



**OS DESAFIOS DE UM CURRÍCULO AMPLIADO:
AS LUTAS E MODALIDADES DE COMBATE NAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL EM PALMAS-TO**

**THE CHALLENGES OF AN EXPANDED CURRICULUM:
FIGHTS AND COMBAT MODALITIES IN FULL-TIME SCHOOLS IN
PALMAS-TO**

**LOS DESAFÍOS DE UN CURRÍCULO AMPLIADO:
LAS LUCHAS Y MODALIDADES DE COMBATE EN LAS ESCUELAS DE
TIEMPO COMPLETO EN PALMAS-TO**

Ana Carolina Correia da Silva Rabelo


<https://orcid.org/0009-0002-2740-5684> 


<https://lattes.cnpq.br/0521243146488235> 

Universidade Federal do Tocantins (Palmas, TO – Brasil)

carolsilva23@hotmail.com

Bruno Fernandes Antunez

<https://orcid.org/0000-0002-3162-6466> 

<http://lattes.cnpq.br/3490139239498750> 

Universidade Federal do Tocantins (Palmas, TO – Brasil)

brunoantunez@uft.edu.br

Resumo

A formação e a educação integral dos estudantes são temas recorrentes no campo educacional. Nesse contexto, as Escolas de Tempo Integral surgem como uma abordagem para ampliar as oportunidades de aprendizado e vivências, estendendo o período escolar. Com a carga horária ampliada, tornou-se necessária a adequação dos currículos escolares. Na experiência de educação em tempo integral de Palmas-TO, o currículo dá grande ênfase à Educação Física e às diversas práticas corporais, destacando-se as Lutas, que foram elevadas ao status de componente curricular. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo contextualizar as Lutas como um componente curricular exclusivo do currículo integrado das Escolas Municipais de Tempo Integral de Palmas-TO, bem como os desafios de sua implementação dentro de uma carga horária ampliada. Para isso, a pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão de literatura do tipo narrativa, de cunho bibliográfico e documental. Conclui-se que as Lutas ocupam um lugar de reconhecimento, mas ainda enfrentam desafios na sua implementação, como lacunas na formação inicial dos professores, preconceitos relacionados à violência, falta de materiais e estrutura física adequada, além da carência de um documento normativo que sistematize e auxilie o trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Lutas; Escola de Tempo Integral; Currículo.

Abstract

The formation and integral education of students are recurring themes in the educational field. In this context, Full-Time Schools emerge as an approach to expand learning opportunities and experiences by extending the school period. With the increased workload, it became necessary to adapt school curricula. In the full-time education experience in Palmas-TO, the curriculum places great emphasis on Physical Education and various bodily practices, with a special focus on Fights, which have been elevated to the status of a curricular component. Given this scenario, this study aims to contextualize Fights as an exclusive curricular component within the integrated curriculum of the Full-Time Municipal Schools of Palmas-TO, as well as the challenges of its implementation within an extended workload. To achieve this, the research was conducted through a narrative literature review with a bibliographic and documentary approach. The study concludes that Fights hold a place of recognition but still face challenges in their implementation, such as gaps in teachers' initial training, prejudices related to violence, lack of materials and



adequate physical infrastructure, and the absence of a normative document to systematize and support teaching practices.

Keywords: Physical Education at School; Fighting; Full-Time School; Curriculum.

