

Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações

CDD. 20.ed. 796.017
796.8

Luiz Gustavo Bonatto RUFINO*
Suraya Cristina DARIDO*

*Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista - Rio Claro.

Resumo

A pedagogia do esporte preocupa-se com o estudo sistemático dos processos de ensino e aprendizagem relacionados aos esportes. As lutas corporais também são práticas que devem estar envoltas em contextualizações pedagógicas. Dessa forma, este estudo pretendeu analisar a relação entre as concepções de pedagogia do esporte e o ensino das lutas corporais. Para isso, foi feita uma revisão de literatura com as seguintes temáticas: a abordagem pedagógica do esporte, a pedagogia do esporte e as lutas corporais e considerações acerca da prática pedagógica das lutas corporais. Elaborou-se também formas de pedagogizar as lutas corporais, levando em consideração alguns eixos norteadores: por que ensiná-las, o que ensinar das lutas corporais, como ensiná-las e como avaliá-las. As lutas corporais devem estar envoltas em abordagens pedagógicas focadas nas pessoas que se-movimentam, permitindo aos sujeitos refletir sobre suas ações, ressignificando-as e atribuindo sentidos que contribuam para que eles atinjam a autonomia e a emancipação.

UNITERMOS: Ensino de esportes; Prática pedagógica; Artes marciais; Dimensões dos conteúdos.

Introdução

O esporte, enquanto fenômeno plural e multifacetado é objeto de estudo de diversas áreas da ciência que objetivam compreender os diferentes processos que o constitui, sejam eles histórico, sociológico, biológico ou pedagógico.

Dentro do campo pedagógico há uma série de questionamentos possíveis de serem realizados, entre eles: será possível utilizar o esporte como ferramenta educativa, visando ir além dos conteúdos procedimentais relacionados à prática esportiva? Ou ainda, é possível ensinar mais do que gestos e técnicas referentes aos esportes? Poderia o esporte ser um conteúdo educacional, independente de onde ele é ensinado ou em qual esfera ele está sendo abordado?

A vertente que se preocupa com o estudo sistemático dos aspectos educacionais e dos processos de ensino e aprendizagem e da prática pedagógica relacionados ao esporte é caracterizada como pedagogia do esporte, também denominada de pedagogia do desporto (em Portugal).

Entretanto, outras manifestações igualmente importantes e constituintes da cultura corporal também devem ser tratadas de maneira pedagógica. Assim, as lutas possuem importância histórica e social, além de estarem bastante difundidas em diversas

instâncias de práticas sistemáticas, sendo também presente nas mídias, o que justifica a necessidade de se compreender e estudar o trato pedagógico no ensino destas práticas corporais.

Conforme aponta KIRK (2006), outras práticas corporais, além do esporte são mediadas pela educação. O autor elenca exemplos como a dança, exercícios físicos, atividades físicas de aventura e outras (KIRK, 2006). Da mesma forma, podemos incluir as lutas corporais, uma das manifestações que fazem parte da cultura corporal de movimento dos seres humanos como uma prática que precisa estar debruçada em perspectivas pedagógicas renovadoras. Isso se torna ainda mais importante quando se observa o caráter de tradição comumente relacionado às lutas e as perspectivas pedagógicas cristalizadas ao longo dos anos (BREDA, GALATTI, SCAGLIA & PAES, 2010).

É importante que as bases teóricas e epistemológicas da pedagogia do esporte possam também contribuir para a prática pedagógica das lutas, proporcionando compreensões mais específicas e aprofundadas sobre estas atividades e permitindo que sejam constituídos eminentes diálogos entre a pedagogia do esporte e as lutas, auxiliando no desenvolvimento educacional e pedagógico destas práticas corporais.

Dessa forma, este estudo pretendeu analisar a relação, ainda não estabelecida de maneira sistemática, entre a pedagogia do esporte e das lutas corporais, entendidas como uma das manifestações subjacentes da cultura corporal, juntamente com os esportes, as ginásticas, as danças, os jogos e brincadeiras, entre outras. Sendo assim, estabeleceu-se propósitos de aplicação

dos conceitos oriundos da pedagogia do esporte nos processos de ensino e aprendizagem das lutas corporais, propondo uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que permita a ampliação dos conteúdos ensinados, levando em consideração os motivos de se ensinar estas práticas corporais, o que ensinar destas práticas, como ensiná-las e como avaliar a aprendizagem destas práticas.

A abordagem pedagógica do esporte

De acordo com BENTO (2006) a pedagogia do esporte é originária da pedagogia geral e da ciência do desporto, apresentando tanto a função de desenvolver perspectivas pedagógicas, como de direcionar o sentido do desporto para formação e educação do ser humano. Para BENTO (1995) a pedagogia do esporte problematiza a ação humana, não na sua abrangência ou generalidade, mas apenas determinados tipos de ação humana marcados pelo empenhamento do movimento e da corporalidade. Ela visa analisar, interpretar e compreender as “diferentes formas de ação lúdico-desportivas à luz de perspectivas pedagógicas” e é, por isso, uma ciência da ação, “confrontando-se com a complexidade de questões pedagógicas que despontam da prática” (BENTO, 1995, p.82).

GRAÇA (2001) considera que a pedagogia do esporte, mesmo sendo uma área de investigação jovem é um “edifício” muito complexo. Ela não se esgota na Educação Física já que ela tem como campo de estudos todas as práticas desportivo-corporais e também se interessa pelo praticante dessas atividades, sendo eles de todas as idades ou condições.

Porém o autor afirma que ainda assim, vários temas e perspectivas da investigação pedagógica da Educação Física são tratados muito superficialmente ou nem são abordados. O autor fornece alguns exemplos, como: falta de investigação sobre as atitudes, as crenças e os processos cognitivos dos alunos, estudos de orientação social crítica, estudos sobre metodologias e métodos de investigação, entre outros (GRAÇA, 2001).

BENTO, GARCIA e GRAÇA (1999) apontam uma contribuição importante ao afirmar que a pedagogia do esporte se baseia em todas as fases da vida e para os diversos locais de práticas corporais relacionadas ao esporte, acompanhando a evolução das necessidades, dos interesses e problemas que lhes estão associados, ou seja, ocupar o fenômeno “desporto” em toda abrangência e pluralidade.

Para estes autores, a pedagogia do esporte tem que ser uma pedagogia da “palavra nova e alta”, aberta,

umentativa, crescida e substantiva. Ela tem que ser contra a “palavra pequena”, deprimente, envergonhada, fechada, baixa, rasteira e banal. Deve ser a pedagogia da “palavra viva”, desafiadora, encorajadora e contagiante, contra a palavra da negação, do “silenciamento” e morte da nossa condição de humanos (BENTO, GARCIA & GRAÇA, 1999).

É preciso entender o esporte como um meio de dar a palavra ao homem, de retirá-lo da vergonha do silêncio. A pedagogia do esporte precisa ser uma pedagogia de qualidade e de palavras de qualidade sobre o esporte, sobre suas práticas e sobre os praticantes. Finalmente, é preciso haver uma pedagogia das razões de educar o homem no e pelo esporte (BENTO, GARCIA & GRAÇA, 1999).

BENTO (2006) afirma que a forte vinculação dos esportes com a necessidade de atingir a eficácia e os altos rendimentos esportivos fez com que fossem focalizados os processos de treinamento e planejamento estratégico ligado às competições, dessa forma, deixando as questões de ordem educacional em segundo plano.

Sendo assim, não devem ser excluídas preocupações didáticas, fundamentais para uma perspectiva do esporte profissional. Ou seja, deve-se ampliar a função da pedagogia do esporte, ao se “revalorizar e constituir-se como teoria e metodologia normativas da formação humana” (BENTO, 2006, p.35).

Para BENTO, GARCIA e GRAÇA (1999, p.6) “há que reinventar constantemente a educação, o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos e os professores”. Há que recriar o esporte, fabricando novas ideias e palavras e encorajando os homens a servir-se delas. Como tentativa de descoberta renovada do sentido da vida e da modalidade do nosso comprometimento com ele. Não sendo possível, na visão desses autores, se utilizar os mesmos procedimentos didáticos e pedagógicos para o ensino dos esportes, devendo-se em contrapartida, recriar constantemente o desporto, além dos cenários, personagens e metodologias que o constituem (BENTO, GARCIA & GRAÇA, 1999).

De acordo com os autores, a pedagogia do esporte deverá resistir à tentativa de decretar verdades absolutas sobre aquilo que é bom e significativo para o praticante. Ou seja, é de suma importância que ela não se apresente cheia de certezas últimas e definitivas e que não contradiga o seu estatuto de disciplina científica, arvorando-se na proclamação e defesa de posições ideológicas, dogmáticas e sectárias (BENTO, GARCIA & GRAÇA, 1999).

MOREIRA (2003, p.25) alerta que a pedagogia do esporte, em confronto e/ou em conjunto com outras disciplinas da Ciência do Desporto, está em “balanço negativo, na relação quantidade e qualidade, até mesmo porque dependemos da grande demanda de problemas do presente, que surgem no campo desportivo e pedagógico”, sendo necessário que “a pedagogia reconheça, levante, descreva, entenda e esclareça os problemas emergentes da evolução social”.

