

# Lutas brasileiras no projeto de extensão educação física escolar na perspectiva inclusiva: desafios e problematizações

BRAZILIAN FIGHTS IN THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION EXTENSION PROJECT IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE: CHALLENGES AND PROBLEMATIZATIONS

**Michele Pereira de Souza da Fonseca**

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
Professora do curso de Licenciatura em Educação Física-UFRJ  
Doutora em Educação Física-UFRJ  
michelefonseca@eefd.ufrj.br

**Mariana Peres**

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
Licenciada e Graduada em Educação Física-UFRJ  
mari.peres98@gmail.com

**Raquel Ludovino**

Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
Licenciada em Educação Física-UFRJ  
ludovino91@gmail.com

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a proposta de conteúdo de lutas, vivenciada no Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir dos relatos dos diários de campo dos/as estudantes extensionistas. O objetivo desse projeto é proporcionar ações mais inclusivas no contexto em que está presente, buscando ampliar a participação efetiva de todos/as envolvidos/as e problematizar/minimizar exclusões de toda ordem, tendo-se em vista o conceito amplo de inclusão em que nos embasamos (Sawaia, 2017; Booth e Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). Neste recorte, enfocaremos as experiências com as lutas brasileiras, utilizadas como uma estratégia pedagógica, para refletirmos sobre a valorização de manifestações culturais brasileiras numa perspectiva inclusiva e antirracista.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar, Ensino colaborativo, Extensão universitária, Inclusão, Lutas.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the fighting/fights content proposal, experienced in the School Physical Education Extension Project in the inclusive perspective (PEFEPI), linked to EEFU/UFRJ, from the reports of the extension students' field diaries. The objective of the project is to provide more inclusive actions in the context that is present, seeking to expand the effective participation of all involved and to problematize/minimize exclusions of all kinds; in view of the broad concept of inclusion that we are based on (Sawaia, 2017; Booth & Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). In this section/From this approach, we will focus on the experiences with Brazilian fights, used as a pedagogical strategy, to reflect on the valorization of Brazilian cultural manifestations in an inclusive and anti-racist perspective.

**Keywords:** School Physical Education, Collaborative teaching, University extension, Inclusion, Fights.

# INTRODUÇÃO

Processos de inclusão/exclusão na Educação Física escolar são desafios cotidianos no campo educacional, especialmente por causa de seu histórico excludente. A partir desta inquietação, foi concebido o Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), que se apoia em um conceito amplo de inclusão, no qual ela é encarada de forma processual, dialética e infundável (Sawaia, 2017; Booth & Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). O PEFEPI acontece em parceria com uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, e é realizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ).

Importantes questões referentes aos direitos humanos passaram a permear as discussões sociais em diversos países, despontando de forma impulsionada, principalmente, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, publicação esta que discorreu sobre o direito de todas as pessoas serem consideradas iguais (Resolução n. 217, 1948). Assim, avançamos em termos legais e políticos, legitimando sobre o tratamento igualitário dos direitos de todos/as, mas importa ter um olhar não ingênuo sobre a afirmação posta na citada Declaração: "sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição", pois Santos (2006) afirma que a igualdade não pode nos descaracterizar, nem a diferença pode nos inferiorizar. Isso precisa ser problematizado, pois ainda há preconceito recorrente em nossa sociedade até os dias atuais, seja por raça, gênero, religiosidade, deficiência, entre outros marcadores sociais da diferença. Segundo Kassar (2011), com esse documento beneficiando os grupos minoritários, também foi incitado o estabelecimento de ações políticas mundiais concernentes a todas as pessoas; por conseguinte, atos políticos e sociais explicitaram sobre a garantia dos direitos, incluindo o direito à Educação. Dentre essas ações, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), convocou os países a proporcionarem acesso à Educação a todas as pessoas; e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propôs que as nações signatárias adotassem uma Educação com orientação inclusiva.

Apesar de reconhecermos que esses documentos "partiram de nações hegemônicas e que expressaram outros interesses particularistas, não há como negar que foram marcos documentais importantes na luta pelos direitos dos cidadãos e pela qualidade da Educação" (Fonseca, 2014, p. 49). Em acordo com essas declarações, o conceito de inclusão se direciona para colaboração do coletivo, respeitando sua singularidade e especificidade, com corresponsabilidade e participação de todas as pessoas envolvidas, no sentido de proporcionar ações inclusivas e minimizar as exclusões. Portanto, o termo inclusão, comu-

mente associado às pessoas com deficiência, é aqui posto em uma perspectiva que não se limita a esse grupo social específico, mas que contempla toda parcela populacional que, de maneira permanente ou transitória, experimente algum tipo de exclusão (Santos, 2003; Santos, Fonseca & Melo, 2009).

Ratificamos, portanto, a inclusão de forma processual, dialética e contínua, buscando minimizar situações de exclusão a partir de intervenções específicas, mas entendendo que no decorrer do próprio processo outras situações excludentes podem emergir. Justamente por vivermos num mundo capitalista e opressor, a busca pela inclusão é infundável e está sempre em relação dialética com a exclusão.

Esse conceito de inclusão materializa-se na ação do PEFEPI, juntamente com professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, numa escola regular. O projeto é composto por uma professora da universidade (coordenadora do projeto), duas professoras de Educação Física do município (regentes da escola em que o PEFEPI funciona) e estudantes extensionistas de graduação/licenciatura da UFRJ. O objetivo do projeto é proporcionar colaborativamente ações mais inclusivas no contexto que está presente, buscando ampliar a participação efetiva de todos/as envolvidos/as e problematizar/minimizar exclusões, sejam elas de gênero, raça, deficiência, habilidade, entre outras; tendo-se em vista o conceito amplo de inclusão que nos embasa. Assim, o PEFEPI, em consonância com o conceito de extensão universitária, considerado como processo educativo, cultural e científico que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, operacionaliza-se dialogando fortemente com as diretrizes da extensão: interação dialógica, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, impacto na transformação social e na formação de estudantes (Fórum..., 2012). Diante disso, o PEFEPI utiliza como estratégias pedagógicas inclusivas: o ensino colaborativo e a diversificação de conteúdos.

