



LUCHAS BRASILEÑAS EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFÍOS Y PROBLEMAS

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

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Universidad Federal de Río de Janeiro - Río de Janeiro - RJ - Brasil
Profesora del curso de Profesorado en Educación Física-UFRJ
Doctora en Educación-UFRJ
michelefonseca@eefd.ufrj.br

Mariana Peres

Universidad Federal de Río de Janeiro - Río de Janeiro - RJ - Brasil
Profesora y estudiante de grado de Educação Física-UFRJ
mari.peres98@gmail.com

Raquel Ludovino

Universidad Federal de Río de Janeiro - Río de Janeiro - RJ - Brasil
Profesora de Educação Física-UFRJ
ludovino91@gmail.com

RESUMO

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la propuesta de contenido de luchas, vivenciado en el Proyecto de Extensión de Educación Física en la Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), vinculado a la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), a partir de los relatos de diarios de campo de los/as estudiantes extensionistas. El objetivo de este proyecto es brindar acciones más inclusivas en el contexto en el que está presente, buscando ampliar la participación efectiva de todos/as los/as involucrados/as y problematizar/minimizar las exclusiones de todo tipo, teniendo en cuenta el concepto amplio de inclusión en el que nos basamos (Sawaia, 2017; Booth y Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). En este recorte, nos centraremos en las experiencias con las luchas brasileñas, utilizadas como estrategia pedagógica, para reflexionar sobre la valorización de las manifestaciones culturales brasileñas en una perspectiva inclusiva y antirracista.

Palabras clave: Educación Física Escolar, Enseñanza colaborativa, Extensión Universitaria, Inclusión, Luchas..

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 Eefd/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.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de inclusión/exclusión en la Educación Física escolar son desafíos cotidianos en el campo educativo, especialmente por su historia excluyente. A partir de esta inquietud se concibió el Proyecto de Extensión de Educación Física en Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), el cual parte de un concepto amplio de inclusión, en el que se ve de manera procedimental, dialéctica y sin fin (Sawaia, 2017; Booth & Ainscow, 2011; Santos, Fonseca & Melo, 2009). El PEFEPI se realiza en sociedad con una Escuela Municipal de Río de Janeiro, y es realizado por el Laboratorio de Estudios e Investigaciones sobre Inclusión y Diferencias en la Educación Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado a la Escuela de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Río de Janeiro (EEFD-UFRJ).

Temas importantes relacionados con los derechos humanos comenzaron a permear las discusiones sociales en varios países, surgiendo de manera impulsada principalmente por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, publicación que discutía el derecho de todas las personas a ser considerados iguales (Resolución n. 217, 1948). Así, hemos avanzado en términos jurídicos y políticos, legitimando la igualdad de trato de los derechos de todos, pero es importante tener una mirada no ingenua a la afirmación que se hace en la citada Declaración: "sin distinción alguna, sea de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, riqueza, nacimiento o cualquier otra condición", como afirma Santos (2006), que la igualdad no puede descaracterizarnos, ni la diferencia puede hacernos inferiores. Esto requiere ser problematizado, ya que hasta el día de hoy sigue siendo recurrente en nuestra sociedad el prejuicio, ya sea por raza, género, religiosidad, discapacidad, entre otros marcadores sociales de diferencia. Según Kassir (2011), con este documento en beneficio de los grupos minoritarios, también se fomentaba el establecimiento de acciones políticas globales concernientes a todas las personas; por lo tanto, los actos políticos y sociales explicitaron la garantía de derechos, incluido el derecho a la Educación. Entre estas acciones, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), llamó a los países a brindar acceso a la educación a todas las personas; y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), propusieron que las naciones firmantes adopten una educación con orientación inclusiva.

Si bien reconocemos que estos documentos "partían de naciones hegemónicas y expresaban otros intereses particularistas, no se puede negar que fueron importantes hitos documentales en la lucha por los derechos ciudadanos y por la calidad de la educación" (Fonseca, 2014, p. 49). De acuerdo con estas declaraciones, el concepto de inclusión se dirige hacia la colaboración colectiva, respetando su singularidad y especificidad, con corresponsabilidad y participación de todas las personas involucradas, con el fin de propiciar acciones inclusivas y minimizar las exclusiones. Por lo tanto, el término inclusión,

comúnmente asociado a las personas con discapacidad, se utiliza aquí en una perspectiva que no se limita a este grupo social específico, sino que incluye a todos los segmentos de la población que, de manera permanente o temporal, experimentan algún tipo de exclusión (Santos, 2003; Santos, Fonseca & Melo, 2009).

Ratificamos, por tanto, la inclusión de forma procedimental, dialéctica y continua, buscando minimizar las situaciones de exclusión de determinadas intervenciones, pero entendiendo que en el transcurso del propio proceso pueden surgir otras situaciones excluyentes. Precisamente porque vivimos en un mundo capitalista y opresor, donde la búsqueda de inclusión es interminable y siempre en relación dialéctica con la exclusión.