Ao realizar uma revisão de literatura sobre algumas teorias pedagógicas para o ensino do esporte, CRUM (1986) aponta que alguns trabalhos empíricos relacionados a pedagogia do esporte eram fortemente negligenciados pelo contexto alemão (sobretudo na Alemanha ocidental). Já as pesquisas sobre pedagogia do esporte no contexto norte-americano sofriam, de acordo com CRUM (1986), escassez teórica bastante acentuada. O autor aponta ainda a possibilidade de desenvolvimento teórico na perspectiva da pedagogia do esporte caso houvesse um diálogo maior entre ambas as culturas apresentadas no estudo (CRUM, 1986). Vale destacar que, durante o período de realização deste estudo o mundo ainda estava em processo de ruptura política proporcionado como desdobramento da Guerra Fria o que pode ter contribuído com a falta de diálogo entre pesquisadores alemães e norte-americanos.

GRUPE e KRÜGER (1996) apontam duas tarefas centrais ligada às compreensões sobre a pedagogia do esporte: a necessidade de entendê-la como um campo no grupo de disciplinas científicas que deve esforçar-se para investigar e esclarecer todas as áreas relacionada às ciências do esporte; além disso, a área da pedagogia do esporte deve oferecer um fórum de discussão democrática dos problemas, objetivos, conteúdos e formas de abordagem ligadas à pedagogia do esporte.

Enquanto ciência, a área da pedagogia do esporte, comparada com outras disciplinas que compõem as ciências do esporte ainda sofre com problemas de valorização, fazendo-se necessário a busca abordagens que auxiliem na valorização desta área.

SCHMIDT-MILLARD (2003) aponta justamente para a necessidade de valorização da pedagogia do esporte.

Para o autor, a pedagogia do esporte parece não ser uma ciência com afirmação e valorização dentro do sistema esportivo (SCHMIDT-MILLARD, 2003). Entretanto, maiores compreensões da pedagogia do esporte são importantes para a melhora da prática pedagógica em diferentes contextos, ocasionando uma valorização dessa área. SCHMIDT-MILLARD (2003) considera que a pedagogia do esporte pode ser o ponto de integração entre as divergências encontradas nas ciências do esporte de forma geral, o que poderá ocorrer com uma compreensão mais aprofundada a partir da determinação das perspectivas científicas proporcionadas por essa área.

PEREZ, REVERDITO e SCAGLIA (2008) afirmam que mesmo com os avanços significativos dessa área e destacando a sua contribuição irrefutável, muito ainda se faz necessário para começar a desvendar uma pedagogia do esporte comprometida com a prática pedagógica. Os autores afirmam que dois fatores contribuiriam significativamente para que a prática pedagógica permanecesse marginalizada no esporte: os professores incumbidos de ensinar esportes não acreditavam suficientemente que esporte se ensina, pautando-se em ideias instrumentalistas e inatistas e a distância exorbitante entre o que os professores acreditam estar ensinando e como estão ensinando, devido à insuficiente compreensão das implicações próprias que cercam o ato de ensinar (PEREZ, REVERDITO & SCAGLIA, 2008).

GRUPE e KRÜGER (1996) consideram que a Educação Física é também uma ciência que deve preocupar-se com a discussão de valores, aspectos éticos e morais relacionados aos esportes. Essa prerrogativa considera a dimensão atitudinal no ensino dos esportes e, de acordo com os autores, tem ganhado importância crescente em um período no qual ocorre o aumento vertiginoso de casos de doping, fraudes, valorização do corpo perfeito, entre outras questões (GRUPE & KRÜGER, 1996).

Não se pretende aprofundar-se na discussão epistemológica sobre a crescente valorização das diversas áreas das ciências do esporte de modo geral e da pedagogia do esporte, de modo mais específico, com a perspectiva científica. No entanto, estudos como SCHMIDT-MILLARD (2003) e GRUPE e KRÜGER (1996) tendem a considerar a perspectiva científica como uma forma de valorizar a área da pedagogia do esporte. Por outro lado, BRACHT (2007) aponta que a área pedagógica da Educação Física/Ciências do esporte na qual está inserida a pedagogia do esporte, deve ser concebida não apenas como uma disciplina científica, mas de maneira mais profícua do que isso, o que, de acordo

com o autor está na sua compreensão como uma área de intervenção e prática pedagógica que utiliza-se, também, de certos conhecimentos científicos.

A despeito das questões de ordem epistemológica relacionadas aos possíveis entrelaçamentos entre a pedagogia do esporte e a perspectiva científica, observa-se um aumento no número de publicações e estudos nessa área. No contexto internacional, algumas pesquisas constataam um avanço no número de estudos com caráter pedagógico acerca do fenômeno esportivo, conforme evidenciado por KULLINA, SCRABIS-FLETCHER, KODISH, PHILLIPS e SILVERMAN (2009), por exemplo. Neste estudo, os autores analisaram 1819 estudos em 94 periódicos internacionais entre os anos de 1995 e 2004. Os autores elencaram três grandes áreas de estudos: ensino (65,31%), currículo (19,24%) e formação de professores (15,45%) enfatizando-se um aumento no número de artigos sobre pedagogia do esporte a partir de 1995 (KULLINA et al., 2009).

No entanto, SILVERMAN e SKONIE (1997) ao analisarem mais de 2700 artigos sobre pedagogia do esporte e ensino de Educação Física desde a década de 80 constataram um predomínio bastante acentuado de artigos com caráter quantitativo, além de grande ênfase em metodologias tradicionais de coleta e análise de dados, ilustrando a necessidade de maiores estudos com características qualitativas para a área pedagógica da Educação Física.

MACDONALD, KIRK, METZLER, NILGES, SCHEMP e WRIGHT (2002) por sua vez, apontam que o elevado aumento na internacionalização de publicações, projetos de pesquisa, estudos de pós-graduação, entre outros, levanta questões acerca de como efetivamente os pesquisadores da área pedagógica da Educação Física comunicam-se por meio de fronteiras culturais, nacionais e paradigmáticas. Para os autores, é primordial que haja uma preocupação da comunidade científica ligada à área da pedagogia do esporte para com a aplicabilidade dos estudos advindos dos grandes centros de pesquisa para buscar-se por resoluções de diferenças sociais que são evidenciadas na sociedade (MACDONALD et al., 2002).

Sobre o foco de pesquisas, BRUNELLE e TOUSIGNANT (1992) apontam que, sobretudo nas últimas décadas, houve um aumento significativo em estudos que abordassem a aprendizagem pelos métodos das partes, também denominado de parcial ou analítico-sintético, pelo método do todo, também denominado de global-funcional, ou a combinação desses métodos, para o ensino dos esportes de forma geral.

Outro foco bastante acentuado nas pesquisas em pedagogia do esporte internacionalmente está nos

estudos com as modalidades esportivas coletivas, sobretudo as modalidades esportivas mais tradicionais de acordo com cada contexto (FRASER-THOMAS, CÔTÉ & DEAKIN, 2005; HASTIE & CURTNER-SMITH, 2006; LOUGHEAD & HARDY, 2004).

Outra tendência fortemente relacionada com a área da pedagogia do esporte internacional está na análise das perspectivas em pedagogia do esporte partindo da visão da formação profissional do técnico, ou treinador, ou seja, estudos sobre “coach” ou “coaching” costumam ser frequentes na literatura internacional (CURTNER-SMITH, WALLACE & WANG, 1999; CUSHION, 2007; CUSHION, ARMOUR & JONES, 2006; MCCULLICK, BELCHER & SCHEMP, 2005; NELSON, CUSHION & POTRAC, 2006; SILVERMAN & SKONIE, 1997).

Há ainda estudos que problematizam outras formas de se compreender a pedagogia do esporte, sobretudo no que corresponde ao ensino do esporte na iniciação esportiva. LOCKE (2004) demonstra a utilização de um método de pesquisa denominado Pesquisa sobre a Eficácia do Professor (“Research on Teacher Effectiveness” - RTE) cujo objetivo é examinar de forma bem sucedida os métodos de ensino em atividades físicas e esportivas dos professores por meio da observação de seu trabalho com alunos tanto em salas de aula quanto em ginásios e outras localidades.

Nessa perspectiva, é possível encontrar outras formas diferentes das maneiras historicamente tradicionais relacionadas ao ensino dos esportes e outras práticas corporais baseadas na fragmentação do ensino pelo método parcial. A proposta do “Teaching Games for Understanding”, por exemplo, ilustra a possibilidade de se abordar o ensino dos esportes coletivos na iniciação esportiva por meio da abordagem de jogos reduzidos que introduzam conceitos relacionados à lógica interna destas modalidades, porém de forma lúdica e com a preocupação no aprendizado dos alunos (BUNKER & THORPE, 1986; HASTIE & CURTNER-SMITH, 2006; KIRK, BROOKER & BRAIUKA, 2000; LIGHT & FAWNS, 2003).

Constata-se também a realização de estudos sobre pedagogia do esporte em uma perspectiva crítica, que também fazem parte da tônica do estado da arte de produção científica nesta área, sobretudo com influências de estudos e pesquisas oriundas de alguns autores da Alemanha, conforme é possível evidenciar em O’SULLIVAN (2007) que aborda a natureza política da produção de pesquisas contemporânea na área da pedagogia do esporte, evidenciando a necessidade de relacionar a produção científica dessa área com demandas sociais urgentes.

