros signos sendo emitidos pelos/as docentes e discentes, do programa de pós-graduação *stricto sensu*, não apenas os conteúdos das disciplinas, mas sinais e marcas, emitidos por este conjunto de indivíduos, que de alguma forma impactaram na

forma com que pode construir este trabalho e a forma a qual passa a fazer parte da minha formação como sujeito capaz de realizar uma leitura de mundo de forma independente e autônoma. Em contato com vários signos, fui capaz de reflexões profissionais profundas sobre minhas práticas docentes não apenas com o tema deste estudo o conteúdo LAMEC, mas também sobre a cultura corporal e como estes conhecimentos e problematizações reverberam dentro dos espaços educacionais. Revelando caminhos e possibilidades que anteriormente não faziam parte do repertório de saberes que pavimentaram minha formação inicial e continuada, demonstrando um processo contínuo de construção e reformulação de ideias que vão surgindo constantemente.

Ao ter acesso a um acervo maior de conhecimentos sobre o objeto de estudos desta pesquisa, também foi necessário paralelamente voltar ao que chamamos no mundo das Artes marciais de os fundamentos básicos, aqui em nosso caso entendemos como a formação inicial. Foi um trabalho exaustivo, pois a necessidade de dimensionar o objeto deste trabalho dentro do tempo e espaço requisitou compreender conceitos dos quais não tinha obtido em minha formação inicial, a qual se mostrou insuficiente para delimitar este universo. Durante este processo pude compreender através das orientações e das leituras sugeridas por meu orientador, que a percepção emitida por mim, sobre o universo da Educação Física e o conteúdo LAMEC era estritamente fragilizado.

E a partir de novas leituras tanto sobre o objeto desta investigação quanto ao que se refere à área de Educação Física, deixou marcas em minha identidade profissional que possibilitam interpretar pensamentos e opiniões, que já fazem parte de uma forma particular de ideias que emanam das percepções que carrego comigo. Estudar um objeto permite que possamos entrar em contato com signos emitidos de forma direta e indireta, por determinados fenômenos, os quais também passam a ser emitidos por nós, dentro de diferentes processos. É estranho dizer que ao iniciar este movimento de construção deste trabalho, eu não tinha clareza como me posicionar dentro dos diferentes movimentos da Educação Física, ao ir concebendo a escrita que me acompanha neste processo solitário foi possível reconhecer minha identidade diante aos efeitos da produção deste trabalho. Hoje compreendo minha identidade profissional, mais próximo ao que aprendi a identificar como um processo contínuo de ensino-aprendizagem que se fundamenta na cultura corporal, permitindo um autoconhecimento sobre minhas práticas e ferramentas pedagógicas na construção de uma Educação Física que me permita pensamentos e reflexões acerca das várias manifestações da cultura corporal e os signos emitidos por elas e por mim.

Assim, ao encerrarmos nosso epílogo, apresentamos também alguns limites deste estudo, que não puderam ser superados, devido a fatores como a falta de documentos de algumas instituições, devido ao fato de não estarem disponíveis nos sites oficiais, dificultando identificar totalmente as disciplinas responsáveis pela temática observada. Também não fomos capazes de identificar quais conhecimentos são abordados na prática pelos/as docentes nos processos formativos e como esses saberes são percebidos pelos/as discentes dos cursos de Educação Física. Outra questão é que não fomos capazes de responder como é feito a escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Esta escolha está atrelada a uma decisão particular ou outro fato não identificado nesta pesquisa. Devido à natureza desta investigação estas respostas não puderam ser obtidas, no entanto, para futuros estudos uma abordagem de campo direcionado a estas perguntas pode ter um resultado frutífero revelando pontos que não puderam ser alcançados por este trabalho.