Conhecido também como coensino, o ensino colaborativo é considerado por Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014, p. 26) como "um dos mais promissores suportes à inclusão", pois pressupõe mudanças na estrutura escolar a partir da disponibilização de professores/as para oferecer suporte nas aulas.

[...] consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes. (Ferreira et al., 2007, p. 1).

O ensino colaborativo é uma das práticas que estruturam as ações do AEE (Atendimento Educacional Especializado),<sup>1</sup> oferecido nas escolas para estudan-

<sup>1</sup> Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. É realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (Resolução n. 4, 2009).

tes público-alvo da Educação Especial, portanto estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, múltipla), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento<sup>2</sup> (Resolução n. 4, 2009).

Por causa disso, o ensino colaborativo é apontado como estratégia pedagógica por Castro & Kelman (2016), à medida que parte da troca de experiências, agregando novos conhecimentos, com planejamento em conjunto e através da abertura de espaços de diálogo na escola, oportunizando a aplicação de uma metodologia de ensino que dê visibilidade às singularidades dos/as estudantes. Ou seja, todas as pessoas envolvidas no processo educacional compartilham as decisões tomadas e as ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor/a, mas relações que buscam "atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo" a partir da "liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações" (Damiani, 2008, p. 214).

Assim, inspiradas pelas elaborações de Braun & Marin (2016), Castro & Kelman (2016), Vilaronga & Mendes (2014), Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014), Damiani (2008), adotamos no PEFEPI o ensino colaborativo como uma das estratégias pedagógicas inclusivas, ampliando a ação em dois pontos fundamentais: não só enfocamos os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas igualmente a todos/as os/as estudantes da turma, considerando as suas singularidades e necessidades específicas. Além disso, em vez da parceria com um/a especialista da Educação Especial, temos a ação conjunta entre os/as estudantes extensionistas, a coordenadora do projeto e as professoras regentes da escola, atuando coletiva e horizontalmente, desde o planejamento, passando pela execução das aulas cotidianamente e pelos processos de avaliação.

A diversificação de conteúdos se configura como outra estratégia pedagógica inclusiva que adotamos no PEFEPI. A Educação Física Escolar é marcada por um histórico excludente com influências higienistas, eugenistas e militaristas que perpetua a ênfase no rendimento, na *performance* e na prática pela prática,<sup>3</sup> além da predominância dos esportes em detrimento dos demais elementos da Cultura Corporal (Fonseca & Ramos, 2017).

De acordo com Sedorko & Finck (2016, p. 02) "essa área do conhecimento incorporou o ensino do esporte de maneira hegemônica, ou seja, apesar de existirem inúmeros conteúdos na disciplina, prioriza-se o esporte por diversos motivos", dentre eles a "difusão midiática, os interesses mercadológicos e a influência exercida nos diversos setores da sociedade" (p. 02). Porém, Fonseca (2014) e Fonseca & Ramos (2017) apontam que o problema não se situa no esporte como conteúdo das aulas, mas como escolha majoritária em detrimento de outras e, principalmente, se apresenta-se com ênfase puramente na técnica e no rendimento. Assim, as autoras entendem que cabe valorizar as múltiplas experiências corporais e de movimento, considerando-se os elementos da

<sup>2</sup> A partir do DSM-V para a ter a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento considerando a nomenclatura transtorno do espectro autista. (American..., 2014).

<sup>3</sup> Prática que enfatiza somente o fazer, sem objetivo pedagógico e/ou educacional (Fonseca, 2014).

Cultura Corporal (jogos e brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e, também, os esportes), ampliando as possibilidades de participação, diversificando não só os conteúdos em si, mas as abordagens e as metodologias, tendo-se em vista que não basta apenas diversificar e, ainda assim, seguir enfatizando o rendimento.

Isto posto, temos buscado ressignificar a Educação Física Escolar em uma perspectiva inclusiva, ampliando a participação de todas/os, considerando e respeitando os limites e possibilidades individuais de cada um/a. Nessa lógica, trabalhamos com todos os elementos da Cultura Corporal e, neste artigo, abordaremos as lutas por se tratarem de um conteúdo pouco abordado na Educação Física Escolar (Nascimento & Almeida, 2007; Rufino & Darido, 2015).

As lutas ainda sofrem grande resistência por parte da comunidade escolar com relação a sua aplicação nas aulas. Betti & So (2018), Nascimento & Almeida (2007), Rufino & Darido (2015) apresentam diversos fatores que se relacionam e que têm dificultado o seu trato pedagógico nas escolas brasileiras, como a pequena quantidade ou mesmo a ausência de conteúdos relativos às lutas durante a formação docente. Isso corrobora para o outro fator apresentado, referente à baixa produção acadêmico-científica relacionando lutas e temas educacionais (Correia & Franchini, 2010).

Outro ponto citado é a concepção, por parte da comunidade escolar, de uma suposta violência intrínseca às lutas (Nascimento & Almeida, 2007), que acaba influenciando a construção e proposição de atividades práticas a partir do conhecimento específico e pedagógico delas. Por causa disso, estratégias expositivas como exibição de vídeos e leitura de textos, tornam-se predominantes e pouco tempo é destinado à realização de movimentos (So & Betti, 2012).

Outra questão, citada em outro estudo, é a concepção de que é preciso ser especialista para ministrar aulas de lutas. So & Betti (2009) afirmam que para ensinar esse conteúdo de lutas não é necessária a *expertise*, amparados pelo argumento de que a escola não tem a intencionalidade de especialização e nem de formação de atletas/lutadores.