Partindo da mesma perspectiva, KIRK (2006) considera que é necessário compreender de forma mais

aprofundada os conceitos de valores e atitudes que são subjacentes ao esporte em uma perspectiva crítica. Dessa forma, o autor considera que o esporte é um importante conteúdo para a intervenção na Educação Física, embora não o considere o único meio de apropriação pedagógica existente na sociedade (KIRK, 2006).

É preciso considerar ainda as questões de poder, divulgação midiática e seus desdobramentos no âmbito educacional relacionado à pedagogia do esporte como fatores que estão inseridos dentro da perspectiva crítica de ensino dessas práticas corporais (KIRK, 2006; MACDONALD et al., 2002; O'SULLIVAN, 2007).

Alguns dados na literatura internacional podem ser confrontados com o encontrado na literatura brasileira. De acordo com RUFINO e DARIDO (2011), por exemplo, a produção científica em pedagogia do esporte no Brasil ainda é muito incipiente. De acordo com os autores, do total de 2378 artigos encontrados em oito periódicos nacionais no período de 2000 a 2009, apenas 52, o que corresponde a 2,19% do total de artigos, vertiam sobre a pedagogia do esporte (RUFINO & DARIDO, 2011).

É possível evidenciar também qual a tendência maior de estudos sobre a pedagogia do esporte no Brasil. De acordo com RUFINO e DARIDO (2011) as temáticas que mais aparecem nas pesquisas brasileiras são: Jogos Esportivos Coletivos (27% de frequência de aparição), Iniciação esportiva/especialização precoce (13%) e Metodologias de ensino (13%). Por outro lado, as temáticas com menor frequência de aparição de acordo com RUFINO e DARIDO (2011) são: Esportes individuais (5%), Tática/análise de jogo (4%), Grupos especiais (2%), Abordagens Pedagógicas do Esporte (2%) e Alto rendimento (1%).

Para SANTANA (2005) o esporte e a educação são fenômenos indissociáveis, o que significa uma crítica

à pedagogia do esporte quando esta se restringe ao que o autor considera de racional, abdicando das dimensões humanas sensíveis, como a afetividade, a sociabilidade e a emoção. Durante a realização de aulas envolvendo atividades esportivas, não devemos nos concentrar exclusivamente nos aspectos motores, mas primordialmente na aprendizagem de uma convivência harmoniosa, ensinando a importância da cooperação e traçando um caminho que leve à autonomia (SANTANA, 2005).

BENTO (1995, p.28) alerta: “pede-se à Pedagogia do Desporto que assuma o compromisso de elaborar referências e orientações pedagógicas, do ‘conformar’ pedagogicamente a paisagem desportiva que se abre diante dos nossos olhos”. Dessa forma, o objetivo da pedagogia do esporte é: “circunscrever os processos de educação e formação do homem no e através do desporto” (BENTO, 1995, p.205).

Desse modo, constata-se que os autores citados acreditam que o esporte (ou desporto) é sim uma ferramenta educacional, porém é preciso deixar claro que esporte é este e para quem ele será ensinado. Não sendo possível pautar-se em metodologias rígidas, fixas e reducionistas e, em contrapartida, ampliando a visão sobre o esporte, as formas de ensiná-lo e apoiando-se na questão de centrar o ensino sobre o sujeito como principal agente desse processo (FREIRE, 2003).

Além disso, evidencia-se um aumento no número de estudos e pesquisas sobre a perspectiva pedagógica do ensino do esporte, embora seja importante ampliar as produções acadêmicas em determinadas áreas que ainda não são estudadas de forma sistemática, tanto no contexto nacional quanto internacional, sobretudo no que correspondem a alguns conteúdos além dos jogos esportivos coletivos, como as lutas corporais, por exemplo.

A pedagogia do esporte e as lutas corporais

Para PUCINELI (2004) a nomenclatura que deve ser utilizada é a de “luta corporal” devido aos vários outros significados que o termo “lutas” pode agregar. Este autor define que a luta corporal é uma relação de oposição, geralmente entre duas pessoas, nas quais realizam ações com o objetivo de dominar a outra. Essas ações podem ser de toque ou agarre. Para que isso seja possível, há duas condições necessárias: “o alvo da ação deve ser a própria pessoa com quem se luta e a possibilidade de finalização do ataque deve ser mútua, podendo ser simultânea” (PUCINELI, 2004, p.35).

RUFINO e DARIDO (2011) apontam para a necessidade de se compreender outras questões relacionadas à pedagogia do esporte no contexto nacional além dos estudos acerca das modalidades esportivas coletivas - que também necessitam de mais estudos e maiores compreensões dada sua importância e pertinência na sociedade. De acordo com os autores, há poucos estudos relacionados às modalidades esportivas individuais, como as lutas corporais, por exemplo, o que sugere um aumento da produção científica nessa área, que possibilite

maiores compreensões acerca dessas práticas corporais (RUFINO & DARIDO, 2011).

A seguir, serão abordadas algumas das caracterizações das lutas corporais enquanto práticas pertencentes à cultura corporal. OLIVEIRA (2009) considera as características observadas em diversos estilos de lutas, de acordo com os seguintes fundamentos: traumatizantes, representados por chutes, socos, joelhadas, etc.; fintas, em situações em que o objetivo é enganar ou ludibriar o adversário; bloqueios, representado pelas defesas com braços, mãos e pernas; esquivas, mudanças de direção; desequilibrantes, visando a perda de apoio dos segmentos corporais; projeções, que buscam a queda do adversário ao chão; imobilizações, aplicação de chaves nas articulações; estrangulamentos, realizados no pescoço do adversário; acrobáticos, movimentos plásticos, dentre outras.

ESPARTERO (1999) classifica as lutas dividindo-as em: esportes de luta com agarre, com golpes e com implementos. Nas modalidades com agarre, o autor caracteriza se a imposição inicial é ou não é obrigatória e a finalidade da prática (ESPARTERO, 1999). A imposição inicial pode ser exemplificada com o “jiu jitsu”, em que ambos os lutadores iniciam a luta sem imposição inicial, ou seja, distanciados entre si, enquanto que no judô paraolímpico (para cegos) há imposição inicial e ambos os lutadores iniciam a luta já com as pegadas. Quanto as finalidades, o autor classifica diferentes objetivos como a projeção do adversário - para alguns, está é a tônica do judô moderno - ou na luta leonesa, por exemplo, ou se o objetivo é a projeção com uma continuação na luta de jogo, como é, por exemplo, o caso do “jiu jitsu” (ESPARTERO, 1999).

Já nos esportes de luta com golpes há a divisão em “esportes com uso exclusivo dos punhos, como o boxe, por exemplo, uso exclusivo das pernas, como savate ou o boxe francês e os esportes que utilizam-se dos punhos e das pernas, como o “karatê”, “taekwondo”, entre outros” (GOMES, 2008, p.37). Finalmente, há os esportes de luta que utilizam implementos, nos quais o objetivo é tocar o implemento em determinadas áreas do corpo do adversário, como a esgrima e o “kendo”, por exemplo.

RAMIREZ, DOPICO e IGLESIAS (2000) também estipulam formas de classificação das lutas, baseando-se nas ações motoras durante o combate. Os autores separam as lutas em modalidades com agarre, em que objetiva-se derrubar e/ou excluir ou controlar, bem como fixar o adversário, como no judô, por exemplo; modalidades sem agarre objetivando golpear ou atingir o adversário, exemplo do “karatê” e,

finalmente, modalidades sem agarre objetivando-se tocar o oponente intermediado por algum implemento, como é o caso da esgrima, por exemplo (RAMIREZ, DOPICO & IGLESIAS, 2000).

GOMES (2008, p.42) baseou-se nas ideias de Bayer sobre as características em comum dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) para criar os Princípios Condicionais das Lutas, elencados pela autora como: “contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/ alvo(s) e regras”.

A partir desses princípios, a autora apropriou-se de uma definição bastante utilizada sobre a caracterização das lutas, que corrobora com PAES (2010), dividindo as formas de lutar em três tipos: curta, média e longa distância. As lutas de curta distância relacionam-se com o agarramento do adversário, as lutas de média distância são aquelas que têm como característica tocar, percutir golpes no adversário (como socos e chutes, por exemplo). Já as lutas de longa distância utilizam-se de implementos e outros materiais como as espadas, por exemplo.

Essa divisão facilita os procedimentos didáticos pedagógicos do professor que pretende ensinar diversos conteúdos da temática das lutas, sem se prender à apenas uma prática marcial, abrangendo diversos tipos de modalidades diferentes. Dessa forma, GOMES (2008) contribui para a compreensão das lutas/ artes marciais ao propor que a luta é uma:

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

Essa definição possibilita compreender que o alvo das lutas é sempre o oponente e, por isso, é preciso que haja o embate, o conflito entre eles. Porém essa definição não abrange a prática dos “katas” e dos “katis”, os movimentos coreografados e sistematizados que existem em algumas práticas de lutas, como o “karatê” e o “kung fu”, respectivamente. GOMES (2008, p.50) define as formas (“katas” e “katis”, por exemplo) como: “combinação de elementos e técnicas tradicionais, que expressam a essência dos movimentos das Lutas, arranjados numa sequência pré-estabelecida, podendo ser executada na presença de adversários reais ou imaginários”.