Este concepto de inclusión se materializa en la acción de PEFEPI, junto a docentes de la red municipal de Río de Janeiro, en una escuela regular. El proyecto está compuesto por una profesora de la universidad (coordinadora del proyecto), dos profesoras de educación física del municipio (regentes de la escuela donde actúa PEFEPI) y estudiantes de extensión/licenciatura de la UFRJ. El objetivo del proyecto es brindar colaborativamente acciones más inclusivas en el contexto que se presenta, buscando ampliar la participación efectiva de todos/as los/as involucrados/as y problematizar/minimizar las exclusiones, ya sean de género, raza, discapacidad, capacidad, entre otras; teniendo en cuenta el concepto amplio de inclusión en el que nos basamos. Así, el PEFEPI, en consonancia con el concepto de extensión universitaria, considerado como un proceso educativo, cultural y científico que posibilita la relación transformadora entre la universidad y la sociedad, se operativiza en fuerte diálogo con los lineamientos de la extensión: interacción dialógica, interdisciplinariedad, interprofesionalidad, inseparabilidad entre docencia-investigación-extensión, incidencia en la transformación social y formación de los/as estudiantes (Fórum..., 2012). Por ello, PEFEPI utiliza como estrategias pedagógicas inclusivas: la enseñanza colaborativa y la diversificación de contenidos.

También conocida como co-enseñanza, la enseñanza colaborativa es considerada por Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014, p. 26) como "uno de los soportes más prometedores para la inclusión", ya que presupone cambios en la estructura escolar desde la disponibilidad de docentes hasta ofrecer apoyo en las clases.

[...] consiste en una asociación entre docentes de Educación Regular y docentes de Educación Especial, en la que un educador común y un educador especial comparten la responsabilidad de planificar, instruir y evaluar los procedimientos de enseñanza a un grupo heterogéneo de estudiantes. (Ferreira *et al.*, 2007, p. 1).

La enseñanza colaborativa es una de las prácticas que estructuran el accionar de los AEE (Atención Educativa Especializada),¹ que se ofrece en las

¹ Este servicio complementa y/o suplementa la formación de estudiantes con miras a la autonomía e independencia en la escuela y fuera de ella. Se realiza, principalmente, en la sala de recursos polivalentes de la propia escuela o en otra escuela regular, en el turno inverso de la escolarización, y no sustituye a las clases comunes (Resolución n. 4, 2009).

escuelas a los/as alumnos/as que son el público de la Educación Especial, por lo tanto, los/as alumnos/as con discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual, múltiple) , superdotación y trastornos generalizados del desarrollo² (Resolución n. 4, 2009).

Por ello, la enseñanza colaborativa es señalada como estrategia pedagógica por Castro & Kelman (2016), ya que parte del intercambio de experiencias, agregando nuevos conocimientos, con una planificación conjunta y mediante la apertura de espacios de diálogo en la escuela, brindando oportunidades para la aplicación de una metodología de enseñanza que dé visibilidad a las singularidades de los/as alumnos/as. Es decir, todas las personas involucradas en el proceso educativo comparten las decisiones tomadas y las acciones realizadas. De esta forma, no existe superposición ni jerarquía entre el desempeño de cada docente, sino relaciones que buscan "lograr metas comunes negociadas por el colectivo" basadas en "liderazgos compartidos, confianza mutua y corresponsabilidad en la conducción de las acciones" (Damiani, 2008, p.214).

Así, inspiradas/os en las elaboraciones de Braun & Marin (2016), Castro & Kelman (2016), Vilaronga & Mendes (2014), Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014), Damiani (2008), en el PEFEPi adoptamos la enseñanza colaborativa como una de las estrategias pedagógicas inclusivas, ampliando la acción en dos puntos fundamentales: no solo nos enfocamos en el público, o sea, en los/as estudiantes de Educación Especial, sino también en todos/as los/as estudiantes de la clase, considerando sus singularidades y necesidades específicas. Además, en lugar de asociarnos con un/a especialista en Educación Especial, tenemos una acción conjunta entre los/as extensionistas, el coordinador del proyecto y los profesores regentes de la escuela, actuando de manera colectiva y horizontal, desde la planificación hasta la ejecución de las clases diarias y a través de los procesos de evaluación.

La diversificación de contenidos es otra estrategia pedagógica inclusiva que hemos adoptado en el PEFEPi. La Educación Física Escolar está marcada por una historia excluyente con influencias higienistas, eugenistas y militaristas que perpetúan el énfasis en el desempeño, en la *performance* y la práctica a través de la práctica,³ además del predominio del deporte en detrimento de otros elementos de la Cultura Corporal (Fonseca & Ramos, 2017).

Según Sedorko & Finck (2016, p. 02) "esta área de conocimiento incorporó la enseñanza del deporte de manera hegemónica, es decir, a pesar de la existencia de numerosos contenidos en la disciplina, se prioriza el deporte por varias razones", entre ellos la "difusión mediática, los intereses del mercado y la influencia ejercida en los diferentes sectores de la sociedad" (p. 02). Sin embargo, Fonseca (2014) y Fonseca & Ramos (2017) señalan que el problema no se ubica en el deporte como contenido de las clases, sino como una elección mayoritaria en detrimento de los demás y, principalmente, si se presenta con

²Desde el DSM-V hasta tener la fusión de trastorno autista, trastorno de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo considerando la nomenclatura del trastorno del espectro autista (American..., 2014).