Rufino & Darido (2015) levantam mais um aspecto importante, que seria o desconhecimento e o preconceito, por parte dos docentes, em relação a essas práticas. Também apresentam uma questão pensando a formação docente/universitária, pois, segundo Tardif (2012), o distanciamento entre os saberes profissionais dos professores/as do ensino básico e os conhecimentos universitários dos docentes de ensino superior provocam rupturas para a construção dos saberes e, conseqüentemente, para a prática pedagógica.

Portanto, buscando evitar que essa ruptura aconteça, é importante uma constante ressignificação desses saberes adquiridos tanto no âmbito universitário, quanto no escolar. Essa mesma atenção é necessária na formação continuada, tendo-se em vista a (des)construção da prática pedagógica, explorando-se novos conhecimentos, dialogando-se com outras disciplinas e diversificando-se os conteúdos ofertados nas aulas de Educação Física Escolar.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é refletir sobre a proposta de con-

teúdo de lutas brasileiras, vivenciada no PEFEPI, a partir dos registros dos/as estudantes extensionistas nos diários de campo. O presente estudo pretende contribuir para a produção de conhecimento científico e pedagógico sobre a aplicação do bloco de lutas na escola, e para a formação de professores/as, tendo-se em vista a desconstrução de que é preciso ser especialista para ministrar aulas de lutas (So & Betti, 2009). Também busca-se gerar reflexões sobre os impactos do bloco de lutas, a partir de um trabalho coletivo em um projeto de extensão nas aulas de Educação Física Escolar permeado pela perspectiva inclusiva.

As lutas abordadas no presente trabalho foram ministradas dialogando-se com o conceito amplo de inclusão apresentado. Ao realizarmos o planejamento colaborativo, as aulas foram pensadas coletivamente com os/as envolvidos/as a fim de proporcionar a participação efetiva de todos/as, respeitando-se o tempo de cada estudante, suas singularidades e especificidades. Assim, nosso trabalho também se apoia em Freire (2013), no sentido de considerar uma educação crítica e, principalmente, que vai ao encontro da perspectiva inclusiva aqui abordada, objetivando, principalmente, a construção coletiva com os/as estudantes e não a ação diretiva e verticalmente *para eles/as*.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo e no projeto é a pesquisa-ação, que, para Thiollent (2011), é a forma mais válida para o professor-pesquisador intervir numa problemática social e, a partir da própria prática, refletir sobre as possibilidades de transformação da realidade encontrada e criar novos saberes, articulando-os com o objetivo prático-teórico. Nesse sentido, o professor-pesquisador propõe ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar algum impacto sobre o ambiente e em todas as pessoas envolvidas; busca explicar e diagnosticar uma situação ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; planeja e executa uma ação, observa esse processo de mudança e reflete sobre seus desdobramentos. Essa abordagem foi escolhida pois, ao mesmo tempo que atende à necessidade de intervenção e transformação, constrói junto com os/as estudantes e produz conhecimento científico e pedagógico na área da Educação Física Escolar.

<sup>4</sup>Os/as participantes da pesquisa são estudantes de Ensino Fundamental (2º segmento) – turmas de 6º ao 9º ano e Projeto Carioca II, com uma média de 35 estudantes por turma, no período referente ao 2º bimestre de 2018 e ao 4º bimestre de 2019. Foi ministrado o bloco de conteúdo relativo às lutas – (lutas africanas: Boxe e Esgrima; lutas asiáticas: Judô e Sumô; e lutas brasileiras: Huka-huka e Capoeira). Neste recorte, enfocaremos as experiências com as lutas brasileiras.

<sup>4</sup>Estudantes com defasagem em idade/série que são atendidos por projetos de correção de fluxo nesta rede municipal de ensino.

A pesquisa-ação possibilita que a fase de coleta de dados seja feita por meio de técnicas antropológicas como: observação participante, diários de campo, histórias de vida, entre outras (Thiollent, 2011). Assim, o instrumento de coleta de dados utilizado para a pesquisa foi a partir dos diários de campo escritos pelos/as estudantes extensionistas do PEFEPI para registro das ações na escola, a partir de suas experiências vivenciadas com as turmas.

## ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para o Coletivo de Autores (1992), a disciplina Educação Física não se trata somente de aprender o jogo pelo jogo, ou o esporte pelo esporte, ou ainda a dança pela dança, mas de que esses conteúdos devem receber um tratamento pedagógico, a fim de que possam ser historicizados criticamente e aprendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, além de serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o/a estudante.

Nesse sentido, a escolha do conteúdo de lutas foi uma estratégia pedagógica, concebida e planejada de forma colaborativa, a fim de proporcionar uma maior participação reflexiva e crítica do pensamento-movimento dos/as estudantes, a partir da contextualização dos aspectos históricos e culturais de cada luta.

Introduzimos o bloco de lutas com uma atividade na qual simulamos um tribunal para debater lutas na escola; nesse sentido, a turma foi dividida em três grupos denominados ataque, defesa e júri. Os grupos ataque e defesa deveriam formular três argumentos para apresentar ao júri que, a partir dos desdobramentos da discussão, encerraria com o seu veredicto.

Figura 1 – Tribunal simulado



Fonte: Acervos dos autores

Dentre os vários pontos levantados por ambos os grupos, destacaram-se luta versus briga, violência, segurança, materiais, alimentação. Destacamos, ainda, a fala de um estudante ao mencionar: "luta disciplina mais, porque dificilmente um lutador profissional sai brigando na rua". (Diário de campo extensionista A, 2018).

A discussão sobre luta versus briga está sempre presente nesse contexto, pois ainda é comum o estabelecimento de associações errôneas das lutas com questões relacionadas à incitação à violência e às brigas (Barros & Gabriel, 2011; Carreiro, 2005; Rufino & Darido, 2013). Nesse sentido, um dos argumentos apontados pelo grupo ataque foi que "luta incentiva à briga".