A maior diferenciação entre as lutas e outras práticas corporais é o fato do objetivo principal ser o enfrentamento físico direto com um adversário ou oponente, seja ele real, ou seja, personificado no outro, seja ela

imaginário, ou seja, adversário virtual. Portanto, ao longo das ações técnicas e táticas, há possibilidades que vão sendo criadas devido a este fator de imprevisibilidade, já que o adversário nunca ficará inerte e responderá às reações de forma inesperada, imprevisível.

Em termos desportivos, é possível considerar que os propósitos das lutas corporais ao longo dos tempos foram sendo transformados de forma que o processo de esportivização pudesse acontecer, mesmo que para isso fosse necessário excluir, transformar e ressignificar alguns conceitos e atitudes das lutas corporais. BREDA et al. (2010, p.33) apontam que “o processo de esportivização das lutas trouxe novas formas de prática, locais de inserção, métodos de ensino e difusão, o que vem sendo novamente alterado com o processo de espetacularização dos eventos de lutas”. Porém, é importante frisar que nem todas as modalidades de lutas sofreram esse processo de esportivização e, mesmo aquelas que se tornaram práticas esportivizadas, passaram por esse processo de maneiras diferenciadas.

Sobre a prática pedagógica das lutas corporais, MARCELLINO (2003) ao analisar as academias de ginástica como opção de lazer, constatou que nenhuma academia observada possuía um processo pedagógico definido, somente uma academia de artes marciais. Embora o autor não defina que “processo pedagógico” seja este, em suas observações ele analisou aulas de dois tipos de lutas corporais: “kung fu” e “jiu jitsu”, constatando que as aulas de ambas as modalidades seguem uma proposta bem delineada que é rigorosamente cumprida (MARCELLINO, 2003), denotando a forte concepção arraigada ao ensino destas modalidades, voltado na rigidez e na disciplina dos processos de ensino e aprendizagem.

Já MOREIRA (2003), afirma que as lutas são mutantes e que mudanças são necessárias, respeitando, contudo, toda a história da modalidade, sejam os pontos positivos ou negativos, já que a maioria dos problemas surge com os erros, e assim, estes se tornam fontes para novas pesquisas. Para este autor, não se pode negar a importância de pedagogizar tanto o “karatê” quanto qualquer outra arte marcial e, para isso, o autor considera ser necessário haver uma preocupação com os aspectos socioculturais e de aprendizagem pois, caso não haja essa preocupação, continuará havendo problemas, como a especialização precoce em crianças (MOREIRA, 2003).

Ainda sobre o ensino do “karatê”, LOPES e TAVARES (2008) analisaram a concepção de ensino e a prática pedagógica de professores de “karatê” na região da Grande Vitória, Espírito Santo. Os autores observaram algumas aulas e entrevistaram alguns professores

de “karatê” e concluíram que os conteúdos são transmitidos pelos professores como “verdades” absolutas a serem assimiladas pelos alunos, prevalecendo a reprodução e repetição mecânica. A estruturação das aulas assemelhou-se a sessões de treinamento, mesmo na iniciação, partindo do método parcial para o global. Foi ainda evidente a relação hierarquizada entre professores e alunos, limitando os alunos à imitação passiva (LOPES & TAVARES, 2008).

Embora limitado à apenas uma modalidade, esse estudo evidencia os modelos e a estrutura que são utilizados pelos professores no ensino do “karatê” (LOPES & TAVARES, 2008). Entretanto, essa prática pedagógica não corrobora com os estudos da área pedagógica e educacional, sobretudo da pedagogia do esporte, conforme constatado no tópico anterior. Isso denota um distanciamento das concepções vinculadas ao ensino das lutas corporais com as discussões acerca do ensino dos esportes, evidenciando a necessidade de aproximações entre estas áreas. Assim, torna-se necessário diminuir a grande lacuna existente e integrar as lutas corporais nas discussões, reflexões e contextos da pedagogia do esporte.

Partindo da perspectiva do ensino das lutas, KOZUB e KOZUB (2004) apontam que se uma pessoa está envolvida com a prática de algum tipo de luta como o judô, “wrestling”, “jiu jitsu” ou sambo, por exemplo, seja na escola ou em clubes ou então seja na prática competitiva ou recreacional, é mais agradável se os participantes aprenderem, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, os aspectos táticos relacionados a essas modalidades.

Para a compreensão da lógica interna das modalidades de luta, KOZUB e KOZUB (2004) partem dos princípios relacionados ao conceito do “Teaching Game for Understanding”, ou seja, realizar atividades lúdicas e reduzidas, com um grau de complexidade menor do que o encontrado nas situações tradicionais dessas práticas corporais, porém sem perder a compreensão dos aspectos táticos relacionados à lógica interna dessas modalidades. De acordo com os autores, muitos alunos que aprendem apenas a realização dos gestos técnicos de forma isolada apresentam defasagens no conhecimento e na apropriação dos aspectos táticos, ocasionando compreensões mal sucedidas sobre a lógica interna dessas atividades, bem como incompreensões das estratégias possíveis e dos aspectos táticos relacionados a essas práticas corporais (KOZUB & KOZUB, 2004).

Para isso é preciso compreender quais são as especificidades das lutas corporais e como esta

manifestação da cultura corporal pode ser abordada pela pedagogia do esporte, permitindo que as abordagens e conceitos discutidos nessa área de conhecimento sejam também parte integrante da

prática pedagógica das lutas corporais, nos mais diversos ambientes e contextos, sem com isso excluir fatores como a tradição e os aspectos místicos que envolvem estas práticas corporais.

Considerações acerca da prática pedagógica das lutas corporais

De acordo com PAES (2006) não é possível restringir o ensino dos esportes à elaboração de sequências pedagógicas centradas nos gestos técnicos voltados apenas à decomposição e repetição extenuante de movimentos. Para o autor:

A evolução do Esporte sugere uma prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos nos quais a preocupação central seja voltada para quem faz o gesto, estimulando-o a identificar e resolver problemas, e ainda proporcionando a criação de novos gestos (PAES, 2006, p.171).

Da mesma maneira, ao afirmar que “é tempo de pensar o desporto mais em função do homem que o pratica”, BENTO (1995, p.243) evidencia a importância de centrar o ensino dos esportes não nos gestos técnicos isolados de significados, mas sim nas pessoas que se-movimentam enquanto o praticam.

Para KUNZ (1994) é importante que se diferencie o foco no movimento propriamente dito para o se-movimentar, pois enquanto que o movimento é conceitualmente definido como a visão do resultado ou da produção de movimentos eficazes no cumprimento de determinadas tarefas, o se-movimentar é a instância onde a “unidade primordial de Homem e Mundo se manifesta” (KUNZ, 1994, p.60).

KUNZ (1994, p.61) afirma que somente nas situações em que o “*se-movimentar* se configura como uma relação de experiência sociocultural com o meio circundante, de forma relevante e enriquecedor para o desenvolvimento do ser humano, pode se considerar atendidos os critérios para uma realidade pedagógica do movimento, ou do esporte”. O autor ainda considera:

Neste sentido, a pedagogia que estuda os esportes para a Educação Física deve estudar o Homem que se movimenta, relacionando a todas as formas de manifestação deste se-movimentar, tanto no campo dos esportes sistematizados, como no mundo do movimento, do Mundo Vivido, que não abrange o sistema esportivo. Ou seja, na família, no contexto onde vive, no trabalho, etc., pois o Homem continua um ser que se-movimenta mesmo quando ele age fora

dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte (KUNZ, 1994, p.62).

Portanto, ao focar o se-movimentar dos alunos e não mais os movimentos e gestos técnicos propriamente ditos, o ensino passa a se emancipar, visando contextualizar vivências e experiências significativas nas mais diversas práticas corporais, incluídas aqui as lutas, práticas tradicionalmente conceituadas como sendo propiciadoras de ênfase no ensino de gestos e sequências de movimentos e que muitas vezes não levam em consideração os sujeitos da ação pedagógica, aqueles que “se-movimentam”. Para KUNZ (1994, p.41), a forma de saber que leva à emancipação é, portanto, um “saber crítico, que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo processo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção”.

Para BENTO (1995, p.260) “o desporto não pode esquecer o ‘humano’ e deve procurá-lo não em apelos difusos, abstratos e pouco vinculativos, mas sim na forma concreta como lida com cada praticante”, e não deve ignorar que “os limites do ‘humano’ são mais estreitos do que os manipuláveis limites biológicos e técnicos”.

Para isso, é necessário que determinadas características da prática pedagógica dos esportes sejam ressignificadas e compreendidas com uma visão à luz do referencial do praticante e não mais dos modelos e métodos sequenciais de treinamento. KUNZ (1994) propõe que determinadas características dos esportes sejam transformadas, visando ressignificá-los em práticas voltada à emancipação dos sujeitos que o praticam. Isso significa, na prática, que esta “transformação didático-pedagógica do esporte” se dá, inicialmente, pela identificação do significado central do *se-movimentar* de cada modalidade esportiva, entendida aqui também as práticas das lutas corporais.