³ Práctica que enfatiza sólo el hacer, sin que haya un objetivo pedagógico y/o educativo (Fonseca, 2014).

un énfasis puramente en la técnica y el rendimiento. Así, los autores entienden que es importante valorar las múltiples experiencias corporales y motrices, considerando los elementos de la Cultura Corporal (entretenimientos y juegos, gimnasia, bailes, luchas y, también, deportes), ampliando las posibilidades de participación, diversificando no sólo los contenidos en sí, sino los enfoques y metodologías, teniendo en cuenta que no basta con diversificar y, aun así, seguir apostando por el rendimiento.

Dicho esto, hemos buscado resignificar la Educación Física Escolar en una perspectiva inclusiva, ampliando la participación de todos/as, considerando y respetando los límites y posibilidades individuales de cada uno/a. En esa lógica, trabajamos con todos los elementos de la Cultura Corporal y, en este artículo, abordaremos las luchas porque son un contenido poco discutido en la Educación Física Escolar (Nascimento & Almeida, 2007; Rufino & Darido, 2015).

Las luchas aún sufren gran resistencia por parte de la comunidad escolar en cuanto a su aplicación en las clases. Betti & So (2018), Nascimento & Almeida (2007), Rufino & Darido (2015) presentan varios factores que están relacionados y que han dificultado su tratamiento pedagógico en las escuelas brasileñas, como la poca o incluso la ausencia de contenidos relacionados con las luchas durante la formación docente. Esto corrobora el otro factor presentado, referido a la baja producción académico-científica relacionando luchas y cuestiones educativas (Correia & Franchini, 2010).

Otro punto mencionado es la concepción, por parte de la comunidad escolar, de una supuesta violencia intrínseca a las luchas (Nascimento & Almeida, 2007), que termina influyendo en la construcción y proposición de actividades prácticas a partir de sus saberes específicos y pedagógicos. Debido a esto, las estrategias expositivas como ver videos y leer textos se vuelven predominantes y se dedica poco tiempo a realizar movimientos (So & Betti, 2012).

Otro tema, mencionado en otro estudio, es el concepto de que es necesario ser especialista para dar clases de lucha. So & Betti (2009) afirman que no se requiere *perspicacia* para enseñar este contenido de luchas, apoyado por el argumento de que la escuela no pretende especializar o entrenar atletas/luchadores/as.

Rufino & Darido (2015) plantean un aspecto más importante, que sería el desconocimiento y prejuicio, por parte de los/as docentes, en relación a estas prácticas. También presentan un interrogante pensando en la formación docente/universitaria, pues, según Tardif (2012), la distancia entre el saber profesional de los/as docentes de educación básica y el saber universitario de los docentes de educación superior provoca rupturas en la construcción del saber y, en consecuencia, para la práctica pedagógica.

Por lo tanto, para evitar que se produzca esta ruptura, es importante replantear constantemente estos conocimientos adquiridos tanto en la universidad como en la escuela. Esa misma atención es necesaria en la formación permanente, con miras a la (de)construcción de la práctica pedagógica, explorando nuevos saberes, dialogando con otras disciplinas y diversificando los

contenidos ofrecidos en las clases de Educación Física Escolar.

Así, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre la propuesta de contenido de las luchas brasileñas, vividas en el PEFEPI, a partir de los registros de extensionistas en diarios de campo. El presente estudio pretende contribuir a la producción de conocimiento científico y pedagógico sobre la aplicación del bloque de lucha en la escuela, y a la formación de docentes, ante la deconstrucción de que es necesario ser especialista para impartir clases de lucha. (Así & Betti, 2009). También busca generar reflexiones sobre los impactos del bloque de lucha, a partir de un trabajo colectivo en un proyecto de extensión en las clases de Educación Física Escolar permeado por la perspectiva inclusiva.

Las luchas abordadas en el presente trabajo fueron enseñadas en diálogo con el concepto amplio de inclusión presentado. Al realizar la planificación colaborativa, las clases fueron pensadas en forma colectiva con los/as involucrados/as a fin de propiciar la participación efectiva de todos/as, respetando el tiempo de cada alumno/a, sus singularidades y especificidades. Así, nuestro trabajo también es sustentado por Freire (2013), en el sentido de considerar una educación crítica y, principalmente, que atiende a la perspectiva inclusiva aquí discutida, visando, principalmente, la construcción colectiva *con* los estudiantes y no la acción directiva y vertical *para* ellos/as.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este artículo y en el proyecto es la investigación-acción, que, para Thiollent (2011), es la vía más válida para que el/la docente-investigador/a intervenga en un problema social y, a partir de la propia práctica, reflexione sobre las posibilidades de transformación de la realidad encontrada y crear nuevos conocimientos, articulándolos con el objetivo práctico-teórico. En este sentido, el/la docente-investigador/a propone ideas de prácticas al campo de investigación para causar algún impacto en el medio ambiente y en todas las personas involucradas; busca explicar y diagnosticar una situación o un problema práctico que se quiere mejorar o solucionar; planifica y ejecuta una acción, observa este proceso de cambio y reflexiona sobre sus consecuencias. Se eligió este enfoque porque, al mismo tiempo que responde a la necesidad de intervención y transformación, construye junto con los/as estudiantes y produce conocimiento científico y pedagógico en el área de Educación Física Escolar.