Resumen

La formación y la educación integral de los estudiantes son temas recurrentes en el ámbito educativo. En este contexto, las Escuelas de Tiempo Completo surgen como un enfoque para ampliar las oportunidades de aprendizaje y experiencias, extendiendo el período escolar. Con la ampliación de la carga horaria, se hizo necesaria la adecuación de los currículos escolares. En la experiencia de educación en tiempo completo de Palmas-TO, el currículo otorga gran énfasis a la Educación Física y a diversas prácticas corporales, destacándose las Luchas, que fueron elevadas al estatus de componente curricular. Ante este escenario, este estudio tiene como objetivo contextualizar las Luchas como un componente curricular exclusivo dentro del currículo integrado de las Escuelas Municipales de Tiempo Completo de Palmas-TO, así como los desafíos de su implementación dentro de una carga horaria ampliada. Para ello, la investigación se realizó a través de una revisión de literatura de tipo narrativa, con un enfoque bibliográfico y documental. Se concluye que las Luchas ocupan un lugar de reconocimiento, pero aún enfrentan desafíos en su implementación, como vacíos en la formación inicial de los profesores, prejuicios relacionados con la violencia, falta de materiales e infraestructura física adecuada, además de la ausencia de un documento normativo que sistematice y apoye el trabajo docente.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Luchas; Escuela de Tiempo Completo; Currículo.

INTRODUÇÃO

Reflexões acerca da “educação integral” e da “educação em tempo integral”, e, por consequência, das Escolas de Tempo Integral (ETIs), têm sido recorrentes no campo educacional. Para tanto, é fundamental compreender, desde o início, que “educação integral” não é o mesmo que “educação em tempo integral”, apesar dos termos estarem relacionados. Pizani (2016) destaca que, em diversos documentos legais e em estudos científicos, esses termos frequentemente são tratados como sinônimos. No entanto, é essencial estabelecer suas diferenças.

Diante do exposto, pode-se dizer que o termo “educação integral” se refere à formação plena do indivíduo, concebendo-o como um ser integrado, e não fragmentado. Nessa perspectiva, a educação tem o objetivo promover o desenvolvimento humano em diversas dimensões, incluindo a cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva (Martins, 2019).

Por outro lado, a expressão “educação de tempo integral” diz respeito à ampliação da jornada escolar diária. Esse aumento do tempo de escola está intrinsecamente relacionado à ideia de educação integral, uma vez que é visto como estratégia para viabilizá-la (Pizani, 2016). Nesse contexto, as ETIs surgem como proposta de ampliar o tempo escolar para garantir uma formação abrangente para crianças e jovens.

Dessa forma, a “educação integral” representa uma abordagem voltada ao desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, ultrapassando práticas pedagógicas que priorizam somente com o aspecto cognitivo. Assim, a formação humana



passa a ser concebida de maneira global, considerando o indivíduo em sua totalidade e conferindo à educação um significado mais amplo para sua vida. Complementarmente, a “educação de tempo integral” constitui uma estratégia para proporcionar aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizado e vivências em período escolar estendido.

Com o aumento da permanência dos estudantes nas ETIs, tornou-se necessária a adequação dos currículos escolares, de modo que o tempo pedagógico fosse preenchido com atividades significativas, capazes de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo nas múltiplas competências. Naturalmente, muitas dessas atividades estão voltadas para a área da Educação Física. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo contextualizar as Lutas como um componente curricular exclusivo do currículo integrado das Escolas Municipais de Tempo Integral de Palmas-TO, bem como os desafios de sua implementação dentro de uma carga horária ampliada.

Para atingir esse objetivo, a pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão de literatura do tipo narrativa, uma vez que busca a aquisição ou a atualização do conhecimento sobre o tema. Este tipo de revisão baseia-se essencialmente na análise da literatura existente, bem como na interpretação e na crítica dos investigadores (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). A busca pelo referencial teórico foi realizada em bases de dados acadêmicos por meios eletrônicos (*Google Acadêmico*, *Scielo*, Portal de Teses e Dissertações da CAPES, Periódicos da CAPES), além de buscas manuais a livros e capítulos fundamentais para a contextualização da pesquisa. Os principais temas incluem: educação integral, escola de tempo integral, educação física na escola de tempo integral e ensino das lutas na escola. Essa revisão de literatura se caracteriza como bibliográfica e documental, pois, de acordo com Severino (2014), além de apoiar em referências já publicadas, como livros, artigos e teses, também utiliza documentos legais como leis e resoluções, que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado,

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO

Para contextualizar as lutas como componente curricular no município de Palmas-TO, é fundamental compreender o histórico das políticas de educação integral e como elas permeiam, atualmente, o compromisso das políticas educacionais da rede municipal da capital do Tocantins.