Essa questão também foi levantada pelos/as estudantes por causa do receio em relação aos/às colegas não saberem diferenciar uma da outra. Nessa lógica, no estudo de Nascimento & Almeida (2007, p. 3) um dos argumentos restritivos e recorrentes em relação à aplicação do tema na escola é referente "[à] preocupação com o fator violência, que julgam ser intrínseco às práticas de luta, o que incompatibiliza a possibilidade de abordagem deste conteúdo na escola". Tais relações estão revestidas não apenas de preconceitos, mas de concepções limitadas e pautadas em distorções sobre o que de fato as lutas podem significar para a prática pedagógica como uma das manifestações da Cultura Corporal. Assim, ao longo das aulas buscamos desconstruir e problematizar esses estereótipos, reforçando o trato pedagógico das aulas de lutas na perspectiva inclusiva.

A ideia de disciplina oriunda da tradição militar, apoiada pelo método de ensino tecnicista que prioriza a repetição de movimentos à exaustão, agregada a valores como dedicação e esforço (Almeida, 2012; Breda *et al.*, 2010), corrobora para o entendimento de que as aulas que abordam lutas costumam ser muito intensas, técnicas e suscetíveis a lesões e quedas.

Por causa disso, o fator segurança foi levantado pelos/as estudantes, ponderando-se que um suporte seria necessário para conseguirem realizar as atividades práticas com segurança e sem se machucarem. Sobre isso, Uchoga & Altmann (2016) mencionam que as tentativas de se arriscar em novos movimentos corporais nas aulas de Educação Física são divergentes entre meninos e meninas, e dentre os motivos estão o desconforto com movimentos considerados difíceis e sua frequente associação com o medo de se machucar.

Nessa situação, enfatizamos que, apesar de serem abordadas, as técnicas das lutas não seriam exigidas nem cobradas por nós por vários motivos, entre eles: 1) por prezarmos pelas experiências corporais deles/as; 2) por considerarmos que luta não se resume à técnica; 3) por entendermos que a escola não tem a intencionalidade de especialização e nem formação de atletas/lutadores (So & Betti, 2009). Há, nesse sentido, a ênfase em se pensar a necessidade de ampliação do conceito de participação nas aulas para que seja possível e viável um processo de inclusão, reconhecendo-se e se valorizando as singularidades e necessidades específicas de cada estudante, como nos apontam Fonseca & Ramos (2017).

Em relação aos materiais, os/as estudantes alegaram a falta de acesso aos equipamentos apropriados para realizarem as vivências, o que, segundo Nascimento & Almeida (2009), também é uma das justificativas apresentadas por professores de Educação Física a fim de restringirem a prática de lutas na escola. Isto posto, explicamos que as lutas seriam praticadas com viés pedagógico, portanto, por meio de experiências que conseguiríamos realizar com materiais alternativos.

O ponto relativo à alimentação foi trazido por uma estudante que estava no grupo referente ao “ataque” e problematizou a seguinte questão: “A estudante Paula<sup>5</sup> indagou: Como faremos uma atividade de esforço, se muita gente vem para a escola sem tomar café da manhã? É perigoso, podemos desmaiar, passar mal, porque luta exige muito esforço” (Diário de campo extensionista B, 2018).

Nesse momento, mais uma vez retomamos a explicação sobre o cunho pedagógico das aulas que proporcionaríamos atividades inclusivas, pensadas coletivamente de modo que todos/as fossem contemplados/as em suas singularidades, portanto, sem a ênfase no rendimento e na técnica. Essa ponderação nos fez refletir sobre a realidade desigual e excludente que está posta e que muitas vezes não é considerada por nós, professores/as, no planejamento. Diante disso, “faz-se necessário que o professor realize um planejamento que considere a diversidade de alunos presentes nas aulas e adote uma postura respeitosa frente às diferenças encontradas” (Fonseca & Ramos, 2017, p. 202). Tal diversidade mencionada é relativa a toda e qualquer necessidade específica apontada pelos estudantes, e isso também inclui as dificuldades como, por exemplo, a questão da alimentação. É isso que buscamos fazer colaborativamente na construção das aulas.

## LUTAS BRASILEIRAS

No que tange às lutas brasileiras, apresentaremos as experiências relativas a Huka-Huka e Capoeira, que foram selecionadas não só por estarem presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 218), que nos orienta a abordagem das lutas brasileiras “capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.”, mas a fim de valorizarmos as manifestações culturais de origem brasileira e indígena em consonância com a Lei n. 11.645 (2008) que afirma no Art. 26-A que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

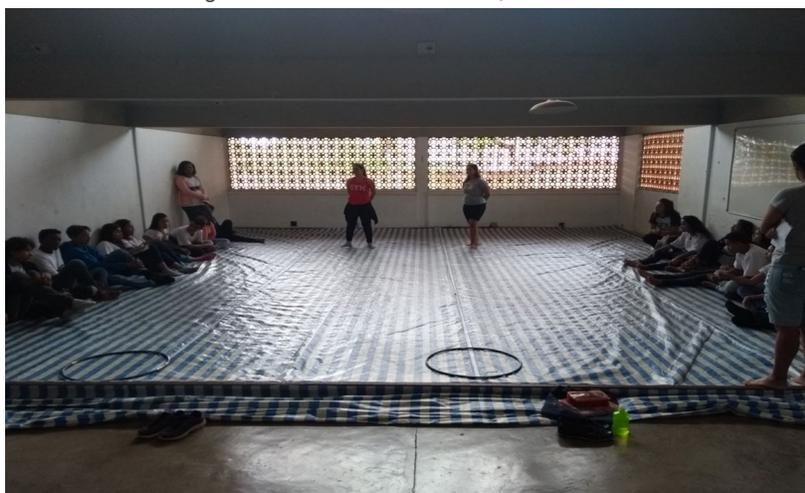
A primeira luta ministrada foi o Huka-Huka, uma luta brasileira indígena que foi difundida principalmente pela etnia Kamayurá, dos povos que vivem na região do Xingu, em Mato Grosso (Monteiro, 2018), e que não conhecíamos até o ano de 2018. Houve bastante participação e envolvimento dos/as estudantes da turma, dos/as extensionistas e das professoras regentes, mesmo sendo o

<sup>5</sup>Nome fictício para preservar o anonimato da estudante.

primeiro contato com a luta.