⁴Los/as participantes de la investigación son alumnos de Enseñanza Básica (2° segmento) – clases de 6° a 9° grado y Proyecto Carioca II, con un promedio de 35 alumnos por clase, en el período referente al 2° bimestre de 2018 y al 4° bimestre de 2019. El bloque de contenidos relacionados con las luchas – (luchas africanas: Boxeo y Esgrima; luchas asiáticas: Judo y Sumo; luchas brasileñas: Huka-huka y Capoeira). En este recorte, nos centraremos en las

⁴Estudiantes con desfase de edad/grado que son atendidos por proyectos de corrección de flujo en este sistema escolar municipal.

experiencias con las luchas brasileñas.

La investigación-acción permite realizar la fase de recolección de datos a través de técnicas antropológicas tales como: observación participante, diarios de campo, historias de vida, entre otras (Thiolent, 2011). Así, el instrumento de recolección de datos utilizado para la investigación se basó en diarios de campo escritos por estudiantes de extensión del PEFEPi para registrar acciones en la escuela, a partir de sus experiencias con las clases.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para el Colectivo de Autores (1992), la disciplina Educación Física no se trata sólo de aprender el juego por el juego, o el deporte por el deporte, o incluso la danza por la danza, sino que estos contenidos deben recibir un tratamiento pedagógico, en para que puedan ser historizados críticamente y aprendidos en su totalidad como saberes culturalmente contruidos, además de ser instrumentalizados para una interpretación crítica de la realidad que envuelve al/a la estudiante.

En este sentido, la elección del contenido de las luchas fue una estrategia pedagógica, concebida y planificada de forma colaborativa, con el fin de propiciar una mayor participación reflexiva y crítica del pensamiento-movimiento de los/as estudiantes, a partir de la contextualización de los aspectos históricos y culturales de cada lucha.

Introducimos el bloque de luchas con una actividad en la que simulamos una sala de audiencias para debatir luchas en la escuela; en este sentido, la clase se dividió en tres grupos llamados ataque, defensa y jurado. Los grupos de ataque y defensa debían formular tres argumentos para presentar al jurado que, en función del desarrollo de la discusión, terminaría con su veredicto.

Figura 1 – Tribunal simulado



Fuente: Material de los autores

Entre los diversos puntos planteados por ambos grupos se destacaron lucha contra la violencia, seguridad, materiales, alimentación. Destacamos también el discurso de un estudiante cuando mencionó: "La lucha disciplina más, porque difícilmente un luchador profesional sale a pelear a la calle". (Diario de campo extensionista A, 2018).

La discusión sobre la lucha *versus* pelea siempre está presente en este contexto, ya que todavía es común establecer asociaciones erróneas de luchas con cuestiones relacionadas con la incitación a la violencia y las peleas (Barros & Gabriel, 2011; Carreiro, 2005; Rufino & Darido, 2013). En este sentido, uno de los argumentos apuntados por el grupo atacante fue que "la lucha incentiva a la pelea".

Este tema también fue planteado por los/as estudiantes por el temor de que sus compañeros/as no supieran diferenciar unos de otros. En esa lógica, en el estudio de Nascimento & Almeida (2007, p. 3) uno de los argumentos restrictivos y recurrentes en relación a la aplicación del tema en la escuela se refiere "la [a] preocupación por el factor violencia, que creen ser intrínseco a las prácticas de lucha, lo que hace incompatible la posibilidad de abordar este contenido en la escuela". Tales relaciones están cubiertas no sólo por prejuicios, sino también por concepciones limitadas basadas en distorsiones acerca de lo que las luchas pueden significar realmente para la práctica pedagógica como una de las manifestaciones de la Cultura Corporal. Así, a lo largo de las clases buscamos deconstruir y problematizar estos estereotipos, reforzando el abordaje pedagógico de las clases de lucha en una perspectiva inclusiva.

La idea de una disciplina proveniente de la tradición militar, sustentada en el método de enseñanza técnico que prioriza la repetición de movimientos hasta el agotamiento, sumado a valores como la dedicación y el esfuerzo (Almeida, 2012; Breda *et al.*, 2010), corrobora el entendimiento de que las clases que abordan luchas suelen ser muy intensas, técnicas y susceptibles a lesiones y caídas.

Por ello, el factor seguridad fue planteado por los/as estudiantes, considerando que sería necesario un apoyo para poder realizar las actividades prácticas de manera segura y sin lastimarse. Al respecto, Uchoga & Altmann (2016) mencionan que los intentos de asumir riesgos en nuevos movimientos corporales en las clases de Educación Física son divergentes entre niños y niñas, y entre los motivos se encuentran la incomodidad con los movimientos considerados difíciles y su frecuente asociación con el miedo a lastimarse.

Ante esta situación, destacamos que, a pesar de ser discutidas, las técnicas de lucha no serían exigidas ni solicitadas por nosotros por varias razones, entre ellas: 1) porque valoramos sus experiencias corporales; 2) porque consideramos que la lucha no se limita a la técnica; 3) porque entendemos que la escuela no pretende especializar ni formar atletas/luchadores (So & Betti, 2009). En este sentido, se hace énfasis en pensar en la necesidad de ampliar el concepto de participación en las clases para que sea posible y viable un proceso de inclusión, reconociendo y valorando las singularidades y necesidades

específicas de cada estudiante, tal como lo señala Fonseca Ramos (2017).