Portanto, o tema LAMEC como manifestação da cultura corporal pertencentes ao conjunto de conhecimentos pertencentes à Educação Física que se constitui de um universo amplo de potencialidades que se convergem em um rizoma de saberes que não se esgotam em suas várias ramificações devido à natureza do fenômeno transcendendo vários limites percebidos ao longo do estudo. Desta forma, esse conteúdo encontra-se presente nas instituições pesquisadas, mas delimitado por contradições como a diversificação e com indícios de retração, havendo a superação parcial do tecnicismo, no entanto, persistindo lacunas formativas e inconsistências conceituais. Este estudo cumpre seu papel ao mapear esse território, oferecendo um diagnóstico para reflexões e um produto educativo para ação dentro deste campo de saberes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica de Educação Física: uma análise comparada entre o Brasil e a literatura anglófona. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Vitória, v. 42, e. 2065, p. 1-7, 2020.
- ALMEIDA, M. O. *et al.* A prática pedagógica com as lutas na Educação Física: um retrato da formação e da realidade de ensino de professores do ensino médio do Distrito Federal. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, p. 1-9, 2022.
- ANDRADE, W. A. G. *et al.* F. A esportivização da luta marajoara no contexto da festividade de São Sebastião de Cachoeira do Arari. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá – MT, v. 29, p. 1-15. 2025.
- ANTUNES, M. M. A relação entre as artes marciais e lutas das academias e as disciplinas de lutas dos cursos de graduação em Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 14, n. 139, Diciembre, 2009.
- ANTUNES, M. M. A produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate: reflexões e possíveis encaminhamentos. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 11, n. 63, p. 921-921, 2016.
- ANTUNES, M. M. *et al.* B. Fórum de luta marajoara: a carta de Belém. **Conexões**, v. 19, n. 1, e021042-e021042. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, A. C.; HARNISCH, G. S.; BORGES, G. A. O conteúdo “lutas” nas aulas de Educação Física em escolas do oeste do Paraná. **Revista Pensar a Prática**, v. 24, e68245, p. 1-21, 2021.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade: A Educação física na Escola Brasileira**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.
- BORBA-PINHEIRO, Cláudio Joaquim *et al.* O conteúdo de lutas na Educação Física escolar: uma análise sobre o perfil e as concepções dos professores de Educação Física do município de Tucuruí-PA. In: PIMENTA, Thiago; DRIGO, Alexandre Janotta (org). **Contribuição das ciências humanas nas artes marciais: formação profissional, história e sociologia**. 1. ed. Curitiba/PR: Factash, 2016, p. 141-160.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Comum Curricular: Educação é a base 2018**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 12 de Janeiro de 2026.

BREDA, Mauro *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Metodologia do ensino das lutas na educação física escolar**. 1. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.

CANTANHEDE, Pedro Prates Ferreira de Lima. **Lutas X Artes marciais e currículo: combates e debates na BNCC**. 2021. 1389f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2021.

CARREIRO, Eduardo Augusto. Lutas. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017, p. 246-263.

CARTAXO, Carlos Alberto. **Jogos de combate: atividades recreativas e psicomotoras: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. D de. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-641, out./dez., 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas – SP: Papirus, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia no ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

CORREIA, W. R. Educação física escolar e artes marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física**, 29(2): 337-44, 2015.

COSTA, Antonio Luiz M. Costa. **Armas brancas lanças, espadas, maças e flechas: como lutar sem pólvora da pré-história ao século XXI**. 1. ed. São Paulo: Draco, 2016.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017, p. 1-24.

DEUSCHLE, G.; PIMENTA, T. F. F. Manifestação da Esgrima Crioula na região da fronteira Gaúcha: Criação, desenvolvimento e originalidade. In: IX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte (ALESDE), 2024, La Plata. **Anais [...]**. La Plata, 2024. p. 1-7.

DRIGO, Alexandre Janotta. Parecer – sobre a terminologia e conceituação do termo Artes Marciais. **Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região – CREF/SP**. São Paulo. S./d.

FERREIRA, H. S. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**, Fortaleza, n. 135, p. 36-44, 2006.

FIGUEIREDO, Wallace Ramos. DE. **Xondaro Guarani**: a performance marcial indígena como estratégia política imagética. 2021. 107f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de Educação Física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013.

FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Estudos em modalidades esportivas de combate: estado da arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 67-81, dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALLO, S. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da educação Matemática**. v. 10, n. 22, 2017.

GALRINHO, M. Etimologia da palavra Aikido. **Deaikai.com**. Santarém, 29 de junho 2023. Disponível em: <https://deaikai.com/?p=264>. Acesso em: 24 de maio de 2024

GASPAROTTO, G. S.; SANTOS, S. L. C. Produção científica nacional sobre o ensino de lutas no ambiente escolar: estado da arte. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 46-58, out./dez. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, F. J. C. Quatro histórias e uma epifania: estudos indisciplinados acerca do budô japonês. **Diálogo**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 41-51, 2008.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas**: contextos e possibilidades. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

GOMES, M. S. P; AVELAR-ROSA, B. Martial Arts and Combat Sports in Physical Education and Sport Sciences Degrees – A comparative study of Brazil, France, Portugal and Spain. **InYo – The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences**, 12 (1), p. 13-28, 2012.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **O ensino do saber lutar na universidade**: estudo da didática clínica nas lutas e esportes de combate. 2014. [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf. **As práticas corporais de lutas pela ordem do discurso científico da educação física**. 2012. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: química da vida e saúde). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, RS, 2012.