Em uma atividade introdutória relacionada à valorização da história e da cultura, em que discutimos sobre demarcação de terras, diversidade de etnias, culturas e povos indígenas no Brasil, tivemos contribuições por parte dos/as estudantes com falas e ações. Na atividade, pedimos para colocarem no centro de um bambolê o que possuíam de maior valor, para assim representarmos, entendermos, valorizarmos a demarcação de terras e iniciarmos a luta: “Foram colocados riocard escolar, bilhete único, anéis, cordão, mochila com material dentro e chave de casa” (Diário de campo extensionista C, 2018).

Figura 2 – Atividade “demarcação de terras”



Fonte: Acervo dos autores.

Diante disso, ao ressignificarem aquele momento, os/as estudantes puderam perceber o quanto a luta é valorizada pela cultura indígena não só por homenagearem com ela seus/as ancestrais, mas pela importância e necessidade de demarcação das suas terras, fazendo relações com as tradições indígenas e seus territórios que são desvalorizados pela cultura dominante. Assim, quando colocaram no centro do bambolê o que era mais valioso para eles/elas, fizemos alguns questionamentos a fim de refletirmos coletivamente sobre o quanto, para os/as praticantes da luta, aquilo era muito significativo, pois está sendo colocado algo de valor sentimental e material “em jogo”.

Nesse sentido, iniciamos outra atividade e as contribuições por parte dos/as estudantes continuaram:

Contaram histórias sobre familiares e bairros da localidade como Caçuia, Cocotá, Tauá, Zumbi, Bancários, pois nesse momento em aula solicitamos que formassem grupos, onde teriam que escolher coletivamente um nome para sua equipe. Nesse contexto, um estudante relatou ao seu grupo que tem descendência indígena, pois sua avó é

indígena e mora há muitos anos no bairro "Cacuaia", mesmo antes do bairro ter esse nome. Então o grupo decidiu escolher esse nome, em homenagem ao amigo. (Diário de campo extensionista D, 2018).

Figura 3 – Estudantes e pinturas criadas por eles/as. Fonte: Acervos dos autores



<sup>6</sup>Confirmando a contribuição do citado estudante, a reportagem de Sandra Machado (2014) afirma, que a Ilha do Governador - RJ, bairro onde se localiza a escola, já se chamou Ilha de Paranapuã, Ilha do Mar, Ilha dos Maracajás, Ilha do Gato, Belle Isle e Ilha dos Sete Engenhos. Posteriormente, reconfigurou-se e hoje se localiza na Zona Norte do Rio de Janeiro, com 15 bairros. Alguns deles, que foram citados pelos/as estudantes, como "Cacuaia", "Cocotá", "Tauá" e "Jardim Guanabara", fazem alusão à origem indígena da localidade. Com isso, houve um diálogo sobre a cultura do local, da qual outros/as estudantes, professoras e extensionistas - que moravam na Ilha do Governador - não tinham conhecimento, o que foi muito enriquecedor para todos/as.

Nesse contexto da participação dos/as estudantes, na atividade do tribunal, um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentou uma reflexão que foi documentada por um extensionista:

Professora! Os brasileiros têm um "complexo de vira-latas" que não valoriza o que o Brasil produz, como as lutas brasileiras" e aí outro estudante falou: "Ele é doido, não sabe o que fala". Nesse momento todos/as ficamos reflexivos/as com essa fala do estudante com TEA que mencionou o complexo de vira-lata, e continuou falando "sobre as produções do Brasil não serem valorizadas, e que aconteceu isso em uma estreia do Brasil na copa de 1958, que ninguém acreditava que o Brasil ia ganhar". Assim, outro estudante foi pesquisar rapidamente na internet se era verdade o que ele estava falando e sua fala foi "Nossa, professora ele é muito inteligente, realmente tudo o que disse é verdade". (Diário de campo extensionista E, 2018).

<sup>6</sup>Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/905-i%27lha-do-governador-se-destaca-na-historia-do-rio>

Isto posto, quando o estudante com TEA expôs sua reflexão sobre a desvalorização das produções nacionais no Brasil, relacionando-as com “complexo de vira-latas”, que é “entendido como a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (Pinho, 2009, p. 152), ele compartilhou seu conhecimento com a turma e proporcionou um debate para todos/as.

O TEA afeta o desenvolvimento neurológico, caracterizado por prejuízos na comunicação, na interação social e a manifestação de padrões restritivos e repetitivos de comportamento e de interesses (American Psychiatric Association, 2014). Diante disso, quando o estudante com TEA nos fez refletir sobre essa desvalorização do que é produzido no Brasil pelos/as brasileiros/as, percebemos que sua ponderação foi questionada por outro estudante. Entretanto, ao constatar que era verídica, percebemos que houve uma desconstrução sobre a (in)capacidade do estudante com TEA e, ao mesmo tempo, uma valorização, por parte dele, do conteúdo ministrado, corroborando com a reflexão dos/as estudantes e as relações que fazem com o conteúdo, indo ao encontro do protagonismo deles/as com vozes ativas e participação plena.