En cuanto a los materiales, los/as estudiantes alegaron la falta de acceso al equipamiento adecuado para la realización de las experiencias, lo que, según Nascimento & Almeida (2009), también es una de las justificaciones presentadas por los profesores de Educación Física para restringir la práctica de peleas en la escuela. Dicho esto, explicamos que las luchas se practicarían con un sesgo pedagógico, por lo tanto, a través de experiencias que podríamos realizar con materiales alternativos.

El punto relacionado a la alimentación lo planteó una estudiante que estaba en el grupo refiriéndose al "ataque" y problematizó la siguiente pregunta: "La estudiante Paula⁵ preguntó: ¿Cómo vamos a hacer una actividad de esfuerzo, si mucha gente viene a la escuela sin desayunar? Es peligroso, nos podemos desmayar, enfermar, porque luchar requiere mucho esfuerzo" (Diario de Campo Extensionista B, 2018).

En este punto, retomamos nuevamente la explicación sobre el carácter pedagógico de las clases que brindarían actividades inclusivas, pensadas colectivamente para que todos/as fueran contemplados/as en sus singularidades, por lo tanto, sin énfasis en la interpretación y la técnica. Esta consideración nos hizo reflexionar sobre la realidad desigual y excluyente que se presenta y que muchas veces no es considerada por nosotros, los/as docentes, en la planificación. Ante esto, "es necesario que el docente realice un plan que considere la diversidad de los estudiantes presentes en las clases y adopte una actitud respetuosa ante las diferencias encontradas" (Fonseca & Ramos, 2017, p. 202). Dicha diversidad mencionada está relacionada con todas y cada una de las necesidades específicas señaladas por los estudiantes, y esto incluye también dificultades como, por ejemplo, el tema de la alimentación. Esto es lo que buscamos hacer colaborativamente en la construcción de clases.

LUCHAS BRASILEÑAS

En cuanto a las luchas brasileñas, presentaremos las experiencias relacionadas con Huka-Huka y Capoeira, que fueron seleccionadas no solo porque están presentes en la Base Curricular Común Nacional (2017, p. 218), que nos orienta en el abordaje de las luchas brasileñas "capoeira, huka-huka, luta marajoara, etc.", pero para valorar las manifestaciones culturales de origen brasileño e indígena en la línea de la Ley n. 11.645 (2008) que establece en el art. 26-A que "en los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, públicos y privados, es obligatorio el estudio de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena".

La primera lucha enseñada fue Huka-Huka, una lucha indígena brasileña que fue difundida principalmente por la etnia Kamayurá, de los pueblos que viven en la región del Xingú, en Mato Grosso (Monteiro, 2018), y que no conocíamos hasta el año 2018. Hubo mucha participación e involucramiento de los/as estudiantes de la clase, de los/as extensionistas y de las profesoras regentes,

⁵Nombre ficticio para preservar el anonimato del estudiante.

aunque fuera el primer contacto con la lucha.

En una actividad introductoria relacionada con la apreciación de la historia y la cultura, en la que discutimos la demarcación de tierras, la diversidad de etnias, culturas y pueblos indígenas en Brasil, tuvimos aportes de los/as estudiantes con discursos y acciones. En la actividad les pedíamos que colocaran lo que tenían de mayor valor en el centro de un aro, para que pudiéramos representar, comprender, valorar la demarcación de terreno y comenzar la lucha: "Se colocaron tarjetas para viajar *Riocard*, abonos de transporte, anillos, cordón, mochila con material adentro y llave de la casa" (Diario de Campo Extensionista C, 2018).

Figura 2 – Actividad "demarcación de tierras"



Fuente: Material de los autores.

Ante ello, al resignificar ese momento, los/as estudiantes pudieron percibir cuánto valora la lucha la cultura indígena no solo por honrar con ella a sus ancestros, sino por la importancia y necesidad de demarcar sus tierras, estableciendo relaciones con las tradiciones de los pueblos indígenas y sus territorios que son devaluados por la cultura dominante. Entonces, cuando pusieron lo que era más valioso para ellos/ellas en el centro del aro, hicimos algunas preguntas para reflexionar colectivamente sobre cuánto, para los/as practicantes de la lucha, eso fue muy significativo, porque algo de valor está siendo puesto sentimental y materialmente "en juego".

En este sentido, iniciamos otra actividad y continuaron los aportes de los/as alumnos/as:

Contaron historias de familiares y barrios de la localidad como Cacuia, Cocotá, Tauá, Zumbi, Bancários, porque en ese momento en clase les pedimos que formaran grupos, donde tendrían que elegir colectivamente un nombre para su equipo. En este contexto, un estudiante le dijo a su grupo que tiene ascendencia indígena, ya que su abuela es indígena y vive en el barrio "Cacuia" desde hace muchos años, incluso antes de que el barrio tuviera ese nombre. Entonces el grupo decidió

elegir ese nombre, en honor a su amigo. (Diario de Campo Extensionista D, 2018).