KUNZ (1994) considera que os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte atualmente, são: o rendimento (para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola] estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e

o comércio e consumo no esporte e seus efeitos. Para que haja uma “transformação” na prática pedagógica das lutas corporais é preciso considerar todas estas características, evitando reducionismos e possibilitando que haja uma ampliação dos conteúdos a serem ensinados.

SANTANA (2005) afirma que o esporte pretendeu, e em muitos casos ainda pretende educar as pessoas a partir desse paradigma reducionista, ou seja, visando que as pessoas sejam saudáveis, ou tornem-se mais bem preparadas para um determinado fim, ou desenvolvam capacidades físicas, ou que se tornem atletas olímpicos. Todos estes fatores têm relevância, porém não podem ser vistos de forma isolada, destacada das necessidades e possibilidades da maior parte das pessoas (SANTANA, 2005).

O ser que luta deve dar sentido à sua prática, ressignificando-a de acordo com suas próprias intenções. Isso permite a prática pedagógica das lutas corporais tornar-se reflexiva, sendo capaz de estabelecer críticas e fundamentações discursivas. É preciso confrontar a prática pedagógica constantemente. “Uma das tarefas centrais da Pedagogia do Desporto é a de reconstruir as virtualidades de formação e emancipação imanentes ao fenômeno cultural do desporto, procurando convertê-las em ofertas de intencionalidade educativa” (BENTO, 1995, p.139). Trata-se, portanto, de um confronto com o esporte,

revestindo-o de artefatos pedagógicos e questionando os seus valores formativos com finalidade educativa.

A prática pedagógica das lutas corporais que leve os alunos a atitudes críticas e, mais enfaticamente, criativas, é aquela que considere e fomente estas “subjetividades críticas” dos sujeitos, possibilitando às práticas significados singulares para cada praticante, que pode dar sentido próprio a elas, de acordo com seus anseios, características e, claro, objetivos.

KUNZ (1994) enfatiza:

Portanto, não é apenas a transformação prática do esporte que deve acontecer, de uma prática exigente para uma prática menos exigente em relação ao outro - o que acontece também na busca de alternativas para introduzir ou iniciar melhor o aluno em alguma modalidade - mas, principalmente, a compreensão das possibilidades de alteração do SENTIDO dos esportes. Esta transformação requer o elemento reflexivo no trabalho pedagógico (KUNZ, 1994, p.120).

Ou seja, para que haja alterações no sentido do ensino dos esportes (KUNZ, 1994) assim como no ensino das lutas corporais, é preciso que a prática pedagógica seja vinculada a processos de ensino e aprendizagem que permitam aos praticantes refletirem sobre suas próprias ações, não devendo ser reduzida unicamente ao domínio do ensino das habilidades ou técnicas pré-especificadas.

Propondo formas de pedagogizar as lutas corporais

Ao propor formas de pedagogizar as lutas corporais não há a intenção de estabelecer diretrizes rígidas e inflexíveis, muito menos “modelos prontos e pré-estabelecidos”. Objetiva-se, por outro lado, integrar de maneira efetiva as discussões e análises provenientes do campo da pedagogia do esporte com a prática pedagógica das lutas corporais, considerando alguns eixos norteadores referentes à prática educativa.

Porque ensinar as lutas corporais

A primeira questão referente à pedagogia das lutas corporais é: por que ensiná-las? Qual é a importância dessas práticas? Basicamente, as lutas corporais devem ser ensinadas porque elas fazem parte da cultura corporal, ou seja, são práticas historicamente importantes e que acompanham os seres humanos ao longo do tempo, sendo uma das mais elementares manifestações dessa cultura.

Assim como as danças, as atividades rítmicas, os esportes, os jogos, as atividades circenses, as ginásticas, dentre outras, as lutas são manifestações inseridas na esfera da cultura corporal, fazendo parte do modo de ser das pessoas e das sociedades de diferentes formas, ao longo da história.

Cada uma dessas práticas é singular e por isso possuem importância fundamental na cultura dos seres humanos. Para SOARES, TAFFAREL, VARJAL, CASTELLANI FILHO, ESCOBAR e BRACHT (1992):

(...) a perspectiva sobre a cultura corporal (...) busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, **lutas**, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem,

historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 1992, p.38, grifo nosso).

BETTI (2009, p.64) afirma que fazem parte da cultura corporal as formas culturais do exercício da motricidade humana, consideradas pelo autor como: “o jogo, o esporte, as ginásticas e práticas de aptidão física, a dança e atividades rítmicas/expressivas, **as lutas/ artes marciais**, as práticas alternativas, etc.” (grifo nosso).

Da mesma forma, para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.26, grifo nosso) a Educação física pode ser entendida como “área que trata de um tipo de conhecimento, denominado de cultura corporal de movimento e que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, **as lutas**, a dança, a capoeira e outras temáticas”.

Se, como afirmou MAURI (2001), a construção do conhecimento é uma atividade mediada culturalmente, devido à natureza dos instrumentos utilizados em seu processo de elaboração, então, toda atividade humana é mediada pela incorporação de símbolos e signos com significado cultural, e aqui se inclui também o lutar.

Portanto, as lutas são parte integrante e constituinte da cultura corporal dos seres humanos e por isso devem ser ensinadas nos mais diversos ambientes. Entretanto, o fato de fazerem parte da cultura corporal, não garante, por si só, que elas sejam praticadas por muitas pessoas.

É preciso compreender também as especificidades destas práticas, já discutidas anteriormente, pois são estas especificidades que as instituem de sentidos que geram experiências significativas aos praticantes. Ou seja, por meio de seus sentidos próprios e singulares, estas práticas corporais e culturais se constituem como parte inerente do se-movimentar humano, o que as revestem de importância histórica, social e cultural.

O que ensinar das lutas corporais

ZABALA (1998, p.29) considera que “a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam ou não explícitos, é o ponto de partida de qualquer análise da prática”. O autor afirma que para se entender a prática educativa é necessário que se busque alguns instrumentos mais definidos. Além da resposta à pergunta “*por que ensinar?*” deve-se acrescentar a resposta ao “*o que ensinar?*”.

Para o autor, os conteúdos de aprendizagem são o termo genérico que definem a pergunta ao que ensinar. Mas o que seriam os conteúdos? O autor entende que conteúdos, de uma maneira ampla,

devem ser entendidos como “tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos” (ZABALA, 1998, p.30).

Para que haja essa ampliação dos conteúdos, COLL, POZO, SARABIA e VALLS (2000) propõem que eles devem ser tratados em três diferentes dimensões: *atitudinal, conceitual e procedimental*. A dimensão conceitual deve responder à pergunta: “*o que se deve saber?*” A dimensão procedimental relaciona-se à pergunta: “*o que se deve fazer?*” E, por fim, a dimensão atitudinal abrange a seguinte indagação: “*como se deve ser?*”

É possível ampliar a dimensão dos conteúdos também para além da prática educativa dentro do âmbito escolar. DARIDO e GALVÃO (2006) afirmam que não só na escola, mas também em programas esportivos, sobretudo os vinculados à iniciação esportiva, o ensino dos esportes não estão relacionados apenas às técnicas e táticas, pois mais do que isso, o ensino deve oferecer uma formação ampla e voltada para a constituição do cidadão crítico.

Para ZABALA (2001), os conteúdos conceituais são termos abstratos e dificilmente podem restringir-se a uma definição fechada, pois requerem certas estratégias didáticas que promovam uma ampla atividade cognoscitiva do aluno, colocando-o em experiências ou situações que induzam ou potencializem essa dimensão. Deve-se destacar ainda o caráter nunca acabado, ou sempre melhorável da aprendizagem de conceitos e princípios. No ensino das lutas corporais, a dimensão conceitual está presente em diversos momentos como, por exemplo, nas explicações das regras das diferentes modalidades, no ensino de fatos históricos tradicionalmente relacionados com estas práticas, nas explicações acerca das formas de treinamento (podendo estar apoiada em conhecimentos oriundos de campos como a biomecânica, bioquímica e teoria do treinamento), relação das lutas corporais com a mídia, as lutas na educação formal e não-formal, entre muitas outras situações.

A dimensão procedimental, por sua vez, é entendida por ZABALA (2001) como o conjunto de ações ordenadas destinadas à consecução de um fim, estando configurados por ações e podendo ser considerados dinâmicos em relação ao caráter estático dos conteúdos conceituais. A aprendizagem de procedimentos implica, então, a aprendizagem de ações, e isso comporta atividades que se fundamentem em sua realização. No caso da prática pedagógica das lutas corporais é a parte do ensino voltada ao “saber fazer”, ou seja, à realização das atividades práticas, que variam muito conforme a modalidade. Desde os

exercícios de alongamento, aquecimento, repetição de técnicas, treinos físicos e táticos, além das lutas ou simulações de combates, entre inúmeras outras possibilidades. De fato, a dimensão procedimental é aquela mais evidenciada durante a prática pedagógica das lutas corporais.