A primeira tentativa de política de ampliação da jornada escolar no estado do Tocantins remonta ao Programa Pioneiros Mirins, criado em 1989. Souza (2023) relata que esse





programa concentrava suas atividades no reforço escolar, oferecendo às famílias uma bolsa de R\$ 45,00. Com uma política assistencialista e de redistribuição de renda, o programa não contava com uma estratégia curricular estruturada, e as atividades do contraturno escolar ocorriam em espaços improvisados e insalubres. Encerrado em 2006, o projeto atendeu mais de 40 mil beneficiários de 7 a 14 anos e foi reformulado em 2011 para a implantação do Programa de Educação Integral do Estado.

Em âmbito municipal, a prefeitura de Palmas criou, em 1992, o Projeto Amigos do Meio Ambiente – AMA. A iniciativa atende atendia jovens dos 14 aos 18 anos com o aprendizado de técnicas de jardinagem e paisagismo. Os participantes recebiam apoio psicopedagógico e tinham como responsabilidade a preservação de avenidas, praças e parques da cidade. Na época, as famílias recebiam mensalmente uma cesta básica e uma bolsa no valor de R\$60,00. O projeto, contudo, foi duramente criticado pelos órgãos de defesa da criança e do adolescente, sendo interpretado como uma educação precoce para o trabalho infantil. Encerrado em 2005, seus recursos foram redirecionados para política de implantação de educação integral na capital (Souza, 2023).

Com a eleição de Raul Filho para a prefeitura em 2005, a educação integral tornou-se uma prioridade nas políticas públicas do município. Segundo Alves (2013), logo após a nomeação de Danilo de Melo Souza como secretário de educação, foi criado o Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Esse grupo foi encarregado de elaborar a proposta pedagógica e o projeto arquitetônico da Escola de Tempo Integral (ETI). O grupo era composto por professores da rede municipal, docentes universitários, arquitetos, engenheiros, ambientalistas e técnicos da secretaria municipal de educação. Além dos estudos teóricos, o grupo realizou visitas a cidades no Paraná e em São Paulo, analisando experiências de educação integral já em funcionamento no país e apresentou uma proposta pedagógica inicial e um projeto arquitetônico com 8.200m² de área a ser construída com espaços de aprendizagem diferenciados (Alves, 2012).

Para fortalecer o grupo de pesquisa mencionado, no segundo semestre de 2006 já foi nomeada a equipe diretiva da primeira ETI de Palmas. Além de integrar dos estudos desenvolvidos pelo grupo, essa equipe realizou visitas técnicas nos Centros Educacionais Unificados Meninos e Butantã, em São Paulo, e ao Centro Integrado de Educação Pública Trajano de Moraes, no Rio de Janeiro. Essas visitas foram essenciais para o conhecimento de



experiências confrontá-las com a realidade local e com a literatura especializada, auxiliando na implantação da ETI piloto (Souza, 2023).

A primeira ETI do município de Palmas foi a Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Tavares, inaugurada em 03 de outubro de 2007 e localizada na região norte da cidade, um local considerado de alta vulnerabilidade social. Souza (2023) destaca que eram atendidas 1.200 crianças ETI, com uma jornada diária de 9 horas e 30 minutos. As atividades estavam pautadas em um currículo qualitativo que proporcionaria aos alunos o contato com diversas áreas do conhecimento, incluindo artes, cultura, esporte e lazer. Por isso, os alunos teriam quatro horas de aulas dos componentes da base nacional comum e mais quatro horas de envolvidos de um currículo diversificado com aulas de filosofia, educação ambiental, espanhol, informática, teatro, música, dança, esporte, ginástica e jogos.