A segunda luta brasileira ministrada foi a Capoeira que, segundo Falcão (2006), surge a partir da união de diversas culturas e etnias africanas como luta de resistência contra a escravidão e como movimento de libertação dos povos negros. Até hoje a capoeira é um símbolo de resistência em relação aos tempos de escravidão, ocorridos entre os séculos XVI e XIX, período em que o Brasil foi colonizado por Portugal.

Nessa linha, a fim de introduzir o conteúdo, realizamos a atividade Nuvem de Palavras, que consistia na formação de grupos, em um primeiro momento, e palavras como “negro”, “luta”, “escravidão” e “cultura” foram espalhadas pelo chão e um representante de cada grupo deveria ir ao centro, pegar uma das palavras e retornar para o seu grupo; juntos/as teriam de fazer um esquema, no qual escreveriam tudo o que pensavam quando liam a palavra selecionada.

Figura 4 – Atividade Nuvem de Palavras



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 5 – Atividade Nuvem de Palavras



Fonte: Acervo dos autores.

Após concluírem os esquemas, fizemos uma leitura coletiva de todas as palavras que eles/as colocaram em cada um, e assim fomos problematizando algumas, comentando outras, e notamos que em todos eles a palavra "capoeira" havia sido citada. Diante disso, percebemos que eles/as já tinham relacionado a atividade com a capoeira e confirmamos que esse tema seria abordado. A partir daí, contextualizamos a origem e a história da luta, com base no que foi exposto acima. Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992, p. 76) aponta "a necessidade de resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou".

Segundo Silva (2011, p. 891) "no processo de ensino-aprendizado da capoeira devemos levar em consideração a ambiguidade desta manifestação cultural. As pessoas lutam, jogam, brincam, dançam capoeira e isso faz do seu aprendizado algo bastante enriquecedor". Desse modo, é importante esclarecer que, em nosso estudo e nas ações do projeto, a capoeira foi tratada pedagogicamente como luta.

No PEFEPI, buscamos sempre realizar um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Em 2018, com o 6º ano, ministramos capoeira, porém percebemos que não conseguimos aprofundar, como intencionamos, a contextualização da origem da capoeira, seus motivos e suas relações com a representatividade e história de luta pela liberdade. Dessa forma, em 2019, nós reparamos o planejamento e ministramos para os anos finais (8º, 9º e Projeto Carioca II), o que favoreceu a contextualização e problematização acerca de várias questões que emergiram durante as aulas a partir das experiências dos/as estudantes.

No início das aulas práticas, utilizamos materiais alternativos, como um galão para substituir o atabaque, e conseguimos um berimbau e um pandeiro emprestados para realizarmos as vivências em roda de capoeira na quadra externa da escola.

Figura 6 – Estudantes e extensionistas durante as vivências de capoeira



Fonte: Acervo dos autores.

Nesse momento alguns/mas estudantes se recusaram a participar da roda e um deles mencionou a palavra "macumba" de forma pejorativa fazendo alusão às religiões de matriz africana. A professora regente interveio explicando o real significado da palavra macumba e os preconceitos que envolvem o termo, mesmo assim, alguns/mas se recusaram a participar da roda de capoeira. (Diário de campo extensionista D, 2019).

<sup>7</sup>A definição de macumba abordada pela professora é a que se encontra no Dicionário Online de Português como "tipo de instrumento de percussão africano", da qual se utilizou para explicar as seguintes questões: 1) que apesar de ser um instrumento de origem africana, ele não é utilizado em rodas de capoeira; 2) que a associação que se faz entre macumba e as religiões de matriz africana é baseada em preconceitos e generalismos, visto que:

Apesar de este significado ser uso corrente em organizações políticas e religiosas, associando macumba a um instrumento musical, não fica claro quando ou quais foram seus usos em terreiros afro-brasileiros. A designação "afro-brasileiros", em si, só demonstra um conflito maior, uma vez que este tipo de determinação é genérica e pode ser atribuída tanto a Umbanda, ao Candomblé ou a quimbanda. (Amorim, 2013, p. 8).

Ficamos bastante reflexivas/os sobre esse caso, pois, de fato, mesmo com todos os argumentos, alguns estudantes se retiraram da atividade nesse momento. Isso nos mostra o quão importante e necessário é problematizar esse tema, e que ele esteja sempre presente nas discussões e conteúdos escolares, não só na Educação Física Escolar. Essas experiências inquietantes, ao mesmo tempo, retratam os limites, os desafios e as possibilidades a partir da

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/macumba/>.

perspectiva inclusiva, sequelas de uma sociedade excludente, preconceituosa e que não valoriza nem conhece sua história.

Diante disso, Silva *et al.* (2019, pp. 100-101) colocam que "mesmo depois da capoeira ter passado por diferentes contextos de discriminação, resistência e ser declarada como patrimônio imaterial da humanidade, essa manifestação cultural de origem afro-brasileira ainda sofre preconceitos". A constatação e as reflexões sobre isso foram reforçadas por outras duas situações que aconteceram em sala envolvendo dois estudantes.

A primeira situação ocorreu na atividade da Nuvem de Palavras, com um estudante negro que pegou a palavra "escravidão", era a única palavra restante, mas ele se recusava a pegá-la, tentou trocá-la com outro grupo, mas não conseguiu e acabou ficando com ela, visivelmente desconfortável, o que acabou nos deixando desconfortáveis e muito impactados também. (Diário de campo extensionista A, 2019).

O que leva a esse desconforto por parte de um estudante negro ao ter que refletir sobre a escravidão? A escola debate com recorrência esse tema?

Vendo essa situação, fiquei impressionada com o fato de que esse estudante parece ser o único estudante negro da turma só por ser o mais retinto, os demais ficaram "zoando" ele, falando que ele era "escravo", sendo que boa parte deles/as também eram negros/as. (Diário de campo extensionista E, 2019).