Figura 3 – Estudiantes y pinturas creadas por ellos/ellas.



Fuente: Material de los autores.

⁶Confirmando la contribución del estudiante mencionado, el informe de Sandra Machado (2014) afirma que Ilha do Governador - RJ, el barrio donde está ubicada la escuela, alguna vez se llamó Ilha de Paranapuã, Ilha do Mar, Ilha dos Maracajás, Ilha do Gato, Belle Isle y Seven Mills Island. Posteriormente, fue reconfigurado y ahora está ubicado en la Zona Norte de Río de Janeiro, con 15 barrios. Algunos de ellos, que fueron mencionados por los/as estudiantes, como "Cacuaia", "Cocotá", "Tauá" y "Jardim Guanabara", aluden al origen indígena de la localidad. Como resultado, hubo un diálogo sobre la cultura local, que otros/as estudiantes, profesores y extensionistas, que vivían en Ilha do Governador, no conocían, lo que fue muy enriquecedor para todos/as.

En este contexto de participación estudiantil, en actividad del tribunal, un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentó una reflexión que fue documentada por un extensionista:

¡Profesora! Los brasileños tienen un "complejo de inferioridad" que no valora lo que produce Brasil, como las luchas brasileñas" y luego otro estudiante dijo: "Está loco, no sabe de lo que habla". En ese momento, todos nos pusimos reflexivos con este discurso del estudiante con TEA que mencionaba el complejo de inferioridad, y seguía hablando de que "no se valoran las producciones brasileñas, y eso pasó en un debut brasileño en la Copa del Mundo de 1958, nadie creía que Brasil iba a ganar". Entonces, otro estudiante fue a buscar rápidamente en Internet si lo que estaba diciendo era cierto y su línea fue "Uau, profesor, él es muy inteligente, realmente todo lo que dijo es cierto". (Diario de Campo Extensionista E, 2018).

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

Dicho esto, cuando el estudiante con TEA expuso su reflexión sobre la devaluación de las producciones nacionales en Brasil, relacionándolas con el "complejo de inferioridad", que es "entendido como la inferioridad en que los brasileños se colocan voluntariamente frente al resto de el mundo" (Pinho, 2009, p. 152), compartió sus conocimientos con la clase y abrió un debate para todos/as.

El TEA afecta el desarrollo neurológico, caracterizado por deficiencias en la comunicación, la interacción social y la manifestación de patrones de conducta e intereses restrictivos y repetitivos (American Psychiatric Association, 2014). Frente a eso, cuando el estudiante con TEA nos hizo reflexionar sobre esa devaluación de lo que los/as brasileños/as producen en Brasil, nos percatamos de que su peso era cuestionado por otro estudiante. Sin embargo, al comprobar que era cierto, nos dimos cuenta de que había una deconstrucción de la (in)capacidad del alumno con TEA y, al mismo tiempo, una apreciación, por su parte, de los contenidos impartidos, corroborando la reflexión de los/as estudiantes y las relaciones que establecen con los contenidos, asumiendo su protagonismo con voces activas y plena participación.

La segunda lucha brasileña enseñada fue Capoeira, que, según Falcão (2006), surge de la unión de diferentes culturas y etnias africanas como lucha de resistencia contra la esclavitud y como movimiento de liberación de los pueblos negros. Hasta el día de hoy, la Capoeira es un símbolo de resistencia en relación a la época de la esclavitud, que transcurrió entre los siglos XVI y XIX, período en el que Brasil fue colonizado por Portugal.

En esta línea, para introducir el contenido, realizamos la actividad Nube de Palabras, que consistió en la formación de grupos, en un primer momento, y palabras como "negro", "lucha", "esclavitud" y "cultura" estaban repartidas por todo el piso y un representante de cada grupo debía ir al centro, tomar una de las palabras y volver a su grupo; juntos/as tendrían que hacer un esquema, en el que escribirían todo lo que pensaron al leer la palabra seleccionada.

Figura 4 – Actividad Nube de Palabras



Fuente: Material de los autores.

Figura 5 – Actividad Nube de Palabras



Fuente: Material de los autores.

ALuego de completar los esquemas, hicimos una lectura colectiva de todas las palabras que pusieron en cada uno, y así fuimos problematizando algunas, comentando otras, y notamos que en todas se mencionaba la palabra "capoeira". Ante eso, nos dimos cuenta de que ya habían relacionado la actividad con la Capoeira y confirmamos que ese tema sería abordado. A partir de ahí, contextualizamos el origen y la historia de la lucha, con base en lo expuesto anteriormente. En este sentido, el Colectivo de Autores (1992, p. 76) señala "la necesidad de rescatar la capoeira como manifestación cultural, o sea, trabajar con su historicidad, no desencarnarla del movimiento cultural y político que la generó".

Según Silva (2011, p. 891) "en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la capoeira debemos tener en cuenta la ambigüedad de esta manifestación cultural. La gente lucha, juega, se divierte, baila capoeira y eso hace que su aprendizaje sea algo muy enriquecedor". Así, es importante aclarar que, en nuestro estudio y en las acciones del proyecto, la Capoeira fue tratada pedagógicamente como una lucha.