GONÇALVES, A. V. L.; SILVA, M. R. DA. Artes marciais e lutas: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da Educação Física Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 657-671, jul./set. 2013.

GONÇALVES, A. V. L.; SILVA, M. R. S. Sobre invenções e capturas: lutas, educação física e currículo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31(3), p. 571-582, jul./set. 2017.

GONGALVES JUNIOR, L.; DRIGO, A. J. A já regulamentada profissão educação física e as artes marciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 131-132, 2001.

GUIMARÃES, Ana Maria Biavati. A análise de conteúdo em estudos de organizações educacionais. In: MARTINS, Ronei Ximenes (org). **Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: Ed. UFLA, 2022, p. 236-242.

HANNA NETO, Youssef Mtanios. **As lutas como instrumento pedagógico**. 2023. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás/ESEFFEGO, Goiânia, 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora Perspectiva, 1999.

IRIAS, Everton. Arruda. Huka-Huka e Derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: Relatos de experiência**. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2018, p. 50-58.

ITO, N. Um breve percurso histórico sobre Budô: de arte marcial japonesa à prática esportiva mundial. **Revista de Estudos Orientais**, v. 9, p. 185-201, 2021.

JACOMIN, L. S. *et al.* Estudos sobre arte marcial e lutas na literatura brasileira: revisão sistemática. **Colloquium Vitae**, 5(2): 148-157, jul/dez, 2013

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 8ª ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LIMA, G. A.; PEREIRA, M. P. V. C.; RUFINO, L. G. B. Produção científica sobre a Luta Marajoara no Brasil: um estudo de revisão integrativa e análise do estado da arte. **Revista Eletrônica Esquiseduca**, v. 15, n. 38, p. 344-366, 2023.

LOPES, J. C. *et al.* Lutas na educação física escolar: metodologia através dos parâmetros curriculares nacionais – PCNs. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo v.33, n.3, p.401-412, 2019.

LÜDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTA, Felipe Eduardo Ferreira. **A memória das lutas: as artes marciais orientais e a sua presença na cultura corporal de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 2010.

MATOS, J. A. B. *et al.* A presença/ausência do conteúdo lutas na Educação Física escolar: identificando desafios e propondo sugestões. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 117-135, abr./jun. 2015.

MELLO, A. da S. A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal. *In: Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, 2002, Vila Velha. **Anais [...]**. Vila Velha, 2002. p. 1-8.

MESTRE BIMBA: A capoeira iluminada. Direção de Luiz Fernando Goulart. Produção de Nina Luz e Claudia Castello. Roteiro de Luiz Carlos Maciel. Fotografia de Rivaldo Doddy Agostinho. Montagem de Daniel Nobre. Sonorização e Mixagem de Fernando Ariani. Brasil: Biscoito Fino, 2007. 1 DVD (77 min), son., color. Documentário.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org); DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-29.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOCARZEL, R. C. S.; GOMES, M. S. P.; RUFINO, L. G. B. Lutas, artes marciais e esportes de combate do Brasil: Análise e panorama de modalidades marciais brasileiras. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 15, n. 1, Edição Especial, p. 12-24, jan./abr. 2024.

MOCARZEL, R. C. S.; GOMES, M. S. P. RUFINO, L. G. B. Lutas, artes marciais e esportes de combate do Brasil: categorizações técnico-metodológicas e implicações para o campo da Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá – MT, v. 29, p. 1-18. 2025.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, setembro/dezembro, 2007.

NASCIMENTO, V. R.; PINTO, L. F. M.; ANTUNES, M. M. A disciplina lutas nos cursos de graduação em Educação Física: reflexões para a formação docente. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 28, n. 308, p. 53-67, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo, Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, G. R.; MOURA, G.; URBINATI, K. S. Aspectos pedagógicos do ensino das lutas na Educação Física escolar. *In: XI Congresso Nacional de Educação*, 2013, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba, 2013. p. 25961-25974.

OLIVEIRA, L. R.; GUIRADO, M.; CORREIA, W. R. As artes marciais no discurso de professores de Educação Física escolar: “nem sempre o currículo dá certo”. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 36, e36185601, p. 1-11, 2022.

PAIVA, L. *et al.* Luta corporal indígena: contribuições à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, V. 2, n. 2, p. 55-63, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/9359/7199>. Acesso em 29 mar 2025.