Souza (2023) destaca que o conceito de educação integral foi progressivamente incorporado às políticas públicas municipais, levando à criação de diferentes modalidades desse tipo de ensino, uma vez que os recursos financeiros eram insuficientes para universalizar o regime de tempo integral e manter as unidades educacionais existentes. Uma das modalidades foi a Escola de Tempo Integral de Jornada Ampliada (ETIJA).

As ETIJAs se diferenciam da ETI piloto por conta de sua estrutura física. As unidades de ensino eram prédios que anteriormente funcionavam como escola de tempo parcial (em meio período diário), mas que foram construídos em sua estrutura equipamentos escolares, incluindo biblioteca, laboratório de informática, quadra de esporte, auditório, piscina. Inicialmente, os alunos voltavam para almoçar nas suas residências e retornavam para o contraturno escolar. Entretanto, com a construção de refeitórios, essas escolas passaram a funcionar no regime de semi-internato, assim como a ETI Padre Josimo Tavares. Hoje, essas escolas são conhecidas como ETIs "Adaptadas", pois sua estrutura original não foi concebida inicialmente para o funcionamento em tempo integral, exigindo reformas e construção de novas estruturas para que garantissem o atendimento ampliado.

Atualmente, a política de educação de tempo integral em Palmas-TO avançou significativamente. Dezesete anos após a inauguração da primeira ETI, mais escolas foram inauguradas, outras adaptadas e até mesmo a zona rural passou a vivenciar essa modalidade de ensino, totalizando 20 escolas que atendem o ensino fundamental no regime de tempo integral. Além de estruturas físicas e projetos arquitetônicos, o currículo foi reestruturado,



garantindo uma jornada de 8 horas diárias e atribuindo maior importância às práticas corporais.

Ante o exposto, Souza (2023) afirma que o conceito de desenvolvimento integral se consolida nas práticas corporais, como a natação, os diversos esportes de quadra e o atletismo. Os componentes curriculares relacionados à cultura corporal do movimento são entendidos como um vasto laboratório de experiências motoras que, ao se integrarem às competências linguísticas e sociais em diversas situações do processo pedagógico, contribuem significativamente para a formação integral de crianças e adolescentes.

O contexto educacional de Palmas-TO evidencia uma forte ênfase nas atividades de Educação Física no currículo. Considerando a relevância desse componente curricular que é observado nesse modelo de ETI, no próximo tópico será abordado seu papel ao longo da história das Escolas de Tempo Integral no Brasil, e no município de Palmas-TO, destacando a inserção das lutas como componente curricular exclusivo.

O TEMPO E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A educação integral é uma política educacional que busca promover uma visão do homem em sua totalidade. Nesse sentido, pode-se antecipar que a Educação Física enquanto prática pedagógica crítica e sistematizada também pode contribuir para o pleno desenvolvimento do indivíduo. É natural, portanto, que um currículo ampliado contemple muitas atividades relacionadas aos campos de experiências da Educação Física. Diante desse cenário, este tópico apresentará como o tempo e o espaço desta área de conhecimento foram concebidos nas experiências históricas do Brasil e como se configuram atualmente na educação integral do município de Palmas-TO.

Historicamente, por muito tempo, a Educação Física se apresentou dentro da escola sob uma perspectiva reducionista, fundamentada na valorização da aptidão física e da formação esportiva. Por isso, enquanto prática pedagógica, sua atuação no âmbito escolar recebeu duras críticas. Darido (2020) aponta que algumas destas críticas referem-se ao seu caráter recreativo, descompromissado, alienante e seletivo da disciplina. A partir da década de 1980, no entanto, a Educação Física passou por um período de ressignificação que culminou com a disseminação de práticas pedagógicas críticas e renovadoras, nas quais o movimento corporal passou a ser visto com sentidos e significados.



Essa transformação foi impulsionada também pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e, posteriormente, pela Lei nº 10.793/2003, que elevou a Educação Física ao *status* de componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 2003). Observa-se, assim, que a Educação Física, enquanto atividade pedagógica, representa uma manifestação recente no conjunto de saberes que permeiam os conhecimentos essenciais na aprendizagem de crianças e jovens. Consequentemente, sua inserção em um currículo integral — no qual o tempo escolar é ampliado e há espaços diferenciados para as práticas corporais — é ainda mais recente.