En el PEFEPi buscamos siempre llevar a cabo un diálogo interdisciplinario con otras áreas del conocimiento. En 2018, con el 6º año, enseñamos Capoeira, pero nos dimos cuenta de que no pudimos profundizar, como pretendíamos, la contextualización del origen de la capoeira, sus razones y sus relaciones con la representación y la historia de la lucha por la libertad. Así, en 2019, repensamos la planificación y la impartición de los cursos finales (8º, 9º y Proyecto Carioca II), lo que favoreció la contextualización y problematización de varios temas que surgieron durante las clases a partir de las experiencias de los/as alumnos.

Al inicio de las clases prácticas, utilizamos materiales alternativos, como un galón en reemplazo del atabaque, y tomamos prestado un berimbau y una pandereta para realizar las experiencias en círculo de capoeira en el patio exterior de la escuela.

Figura 6 – Estudiantes y extensionistas durante experiencias de Capoeira



Fuente: Material de los autores.

En ese momento, algunos/as estudiantes se negaron a participar en el círculo y uno de ellos mencionó la palabra "macumba" de manera peyorativa, en alusión a las religiones de origen africano. La profesora regente intervino explicando el verdadero significado de la palabra macumba y los prejuicios en torno al término, aun así, algunos se negaron a participar en el círculo de capoeira. (Diario de Campo Extensionista D, 2019).

⁷La definición de macumba abordada por el profesor es la que se encuentra en el Diccionario en línea del portugués como "un tipo de instrumento de percusión africana", que se utilizó para explicar las siguientes preguntas: 1) que a pesar de ser un instrumento de origen africano, no se usa en ruedas de capoeira; 2) que la asociación que se hace entre la macumba y las religiones de origen africano se basa en prejuicios y generalizaciones, ya que:

Aunque este significado se usa comúnmente en organizaciones políticas y religiosas, asociando macumba con un instrumento musical, no está claro cuándo o cuáles fueron sus usos en los terreiros afrobrasileños. La designación de "afrobrasileños", en sí misma, sólo demuestra un conflicto mayor, ya que este tipo de determinación es genérica y puede atribuirse a Umbanda, Candomblé o Quimbanda. (Amorim, 2013, p. 8).

Fuimos muy reflexivas/os con este caso, porque, de hecho, aún con todos los argumentos, algunos alumnos se retiraron de la actividad en ese momento. Esto nos muestra cuán importante y necesario es problematizar este tema, y que siempre está presente en las discusiones y contenidos escolares, no sólo en la Educación Física Escolar. Estas experiencias inquietantes, al mismo tiempo, retratan los límites, desafíos y posibilidades desde una perspectiva inclusiva, secuelas de una sociedad excluyente, prejuiciosa, que no valora ni

⁷ Disponible en: <https://www.dicio.com.br/macumba/>.

conoce su historia.

Ante esto, Silva *et al.* (2019, pp. 100-101) afirman que "aún después de que la capoeira haya pasado por diferentes contextos de discriminación, resistencia y haya sido declarada patrimonio inmaterial de la humanidad, esta manifestación cultural de origen afrobrasileño aún sufre prejuicios". La observación y las reflexiones al respecto se vieron reforzadas por otras dos situaciones que tuvieron lugar en el aula en las que participaron dos alumnos.

La primera situación ocurrió en la actividad Nube de Palabras, con un estudiante negro que tomó la palabra "esclavitud", era la única palabra que le quedaba, pero se negó a tomarla, trató de intercambiarla con otro grupo, pero no pudo, y terminó quedándose con ella, visiblemente incómodo, lo que terminó por hacernos sentir incómodos y muy impactados también. (Diario de Campo Extensionista A, 2019).

¿A qué se debe este malestar por parte de un estudiante negro al tener que reflexionar sobre la esclavitud? ¿La escuela debate regularmente este tema?

Al ver esta situación, me impresionó el hecho de que este estudiante parece ser el único estudiante negro en la clase solo porque es el más oscuro, los demás se "burlaban" de él, diciendo que era un "esclavo", y una buena parte de ellos/ellas también eran negros/as. (Diario de Campo Extensionista E, 2019).

¿Cómo abordar el tema racial en este momento? ¿Cómo se ven a sí mismos estos/as estudiantes no negros/as retintos/as? ¿Experimentamos/presenciamos actos racistas en la escuela? ¿Cómo nos posicionamos? Estas son reflexiones a las que nos enfrentamos después de este evento y que nos llevan a pensar cómo es necesario discutir históricamente el peso de 400 años de esclavitud en Brasil y la importancia de esta problematización en las escuelas brasileñas y en la formación de profesores, especialmente la reflexión sobre las consecuencias de esta barbarie aún hoy está muy presente, en todas nuestras relaciones sociales, y también en la escuela.

La segunda situación se dio en esta misma actividad con un estudiante blanco, que recogió la palabra "negro" y al ser consultado se negó a hablar, habló de otros colores en tono [de] desenfreno y desprecio, trató de cambiar de tema, y no dijo la palabra en absoluto. (Diario de Campo Extensionista B, 2019).