Por fim, a dimensão atitudinal, para ZABALA (2001), refere-se aos conteúdos referentes a valores, normas e atitudes. Os processos de aprendizagem devem abranger ao mesmo tempo os campos cognitivos, afetivos e comportamentais, em que o componente afetivo adquire uma importância capital, pois aquilo que pensa, sente e como se comporta uma pessoa não depende apenas do que está socialmente estabelecido mas, sobretudo, das relações pessoais que cada indivíduo estabelece com o objeto da atitude ou valor. Se por um lado é possível destacar a relação entre a dimensão atitudinal e as lutas corporais como a disciplina, o respeito e a ética fortemente vinculados à tradição destas práticas, muitas vezes, estas questões se dão por imposição, ou seja, não há contextualizações ou explicações pedagógicas acerca do ensino desta dimensão.

No caso da dimensão atitudinal para o ensino das lutas corporais é preciso considerar que embora estas práticas estejam tradicionalmente relacionadas à alguns conceitos atitudinais, muitas vezes a prática pedagógica destas modalidades não abrange de modo significativo esta dimensão. Fica-se subentendido o tratamento dessa dimensão, embora muitas vezes ela não seja efetivamente ensinada. É necessário que esta dimensão seja sistematicamente parte dos processos de ensino e aprendizagem das lutas corporais. Questões como respeito aos outros praticantes e aos que não praticam a modalidade, ética, respeito mútuo, solidariedade, justiça, entre outras, devem preencher a lacuna existente entre o que é comumente relacionado à estas práticas corporais com aquilo que de fato é ensino sobre elas. Quanto a esta dimensão, RUFINO (2010) afirma:

(...) a dimensão atitudinal precisa estar presente na práxis dos processos de ensino e aprendizagem e não como algo “preestabelecido” algo “embutido”, mesmo porque, se a dimensão atitudinal não faz parte da prática pedagógica, jamais será um conteúdo aplicado nas aulas, mesmo considerando as modalidades como “embutidas de valores”. O que acontece é que nenhuma prática corporal possui ética e valores se não se ensina estes conteúdos (RUFINO, 2010, p.142).

É preciso destacar, no entanto, que embora as dimensões sejam divididas em três, na prática do

processo de ensino e aprendizagem elas devem estar atreladas uma a outra, não sendo possível aplicar o ensino das lutas corporais em cada dimensão de forma separada e sim integrando-as entre si, promovendo assim a ampliação da visão e da aprendizagem sobre estas práticas. ZABALA (1998) defende a integração das dimensões afirmando que, caso contrário, o ensino estaria fragmentado, tomando um sentido diferente do que se propõe. Porém admite ser essencial, para a elaboração do planejamento, a identificação dos conteúdos nas dimensões apresentadas e as formas de trabalhá-los.

A prática pedagógica das lutas corporais ainda não abarcou as inúmeras possibilidades que as dimensões dos conteúdos podem trazer para a ampliação da práxis educativa. BARROSO e DARIDO (2009), ao fazerem uma revisão de literatura sobre pedagogia do esporte na ótica das três dimensões dos conteúdos, apontaram que os autores que estudam o processo de ensino e aprendizagem do esporte preocupam-se em considerar também o ensino da dimensão atitudinal, porém, falta a apresentação de como os aspectos referentes a essa dimensão devam ser desenvolvidos durante prática pedagógica. Já com relação à dimensão conceitual, os autores apontam uma carência ainda maior, “tanto no tocante à identificação dos temas como no que tange à apresentação de propostas para se abordar esta dimensão” (BARROSO & DARIDO, 2009, p.286).

Do ponto de vista da prática pedagógica das lutas corporais, é preciso considerar a implementação das dimensões dos conteúdos de forma sistemática e efetiva, promovendo o que ZABALA (2001) denominou de “*potencialidade educativa*”, ou seja, falta às lutas corporais potencializar suas dimensões pedagógicas, promovendo uma prática criativa, reflexiva e que leve os alunos à autonomia.

Como ensinar as lutas corporais

O conjunto de saberes e fazeres que envolvem métodos e orientações para a organização das aulas são representados pela questão do como ensinar. Como ensinar as lutas corporais abrange os aspectos didáticos e pedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos das lutas corporais.

Primeiramente, é preciso definir quais são os objetivos da prática pedagógica. BRENDA et al. (2010) consideram ser importante distinguir se as aulas são voltadas ao ensino ou ao treinamento, se é iniciação esportiva ou grupos de treinamento especializados, respectivamente. Entretanto, deve

haver preocupações com a prática pedagógica das lutas corporais também no treinamento, e até mesmo no treinamento de alto nível.

Definir os objetivos é premissa básica para a prática pedagógica das lutas corporais. MAURI (2001, p. 104) afirma que a determinação do objetivo ajuda a orientar melhor a atividade do aluno e da aluna no processo de construção de conhecimentos, e também permite que os professores decidam melhor o tipo e grau de ajuda que devem proporcionar. Além disso, é preciso ter em mente o público que será atendido, conhecimentos prévios dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, disponibilidade individual para a prática, motivação para realização das atividades, entre outros fatores.

A partir dessas considerações é possível definir e escolher os métodos, estratégias e instrumentos para se atingir os objetivos propostos. Outra questão importante é ter claramente definido os conteúdos que devem ser ensinados e, a partir destas definições, elaborar estratégias de ampliação dos conteúdos, abrangendo as três dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental.

Tendo sido estabelecidas estas questões, devem ser consideradas as formas nas quais serão praticadas as atividades. De acordo com BREDÁ et al. (2010), os professores das modalidades de lutas corporais costumam ensinar os conteúdos de maneira tradicional, pautada no ensino e na repetição de parte das técnicas realizadas separadamente. Segundo SCHMIDT e WRISBERG (2001), o método parcial é o procedimento que envolve a prática de uma habilidade complexa realizada de forma mais simplificada, através da fracionalização, segmentação e simplificação destas práticas.

Por outro lado, SCHMIDT e WRISBERG (2001), consideram que a prática pelo método global pode ser mais motivante, embora deva ser ressaltada a necessidade de conhecimentos prévios advindos do método parcial para a aquisição de habilidades mais refinadas que irão permitir a melhora das técnicas e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Já com relação à organização das seqüências de prática, SCHMIDT e WRISBERG (2001) elencam duas formas: a prática em blocos e a prática randômica. Adentrando no âmbito pedagógico das lutas corporais, é possível considerar que a prática randômica seria a realização de diversos movimentos feitos de forma variada, como por exemplo, ao invés de repetir o mesmo soco no “karatê” durante vários minutos, os alunos poderiam realizar um soco, depois um chute, outra variedade de soco, um salto, uma defesa, outro chute, e assim por diante. No judô,

por exemplo, seria possível que os alunos, ao invés de repetirem a mesma queda durante um longo período de tempo, poderiam realizar uma queda, uma imobilização, um golpe de finalização, outra queda, uma defesa com contragolpe, etc.

As possibilidades de prática randômica são inúmeras e varia muito de acordo com cada modalidade e com cada estágio de aprendizagem do aluno. Deve-se ressaltar também a falta de estudos sobre a aquisição de aprendizagem motora nas lutas corporais. Estes estudos deveriam considerar as particularidades dessas práticas para analisar a prática randômica em situações reais de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma que os métodos não são “camisas de força”, a organização de seqüências das práticas também não deve ser adotada de forma única exclusiva. Tanto a prática em bloco quanto a randômica possibilita situações de aprendizagem. Destaca-se, no entanto, a utilização da prática randômica pelas possibilidades mais eficazes de aprendizagem em longo prazo.

Portanto, o ensino das lutas corporais deve pautar-se sempre por meio de procedimentos pedagógicos claros e objetivos concretos, ensinando por meio dos métodos, parcial e global, utilizando jogos, brincadeiras e muita repetição das técnicas, sequenciadas por práticas em bloco e, sobretudo, randômicas. Principalmente, o professor deve atentar-se para o planejamento e a organização dos processos de ensino e aprendizagem, reorganizando-os periodicamente.

A ênfase exacerbada ao método parcial e à prática em bloco deve ser alterada para matrizes e diretrizes pedagógicas mais efetivas e eficazes, organizando e diversificando o ensino. Esta afirmação corrobora com a colocação de BREDÁ et al. (2010, p.58), na qual os autores consideram que “os treinamentos nas aulas de lutas corporais são em formato de repetição exaustiva, em que o aluno copia o professor e assim reproduz tudo aquilo nas aulas e competições”.

Como proposição, é possível que os professores criem, por exemplo, “sessões de laboratório” para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem das lutas corporais. Estas sessões consistiriam em oportunidades para os alunos desenvolverem suas próprias seqüências de movimentos para os “katas” e “katis”, ou então criarem saídas ou golpes em determinadas situações, estipuladas pelo professor. Exemplificando: um professor de “jiu jitsu” poderia demonstrar alguma técnica (como uma passagem de guarda, por exemplo) e dividir os alunos em duplas e pedir às duplas que achem saídas e contragolpes dessa posição. Isso permitira aos alunos que criassem suas próprias técnicas. Depois, cada dupla poderia

demonstrar o que criou e aí todos discutiriam as posições, corrigindo os detalhes.

Enfim, este é apenas um exemplo de como o ensino das lutas corporais pode transcender as repetições dos gestos técnicos realizados pelo método parcial para chegar a atitudes criativas sem com isso perder em rigor ou falta de técnicas. Sobretudo, deve-se organizar a prática pedagógica tendo sempre como foco os alunos, ou seja, os seres que se-movimentam. Quais são seus anseios, dúvidas e objetivos? Para ir além da repetição mecânica é preciso uma transformação da prática pedagógica, visando a “transformação didático-pedagógica” das lutas corporais.