Como abordar a questão racial, nesse momento? Como esses/as estudantes negros/as não retintos/as se enxergam? Na escola vivenciamos/ presenciamos atos racistas? Como nos posicionamos? Essas são reflexões com as quais nos deparamos depois desse acontecimento e que nos levam a pensar sobre como é necessário discutirmos historicamente o peso de 400 anos de escravização no Brasil e a importância dessa problematização na escola brasileira e na formação docente, principalmente a reflexão sobre os desdobramentos dessa barbárie ainda muito presentes nos dias atuais, em todas as nossas relações sociais, e também na escola.

A segunda situação ocorreu nessa mesma atividade com um estudante branco, que pegou a palavra "negro" e quando questionado a respeito da mesma, se recusou a falar, falava outras cores em tom [de] deboche e desprezo, tentava mudar de assunto, e não dizia a palavra de jeito nenhum. (Diário de campo extensionista B, 2019).

Isto posto, apoiadas em Martins (2012), refletimos sobre a questão da negação do corpo negro nas aulas de Educação Física na escola, em como e por que as culturas africanas ou descendentes destas, foram e ainda são invisibilizadas na sociedade e no contexto escolar.

Araújo & Bernardes (2012) denunciam em seu estudo que a sociedade brasileira apenas reproduz o modelo de beleza hegemônico branco em todos os meios predominantes de comunicação. Essa reprodução acaba internalizando nas crianças uma suposta supremacia da branquitude e, a partir de outras

experiências como essa, com o passar do tempo, pode prejudicar seriamente o processo de socialização desse/a jovem negro/a, a ponto de muitos/as deles/as tentarem negar a sua própria raça. Em contrapartida, a criança branca "se acha no direito de ter atitudes muitas vezes preconceituosas, xingando e/ou ofendendo seus colegas de sala negros, remetendo aí um caráter negativo à cor da pele" (Araújo & Bernardes, 2012, p. 529).

Diante disso, reconhecendo-se a necessidade de intervenção, visto que todas essas situações nos deixaram muito impactadas/os e reflexivas/os, planejamos coletivamente uma aula sobre racismo, relacionando-o com a capoeira, a fim de refletir sobre o assunto sem expor os/as estudantes. Nesse sentido, selecionamos reportagens sobre situações de racismo no futebol, e pedimos para que eles/as as lessem, a fim de elucidar o tema por meio de uma linguagem mais próxima da realidade deles/as para, depois disso, relacionar com a capoeira e problematizarmos as situações ocorridas em aula.

Em vista do papel da escola e dos/as professores/as, trazendo para suas ações e práticas uma educação reflexiva, inclusiva e participativa permeada de conhecimentos importantes para todos/as, abordamos as lutas brasileiras, indo ao encontro da preservação e da valorização das culturas negras e indígenas. Ao dialogarmos com conteúdo ministrado e por meio de questões elaboradas a partir de vídeos e reportagens, refletimos juntos/as: Quantas obras de autores/as negros/as lemos? Ou vemos? Como nos enxergamos? Será que sabemos identificar nossa origem? Eu me posiciono, quando vejo um ato racista? Como se autodeclarar negro/a em um país racista como o Brasil? É possível termos uma educação antirracista? Não tivemos respostas prontas para todas essas questões complexas – tampouco intencionamos ter –, mas certamente a reflexão é um caminho sem volta, em consonância com o conceito de inclusão infundável, processual e dialético que nos embasa e também com inspirações freireanas, construindo com os/as estudantes e valorizando sobremaneira tal modo colaborativo.

Ressignificações e desconstruções são necessárias. A luta coletiva por uma educação antirracista só será efetivada se, no lugar de silenciamentos e omissões, promovermos ações pedagógicas inclusivas, reflexivas e participativas, para que os privilégios sejam revistos e os preconceitos sejam combatidos (Fonseca *et al.*, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou refletir sobre a proposta do conteúdo de lutas brasileiras vivenciada no Projeto de Extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva (PEFEPI), a partir dos relatos de experiências dos/as extensionistas e suas anotações em diário de campo.

Ao analisarmos as experiências vivenciadas com as lutas brasileiras é possível dizer que houve trocas de saberes e a participação de todas/os as/os

envolvidas/os de modo colaborativo, construtivo e inquietante. Propondo tal conteúdo como estratégia pedagógica com o PEFEPI, intencionamos suscitar reflexões, aprendizados e valorização de manifestações culturais brasileiras numa perspectiva inclusiva e antirracista, buscando provocar impactos não só na escola, mas na formação inicial e continuada de futuros/as professores/as e docentes regentes.

Nesse contexto, por meio do PEFEPI, deparamo-nos diariamente com situações e desafios enquanto professores/as em constante formação, atuando no chão da escola, possibilitando, assim, um maior diálogo e a construção de saberes entre a realidade da escola, da universidade e da sociedade.

A partir dos relatos dos diários de campo, ao final desse bloco de conteúdos, pudemos notar que houve respeito e cuidado entre os/as estudantes durante as vivências, mudança de postura em relação às primeiras aulas, desconstruções e reflexões a respeito das culturas negras e indígenas.

Assim, o Projeto se apresenta como uma experiência relevante tanto para estudantes de graduação quanto para as/os estudantes da escola municipal que dele participaram, mas ainda sinaliza que o caminho para combater aos preconceitos enraizados na nossa sociedade e com reflexos na escola é longo e necessita de ações processualmente inclusivas e acolhedoras. Isto posto, pretendemos dar continuidade a trabalhos comuns semelhantes, que proporcionem diversificação de conteúdos e a participação efetiva e reflexiva de todas/os as/os envolvidas/os numa perspectiva inclusiva.

# REFERÊNCIAS

Almeida, J. J. G. (2012). *Disciplina: luta*. Curso de Pós-Graduação. São Paulo: RedeFor; Campinas: Unicamp.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais*. Porto Alegre: Artmed.