Dicho esto, apoyados por Martins (2012), reflexionamos sobre la cuestión de la negación del cuerpo negro en las clases de Educación Física en la escuela, sobre cómo y por qué las culturas africanas o sus descendientes fueron y siguen siendo invisibilizadas en la sociedad y en el contexto escolar.

Araújo & Bernardes (2012) denuncian en su estudio que la sociedad brasileña sólo reproduce el modelo hegemónico de belleza blanca en todos los medios de comunicación predominantes. Esta reproducción acaba interiorizando en los/as niños/as una supuesta supremacía de la blancura y, a partir de

otras experiencias como ésta, con el tiempo puede perjudicar gravemente el proceso de socialización de este/a joven negro/a, hasta el punto de que muchos de ellos/ellas tratan de negarse a sí mismos su raza. Por otro lado, el/la niño/a blanco/a "cree en el derecho a tener actitudes muchas veces prejuiciosas, maldiciendo y/u ofendiendo a sus compañeros/as negros/as, refiriendo allí un carácter negativo al color de la piel" (Araújo & Bernardes, 2012, p. 529).

Ante ello, reconociendo la necesidad de intervención, ya que todas estas situaciones nos dejaron muy impactadas/os y reflexivas/os, planificamos colectivamente una clase sobre el racismo, relacionándolo con la capoeira, para reflexionar sobre el tema sin exponer a los/as alumnos. En ese sentido, seleccionamos reportajes sobre situaciones de racismo en el fútbol, y les pedimos que los leyeran, con el fin de dilucidar el tema a través de un lenguaje más cercano a su realidad, y luego, relacionarlos con la capoeira y problematizar las situaciones ocurridas en clase.

Visto el papel de la escuela y de los/as docentes, trayendo a sus acciones y prácticas una educación reflexiva, inclusiva y participativa permeada de saberes importantes para todos/as, abordamos las luchas brasileñas, encontrando la preservación y valorización de las culturas negra e indígena. Cuando dialogamos con los contenidos enseñados ya través de preguntas elaboradas a partir de videos y reportajes, reflexionamos juntos/as: ¿Cuántas obras de autores/as negros/as leemos? ¿O vemos? ¿Cómo nos vemos a nosotros/as mismos/as? ¿Sabemos identificar nuestro origen? ¿Tomo una posición cuando veo un acto racista? ¿Cómo declararse negro/a en un país racista como Brasil? ¿Es posible tener una educación antirracista? No teníamos respuestas listas para todas estas preguntas complejas — ni pretendemos — pero ciertamente la reflexión es un camino sin retorno, en línea con el concepto de inclusión interminable, procedimental y dialéctica que nos sustenta y también con las inspiraciones freireanas, construyendo con los/las estudiantes y valorando mucho este modo colaborativo.

Son necesarias resignificaciones y deconstrucciones. La lucha colectiva por una educación antirracista sólo será efectiva si, en lugar de silenciar y omitir, promovemos acciones pedagógicas inclusivas, reflexivas y participativas, para que se revisen los privilegios y se combatan los prejuicios (Fonseca *et al.*, 2020).

CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la propuesta del contenido de las luchas brasileñas vivenciadas en el Proyecto de Extensión de Educación Física en la escuela en la perspectiva inclusiva (PEFEPI), a partir de los relatos de experiencias de los/as extensionistas y sus anotaciones en diario de campo.

Al analizar las experiencias vividas con las luchas brasileñas, es posible decir que hubo intercambio de saberes y la participación de todos/as los/as

involucrados/as de forma colaborativa, constructiva e inquietante. Al proponer este contenido como estrategia pedagógica con el PEFEPI, pretendemos suscitar reflexiones, aprendizajes y apreciaciones de las manifestaciones culturales brasileñas en una perspectiva inclusiva y antirracista, buscando provocar impactos no solo en la escuela, sino en la formación inicial y continua de futuros/as profesores/as y docentes regentes.

En este contexto, por medio del PEFEPI, nos enfrentamos diariamente a situaciones y desafíos como docentes en constante formación, trabajando en el terreno escolar, posibilitando así un mayor diálogo y construcción de conocimiento entre la realidad escolar, universitaria y de la sociedad.

A partir de los relatos de los diarios de campo, al final de este bloque de contenidos, pudimos notar que hubo respeto y cariño entre los/as estudiantes durante las experiencias, cambio de actitud en relación a las primeras clases, deconstrucciones y reflexiones sobre negro y culturas culturales indígenas.

Así, el Proyecto se presenta como una experiencia relevante tanto para los/as estudiantes de pregrado como para los/as alumnos de la escuela municipal que participaron en él, pero aún se señala que el camino para combatir los prejuicios enraizados en nuestra sociedad y con reflejos en la escuela es largo, y requiere acciones procesalmente inclusivas y acogedoras. Dicho esto, pretendemos continuar con trabajos comunes similares, que brinden diversificación de contenidos y la participación efectiva y reflexiva de todos/as los/as involucrados/as en una perspectiva inclusiva.

REFERENCIAS

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_avaliacao.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.

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%201%20CONITER/GT04%20Rela%87%E4es%20%82tnicorraciais/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.

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.

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.

Fecha de envío: 22/02/2021

Fecha de aprobación: 19/01/2022