Conforme constatado em PAES (2006) é necessário uma prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos que se preocupem com quem faz o gesto, estimulando o praticante a identificar e resolver problemas, e ainda proporcionando a criação de novos gestos. O autor afirma ainda ser necessário dar ao esporte um tratamento pedagógico que consista em organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos nos processos de ensino-aprendizagem e treinamento esportivo (PAES, 2006).

Como avaliar o ensino das lutas corporais

A avaliação é parte integrante da prática pedagógica. Para ZABALA (2001) o processo de avaliação é entendido como o conhecimento de como os alunos estão aprendendo ao longo de uma sequência de ensino e aprendizagem e está estreitamente relacionado à metodologia utilizada pelos professores. O autor afirma que, na perspectiva construtivista, as avaliações são compostas por diferentes fases: avaliação inicial, reguladora ou formativa, avaliação final e somatória (ZABALA, 2001).

O processo de avaliação da prática pedagógica das lutas pode, além de avaliar as principais dificuldades dos alunos, diagnosticar as deficiências do próprio processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para sua melhoria efetiva. Analisar o processo de construção de significados e sentidos atribuídos à própria dinâmica, considerando seus avanços e retrocessos, necessita de grande acurácia do professor e, através de procedimentos avaliativos, tanto o ensino quanto a aprendizagem podem ser analisados de forma sistemática e reguladora.

A avaliação do ensino e da aprendizagem das lutas corporais deve primeiramente considerar os motivos e razões de se avaliar. Além disso, o processo de avaliação deve também responder a outras questões como: *quando avaliar, o que avaliar, como avaliar,*

etc. A principal premissa a ser considerada é que a avaliação do ensino precisa ser integrada a própria avaliação da aprendizagem dos alunos.

Tradicionalmente, a avaliação nas práticas das lutas corporais, sobretudo nos contextos de educação não-formal, compreendido como fora do âmbito escolar está fortemente relacionada com a troca de graduações, ou seja, o recebimento de graus ou de faixas de diversas cores, de acordo com cada modalidade.

Isso permite, por um lado, que se gradue a evolução dos alunos, possibilitando que eles percebam a sua própria evolução e criem objetivos concretos de ações práticas. Por outro lado, a utilização de graduações por faixas funciona como um “nivelamento” dos alunos ao considerar que todos os alunos pertencentes a uma determinada graduação tenham as mesmas habilidades e mesmas experiências. Além disso, a graduação por meio da utilização das faixas estereotipa os alunos, pois evidencia suas qualificações e dificuldades. Não é possível precisar o quanto que essa forma de “graduar o ensino” realmente traduz aquilo que os praticantes aprendem, ou seja, o quanto que é possível, por meio das graduações por faixas, realmente avaliar a aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino das lutas corporais.

Cada aluno deve ser avaliado de acordo com seus objetivos, limites, anseios e suas limitações. É preciso destacar que o processo de evolução dentro dos sistemas de graduação de uma determinada modalidade deve ser referente ao próprio aluno e que este não deve se comparar nem com os alunos menos graduados, nem com os mais graduados e nem com os de igual graduação. Isso precisa estar claro e presente durante o processo de avaliação das modalidades de lutas corporais.

Ainda sobre o processo avaliativo, é preciso considerar a realização de práticas de auto-avaliação dos próprios alunos. Os alunos deveriam ser capazes de se auto-avaliarem em todos os momentos dos processos da prática significativa, pois isso os auxiliaria na aquisição de sua emancipação e autonomia. Contudo, essa forma de avaliação só será possível diante de uma prática que seja crítica, e não conformista, pois assim contribui para a aprendizagem significativa dos alunos.

Portanto, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de lutas corporais é tão complexa e ampla quanto a própria prática educativa porque para se avaliar é preciso compreender todos os processos que compõem a aquisição dessas aprendizagens. Por isso é importante considerar a avaliação como parte integrante do

ensino e da aprendizagem dos alunos, ampliando-a para as três dimensões dos conteúdos e usando as formas de avaliação como instrumentos de constante melhora da práxis educativa destas modalidades.

Ou seja, a sugestão é ampliar as formas de avaliação para outros contextos e objetivos além daqueles já tradicionalmente consagrados no ensino destas

práticas corporais, permitindo que o processo avaliativo não considere apenas as vertentes técnicas e táticas, mas que também seja capaz de diagnosticar, organizar e ressignificar a prática pedagógica, tendo o se-movimentar dos praticantes como ponto de partida e considerando as dimensões dos conteúdos como intrinsecamente relacionadas.

Considerações finais

BENTO (1995, p.100) afirma que “uma das tarefas centrais da Pedagogia do Desporto consiste na apresentação, descrição, interpretação, análise crítica e fundamentação discursivas de normas, objetivos e valores de educação e formação das práticas desportivo-corporais”. Portanto, a pedagogia das lutas corporais deve compreender aspectos valorativos da prática pedagógica, abrangendo a complexidade inerente ao ensinar, respeitando a concepção do se-movimentar dos indivíduos.

De forma semelhante, para LAWSON (1990), a área da pedagogia do esporte é um campo jovem e profícuo de estudos para legitimar propostas de intervenção pedagógica em programas educacionais - seja dentro ou fora do âmbito escolar. O autor propõe que seja realizado pelos pesquisadores da área da pedagogia do esporte remanejamentos no conhecimento produzido por essa área, produzindo conhecimentos mais úteis a partir de ajustes nas abordagens de organização, comunicação e aplicação dos resultados das pesquisas produzidas nessa área (LAWSON, 1990).

Qualquer proposição de transformação da prática pedagógica das lutas corporais pode ser extremamente arriscada se não for considerada a complexidade que tange o seu ensino. Uma abordagem reducionista, centrada em uma prática pedagógica instrumental que priorize a repetição de gestos técnicos e que não considera as subjetividades individuais e as relações e interações existentes entre todos os agentes constituintes dos processos de ensino e aprendizagem, não permite que seja empregado sentidos que os levem a atingirem atitudes críticas e criativas.

Por outro lado, não se deve incriminar e julgar determinadas práticas relacionadas a estas manifestações centradas em outro prisma histórico. Pode-se, por outro lado, ressignificá-las, transformá-las e até mesmo mantê-las, porém considerando suas intencionalidades e particularidades. Estar “aberta” às críticas, às sugestões e às mudanças condizentes com a realidade contemporânea não deve ser visto como prejudicial à

prática pedagógica das lutas corporais e sim como uma forma de permitir que esta prática transcenda ao nível mecânico e se arroje para formas criativas e significativas de vivenciar os movimentos tão peculiares que as constituem, possibilitando que ocorra a realização de experiências significativas. Experiência que significa dar seus próprios sentidos às ações, tornando-as parte de si.

A indagação que precisa então ser considerada para que se compreendam os motivos de se ensinar as lutas corporais é: visa-se o que com o ensino das lutas corporais? Visa-se formar atletas? Repetidores de gestos e ideologias? Seres conformados com a realidade social? Ou seres críticos e emancipados? Se o objetivo do ensino for basear-se numa concepção crítica e criativa, é preciso ressignificar a prática pedagógica destes conteúdos, não com um olhar depreciador a outras culturas, mas sim com um olhar de alteridade que busque a compreensão e a união de práticas igualmente ricas e importantes.

Não existe uma prática pedagógica única para se ensinar as lutas corporais. Há na verdade algumas diretrizes que precisam fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem dessas modalidades, caso objetiva-se atingir atitudes críticas e criativas. A única forma de realizar isso é realmente buscar o equilíbrio entre tradição e modernidade, entre prática transformadora e formas culturalmente presentes, nas quais ambas se completem e se enriqueçam de aprendizagens significativas e não se desvalorizem ou tentem excluir as potencialidades da outra.

É possível que tradição e modernidade andem juntas, contanto que elas aceitem “dialogar” entre si. Enquanto houver formas inquestionáveis de ação e práticas cristalizadas pela ótica da autoridade e da disciplina excessiva que não permita sequer serem criticadas, a prática pedagógica das lutas corporais vai ser sempre deficiente, pois impedirá que haja justamente o que consente a uma prática transformar-se em algo importante, ou seja, a discussão, a criação e a vivência que promova experiências significativas.

Portanto, é preciso que a prática pedagógica das lutas corporais seja instituída de sentido. Um sentido que não seja pautado nas formas externas “inquestionáveis”, mas sim no indivíduo que se movimenta, ampliando os conteúdos ensinados por meio da explícita contextualização das dimensões

dos conteúdos. Uma prática que atribua sentidos singulares e que compreenda as contribuições que a pedagogia do esporte pode trazer, promovendo a constante ressignificação da própria prática na busca desses sentidos. E sentidos que sejam, sobretudo, mais humanos.

Abstract

Sport's and fight's pedagogy: searching for approaches

The sport pedagogy is concerned with the systematic study of the teaching and learning process related to sports. The body's fights are also practices that should be involved in pedagogical contextualization. Thus, this study sought to examine the relationship between the concepts of sport pedagogy and the teaching of body's fights. For this, we made a review of literature with the following topics: the pedagogical approach of sport, the sport pedagogy and the body fights and considerations about the pedagogical practice of body fights. We also establish ways to pedagogized the body fights, considering some guiding principles: why teaching the body fights, what to teach about them, how to teach them and how to evaluate the teaching of them. The body's fights should be involved in pedagogical approaches focused on the person that is moving, allowing the subjects to reflect about their own actions, re-meaning those actions and giving directions that can help them to reach autonomy and emancipation.