PAIVA, L.; ALBERTI, A. Traços dermatoglíficos de indígenas do Brasil central e as lutas corporais tradicionais. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, V. 2, n. 2, p. 64-75, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/9360/7200>. Acesso em 29 mar 2025.

PARIZOTTO, P. G. G.; DA SILVA, A. F. Z.; HEROLD JUNIOR, C.; STAREPRAVO, F. A. O processo de institucionalização e regulamentação de artes marciais orientais no Brasil. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 1, p. 53-62, jan./jun. 2017.

PEREIRA, Álex Sousa. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do ensino fundamental e ensino médio**. 2018. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2018.

PEREIRA, Á. S.; REIS, F. P. G. dos; CARNEIRO, K. T. Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na Educação Física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá – MT, v. 24, n. 2, p. 208-225, mai./ago. 2020.

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. **Lutas/Artes marciais da Educação Física escolar**: entremeando jogo, rizoma e educação-experiência. Itapiranga: Schreiben, 2023.

PEREIRA, Á. S.; REIS, F. P. G. dos; CARNEIRO, K. T. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da Educação Física: entre ausências e (in)consistências. **Revista Didática Sistêmica**, v. 25, n. 1, p. 15-30, 2023.

PEREIRA, A. S.; PRODOCIMO, E.; REIS, F. P. G. Tecendo o Mosaico das Lutas/Artes Marciais na Educação Física Escolar: a pedagogia crítica como parceira de luta. Mosaico – **Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 15, n. 1, Edição Especial, p. 65-75, jan./abr. 2024.

PIMENTA, Thiago; DRIGO, Alexandre Janotta. **Contribuição das ciências humanas nas artes marciais**: formação profissional, história e sociologia. 1. ed. Curitiba/PR: Factash, 2016.

REIS, L. M. C.; MIRANDA, A. L. F. O conteúdo lutas nas aulas de educação física nas escolas de ensino fundamental do município de São Miguel do Guamá – PA. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 120-136, jan./abr. 2020.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S.C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.3, p. 1-17, 2011.

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, abr./jun. 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015a.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S.C. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista Educação Física**, 26(4), 505-518, 2015b.

RUFINO, L. G. B.; GOMES, M. S. P. Breve panorama histórico sobre o ensino das lutas, artes marciais e esportes de combate no Brasil: caminhos, processos e proposições. **Conexões**, Campinas: São Paulo, v. 22, e024047, p. 1-20, 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, Número I, Julho de 2009.

SANTOS, Lucas Keese dos. **A esquiva do xondaro: movimento e ação política entre os Guarani Mbya**. 2017. 310 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, C. A. F.; FREITAS, R. G. Luta marajoara e memória: práticas “esquecidas” na educação física escolar em Soure-Marajó. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 57-67, 2018.

SANTOS, G. O. Relato de experiência com o ensino de artes marciais na formação em Educação Física em Diamantina - MG. **Horizontes – Revista de Educação**, e-ISSN:2318-1540, p. 229-245, 2019.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S. Produção do conhecimento em lutas no currículo da Educação Física escolar. Movimento: **Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 25, e25024, p. 1-13, 2019.

SILVA, O. O. N.; SOUZA, C. L.; O conteúdo lutas nos currículos dos cursos de formação em Educação Física da Bahia. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 14, n. 141, febrero, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes Europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

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

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TERLUK, M. G.; ROCHA, R. E. R. Metodologia e estratégias pedagógicas para o ensino das lutas, artes marciais e esportes de combate: uma revisão. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 1, p. 49-54, jan./abr. 2021.

TRUSZ, R. A.; NUNES, A. V. A evolução dos esportes de combate no currículo do curso de educação física da UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 01, p. 179-204, janeiro/abril, 2007.

VIANA, Luiz Roberto Serralheiro. **A Educação Física na era Vargas**: a concretização da identidade moral e cívica brasileira e a formação da mão de obra. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2009.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação Física Menor**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2022.

VIEIRA, R. A. G.; CARNEIRO, K. T.; SCAGLIA, A. J. Ensino de esportes na Educação Física escolar: das marcas da modernidade aos desafios contemporâneos. **Unilasalle**, Canoas, v. 30, n. 2, p. 1-16, ago., 2025.

VIEIRA, R. A. G.; PEREIRA, A. S.; REIS, F. P. G. Ensino de artes marciais: a perspectiva da filosofia da diferença. **Corpoconsciência**, Cuiabá – MT, v. 29, e. 19231, p. 1-20, 2025.