Amorim, M. P. (2013). Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra. *Anais do Simpósio de Pesquisa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo*, São Paulo, SP, Brasil, 2. Disponível em: <https://www.fespsp.org.br/seminarios/anais3/MarcosAmorim.pdf>.

Araújo, I. A.; Bernardes, V. A. M. (2012). Discriminação racial em sala de aula. In: Rodrigues Filho, G.; Bernardes, V. A. M.; Nascimento, J. G. (Orgs.). *Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil* (pp. 523-540). Uberlândia: Editora Gráfica Lops.

Arroyo, D. M. P. (2010). *Meta-avaliação de uma extensão universitária: estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: [http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201213017471d21035854a0d3a556c26b/Artigo\\_meta\\_avaliao.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201213017471d21035854a0d3a556c26b/Artigo_meta_avaliao.pdf).

Barros, A. M.; Gabriel, R. Z. (2011). Lutas. In: Darido, S. C. (Org.). *Educação Física escolar: compartilhando experiências* (pp. 75-96). São Paulo: Phorte.

Base Nacional Comum Curricular. (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC>.

Betti, M.; So, M. R. (2018). Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. *Movimento*, 24(2), 555-568.

Booth, T.; Ainscow, M. (2011). *Index Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (M. P. Santos, Trad.). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.

Braun, P.; Marin, M. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, 17(35), 193-215.

Breda, M.; Galatti, L.; Scaglia, A. J.; Paes, R. R. (2010). *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte.

Carreiro, E. (2005). Lutas. In: Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 244-261). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Castro, R. S.; Kelman, C. A. (2016). Ensino colaborativo: uma prática que promove

a inclusão. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Natal, RN, Brasil, 3. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20907>.

Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Correia, W. R.; Franchini, E. (2010). Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. *Motriz*, 16(1), 1-9.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230.

Darido, S. C. (2014). Os conteúdos da educação física na escola. In: Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica* (pp. 50-61). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Falcão, J. L. C. (2006). O jogo da capoeira em jogo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 27(2), 59-74.

Ferreira, B. C.; Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Del Prette, Z. A. P. (2007). Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, 29, 1-7.

Fonseca, M. P. S. (2014). *Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tmichelifonseca.pdf>.

Fonseca, M. P. S.; Peres, M.; Ludovino, R.; Freire, C. (2020). Aproximações entre universidade e escola: racismo em discussão. *Revista Aleph*, 34, 82-103.

Fonseca, M. P. S.; Ramos, M. (2017). Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física Escolar. In: Pontes Junior, J. A. F. (Org.). *Conhecimentos do professor de Educação Física Escolar* (pp. 184-208). Fortaleza: EdUECE.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kassar, M. C. M. (2011). Percursos de uma política brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 41-58.

Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm).

Machado, S. (2014, outubro 14). *Ilha do Governador se destaca na história do Rio. Multirio, a mídia educativa da cidade*. MultiRio, Bairros Cariocas. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/905-ilha-do-governador-se-destaca-na-historia-do-rio>.

Martins, B. R. (2012). A negação do corpo negro e a Educação Física escolar. *Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, Niterói, RJ, 1. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT04%20Rela%87%E4es%20%82nicorraciais/A%20NEGA%80%C7O%20DO%20CORPO%20NEGRO%20E%20A%20EDUCA%80%C7O%20F%D6SICA%20ESCOLAR%20-%20Trabalho%20completo.pdf>.

Mendes, E. G.; Vilaronga, C. A. R.; Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar.

Monteiro, F. Y. S. (2018). A Capoeira e o Huka-huka nas aulas de educação física: diálogos sobre uma escola plural através das lutas de matriz africana e indígena. *Revista Programa Conexões*, 3, 101-114.

Nascimento, P. R. B.; Almeida, L. (2007). A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, 13(3), 91-110.

Pinho, J. A. G. (2009). Futebol, nação e o homem brasileiro: o "complexo vira-latas" de Nelson Rodrigues. *Organizações & Sociedade*, 16(48), 141-167.

Resolução n.º 217, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948\\_94854.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html).

Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

Rufino, L. G. B.; Darido, S. C. (2013). Possíveis diálogos entre a Educação Física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. *Conexões*, 11(1), 145-170.

Rufino, L. G. B.; Darido, S. C. (2015). O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. *Revista de Educação Física*, 26(4), 505-518.

Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São

Paulo: Cortez.

Santos, M. P. (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 7, 78-91.

Santos, M.; Fonseca, M.; Melo, S. (2009). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV.

Sawaia, B. (2017). *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

Sedorko, C. M.; Finck, S. C. M. (2016). Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. *Journal of Physical Education*, 27, 1-10.

Silva, G. S.; Souza, C. V.; Ribeiro, T. C. M.; Oliveira, E. C. S. (2019). Cultura afro-brasileira: a capoeira na escola e na educação física. *Temas em Educação Física Escolar*, 4(2), 94-113.

Silva, P. C. C. (2011). Capoeira nas aulas de Educação Física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 889-903.

So, M. R.; Betti, M. (2009). *Saber ou fazer? O ensino de lutas na Educação Física Escolar*. São Carlos: EFSCAR.

So, M. R.; Betti, M. (2012). Saberes docentes: o tema lutas no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. In: Marin, A. J.; Tommasiello, M. G. C.; Pimenta, S. G.; Carvalho, L. M.; Fusari, J. C. *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições* (pp. 1-12). Araraquara: Junqueira & Marin.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

Uchoga, L. A. R.; Altmann, H. (2016). A educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 163-170.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.%20pdf>.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Vilaronga, C. A. R.; Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de*

*Estudos Pedagógicos*, 95 (239), 139-15.

*Data de submissão: 22/02/2021*

*Data de aceite: 19/01/2022*