UNITERMS: Teaching of sports; Pedagogical practice; Martial arts; Dimensions of contents.

Resumen

Pedagogía del deporte y de las luchas: en la búsqueda de enfoques

La pedagogía del deporte se ocupa del estudio sistemático de la enseñanza y el aprendizaje relacionado con el deporte. Las luchas corporales son también prácticas que deben ser envueltas en la contextualización pedagógica. Así, este estudio pretende analizar la relación entre las concepciones de la pedagogía del deporte y la enseñanza de las luchas corporales. Para ello, se realizó una revisión de la literatura con los siguientes temas: el enfoque pedagógico para el deporte, la pedagogía del deporte y las luchas corporales y consideraciones acerca de la práctica pedagógica de las luchas corporales. Se desarrolló también formas de pedagogizar las luchas corporales, teniendo en cuenta algunos principios orientadores: por qué enseñar las luchas corporales, qué enseñar de las luchas corporales, como enseñar las luchas corporales y como evaluar la enseñanza de las luchas corporales. Las luchas corporales deben ser envueltas en enfoques pedagógicos centrados en las personas en movimiento, permitiendo a los sujetos a moverse a reflejar sus propias acciones y darles nuevos sentidos que les ayuden a lograr la autonomía y la emancipación.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de los deportes; Práctica pedagógica; Artes marciales; Dimensiones de los contenidos.

Referências

- BARROSO, A.L.R.; DARIDO, S.C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.20, n.2. p.281-9, 2009.
- BENTO, J.O. Da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.26-40.
- _____. **O outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras, 1995.
- BENTO, J.O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.
- BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3o e 4o ciclos**. Brasília: SEF, 1998. v.7b.
- BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A.J.; PAES, R.R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.
- BRUNELLE, J.; TOUSIGNANT, M. Pedagogy and physical activity. In: BOUCHARD, C.; McPHERSON, B.D.; TAYLOR, A.W. (Orgs.). **Physical activity sciences**. Champaign: Human Kinetics, 1992.
- BUNKER, D.; THORPE, R. **The curriculum model: rethinking games teaching**. Loughborough: Loughborough University of Technology, 1986. p.7-10.
- COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CRUM, B. Concerning the quality of the development of knowledge in sport pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.5, n.4, p.211-20, 1986.
- CURTNER-SMITH, M.D.; WALLACE, S.J.; WANG, M.Q. Relationship of coach and player behaviors during practice to team performance in high school girls' basketball. **Journal of Sport Behavior**, New York, v.22, p.203-20, 1999.
- CUSHION, C.J. Modelling the complexity of the coaching process. **International Journal of Sports Science and Coaching**, Brentwood, v.2, n.1, p.395-401, 2007.
- CUSHION, C.J.; ARMOUR, K.M.; JONES, R.L. Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' coaching. **Physical Education & Sport Pedagogy**, Cheshire, v.11, n.1, p.83-99, 2006.
- DARIDO, S.C.; GALVÃO, Z. Temas transversais e programas de iniciação esportiva: possibilidades pedagógicas. In: PROGRAMA SESI atleta do futuro: perspectiva da inclusão e diversidade na aprendizagem esportiva. São Paulo: SESI, 2006. p.37-52.
- ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha. In: VILLAMÓN, M. **Introducción al judo**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1999.
- FREIRE, J.B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GOMES, M.S.P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- GRAÇA, A. Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v.1, n.1, p.104-13, 2001.
- GRUPE, O.; KRÜGER, M. Sport pedagogy: anthropological perspectives and traditions. In: SCHEMPP, P.G. (Org.). **Scientific development of sport pedagogy**. New York: Waxmann, 1996.
- HASTIE, P. A.; CURTNER-SMITH, M. D. Influence of a hybrid sport education: teaching games for understanding unit on one teacher and his students. **Physical Education & Sport Pedagogy**, Cheshire, v.11, n.1, p.1-27, 2006.
- KIRK, D.; BROOKER, R.; BRAIUKA, S. Teaching games for understanding: a situated perspective on student learning. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, New Orleans, 2000. **Proceedings...** New Orleans: AERA, 2000.
- KIRK, D. Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. **Quest**, Champaign, v.58, n.2, p.255-64, 2006.
- KOZUB, F.M.; KOZUB, M.L. Teaching combative sports through tactics: the tactical game approach can enhance the teaching of some martial arts by emphasizing their similarities to one another and to wrestling. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Reston, v.75, n.1, p.1-7, 2004.
- KULLINA, P.; SCRABIS-FLETCHER, K.; KODISH, S.; PHILLIPS, S.R.; SILVERMAN, S. A decade of research literature in physical education pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.28, n.2, p.119-40, 2009.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

- LAWSON, H.A. Sport pedagogy research: from information-gathering to useful knowledge. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.10, n.1, p.1-20, 1990.
- LIGHT, R.; FAWNS, R. The embodied mind: blending speech and action in games teaching through TGFU. **Quest**, Champaign, v.55, p.161-76, 2003.
- LOCKE, L.F. Teaching and learning processes in physical activity: the central problem of sport pedagogy. In: HAAG, H. (Org.). **XXII ICHPER World Congress**. Schorndorf: Verlag Karl Hoffmann, 2004.
- LOPES, Y.M.; TAVARES, O.G. A prática pedagógica dos mestres de caratê da Grande Vitória (ES). **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.1, p.91-7, 2008.
- LOUGHEAD, T.M.; HARDY, J. An examination of coach and peer leader behaviors in sport. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.20, n.1, p.112-28, 2004.
- MacDONALD, D.; KIRK, D.; METZLER, M.; NILGES, L.M.; SCHEMPP, P.; WRIGHT, J. It's all very well, in theory: theoretical perspectives and their applications in contemporary pedagogical research. **Quest**, Champaign, v.54, n.2, p.133-56, 2002.
- MARCELLINO, N.C. Academias de ginástica como opção de lazer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.11, n.2 p.49-54, 2003.
- MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- McCULLICK, B.A.; BELCHER, D.; SCHEMPP, P. G. What works in coaching and sport instructor certification programs? The participants' view. **Physical Education & Sport Pedagogy**, Cheshire, v.10, n.2, p.121-37, 2005.
- MOREIRA, S.M. **Pedagogia do esporte e o karatê-dô: considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce**. 2003. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- NELSON, L.J.; CUSHION, C.J.; POTRAC, P. Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualization. **International Journal of Sports Science and Coaching**, Brentwood, v.1, n.3, p.247-59, 2006.
- OLIVEIRA, A.L. Jogos/ brincadeiras de lutas: as culturas corporais na formação de professores de educação física. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: as lutas no contexto da motricidade, 4.; SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar, 3.; SHOTO WORKSHOP, 5., 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2009. p.148-171. CD ROM.
- O'SULLIVAN, M. Research quality in physical education and sport pedagogy. **Sport, Education and Society**, Philadelphia, v.12, n.3, p.245-60, 2007.
- PAES, R.R. Desenvolvimento das aulas de lutas: da compreensão teórica aos procedimentos práticos. In: BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, J.A.; PAES, R.R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.
- _____. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.20, n.5, p.171, 2006.
- PEREZ, T.P.; REVERDITO, R.S.; SCAGLIA, A.J. Argumentos em favor da pedagogia do esporte: implicações para a prática pedagógica. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 13, n.125, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/argumentos-em-favor-dapedagogia-do-esporte.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2010.
- PUCINELI, F. A. **Sobre luta, arte marcial e esporte de combate: diálogos**. 2004. 50f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- RAMIREZ, F.A.; DOPICO, J.A.; IGLESIAS, E. Requerimientos motrices de la lucha leonesa: consideraciones generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. In: RODRIGUEZ, C.L. **El entrenamiento en los deportes de lucha**. León: Federación territorial de Lucha, 2000.
- RUFINO, L.G.B. **A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica**. 2010. 184f. Monografia (Bacharelado em Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, Campinas, v.9, n.2, p.110-32, 2011.
- SANTANA, W.C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R.R.; BALBINO, H.F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.1-23.
- SCHMIDT, R.A. WRISBERG, C.A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHMIDT-MILLARD, T. Perspectives of modern sports pedagogy. **European Journal of Sport Science**, London, v.3, n.3, p.1-8, 2003.
- SILVERMAN, S.; SKONIE, R. Research on teaching in physical education: an analysis of published research. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.16, n.3, p.300-11, 1997.

- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FRASER-THOMAS, J.L.; CÔTÉ, J.; DEAKIN, J. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical Education & Sport Pedagogy**, Cheshire, v.10, n.1, p.19-40, 2005.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. Os enfoques didáticos. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

ENDEREÇO

Luiz Gustavo Bonatto Rufino
R. Conselheiro Antonio Prado, 350
13073-068 - Campinas - SP - BRASIL
e-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Recebido para publicação: 16/02/2011

Revisado: 02/03/2012

Aceito: 19/03/2012