Diante disso, é fundamental pensar a Educação Física na ETI como um componente curricular que é organizado pedagogicamente para atender uma realidade educacional que considera o sujeito em sua totalidade. Costa e Melo (2020) ressaltam que a Educação Física deve reconhecer o seu papel na ETI, consolidando-se como um dos pilares que justificam a ampliação do tempo no espaço escolar e contribuindo para formação integral dos estudantes.

A ETI, nesta perspectiva, não pode ser vista apenas como um espaço para adquirir os conhecimentos teóricos. Da mesma forma, a Educação Física não deve se limitar à prática, mas sim demonstrar sua importância no desenvolvimento integral dos estudantes. Enquanto componente curricular, a Educação Física integra corpo, mente e cultura, o que é essencial numa formação plural.

João Batista Freire (1989) já afirmava que a Educação Física é uma educação do “corpo inteiro”, e, por isso, a ETI é integrada por corpos que se relacionam dentro da dinâmica escolar. A presença da Educação Física na escola deve ser legitimada para contribuir efetivamente na formação integral dos estudantes, para isso deve olhar para as suas práticas de maneira mais ampliada, compreendendo-as como partes da cultura do movimento (Costa; Melo, 2020).

Nesta perspectiva de totalidade, Soares *et al.* (1992) consideram que a visão plural do estudante se constrói à medida que ele faz uma síntese do seu pensamento a partir da contribuição dos diversos saberes que ele aprende na escola. Esses saberes precisam ser sistematizados em um currículo onde nenhum componente se legitima de forma isolada. Dessa forma, a presença da Educação Física dentro do currículo de uma ETI permite que o estudante e a realidade sejam compreendidos sob uma ótica plural.

A partir do exposto, torna-se essencial que o currículo da ETI seja estruturado de maneira lógica e metodológica, garantindo que o conhecimento seja sistematizado e articulado. Essa organização não ocorre de maneira aleatória, exigindo uma estrutura escolar





que contemple, especialmente, a distribuição do tempo e do espaço pedagógico para viabilizar os processos de aprendizagem (Soares *et al.*, 1992).

Neste sentido, destaca-se a importância de uma visão de currículo integrador, no qual as diversas áreas do conhecimento dialoguem entre si, para que os estudantes tenham uma visão plural e abrangente da realidade em que vivem. Para que os processos de aprendizagem ocorram de forma efetiva, e não fragmentada, a ETI requer uma organização tanto do tempo quanto do espaço pedagógico. Nesta perspectiva, a Educação Física não seria apenas um complemento para o tempo escolar ampliado, mas sim parte de uma aprendizagem significativa.

Encara-se aqui, o tempo como sendo primordial para a educação integral. Para Pinho, Silva e Santos (2018), o tempo na educação tem diversas dimensões, já que pode ser contabilizado ao longo da carga horária do dia, na elaboração dos planejamentos, sejam eles semanais, mensais ou anuais. No entanto, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola carrega uma conotação pedagógica que implica em construir novas concepções curriculares e novas práticas que ressignifiquem o ato educativo.

O espaço escolar, por sua vez, deve ser concebido como um ambiente de aprendizagem, onde a estrutura física, curricular e pedagógica esteja a serviço da formação integral do estudante. A ETI, portanto, necessita de espaços físicos, lúdicos e pedagógicos que favoreçam a articulação entre os diferentes saberes (Pinho, Silva e Santos, 2018). Diante dessa reflexão, pensar o tempo e o espaço da Educação Física na ETI significa romper com os limites do componente curricular, fazendo uma articulação com os diversos saberes do currículo, para que se oportunize a formação integral do sujeito em uma escola integrativa e completa.

Costa (2018), em seu estudo, traz como o tempo e o espaço da Educação Física eram encarados nas duas principais experiências iniciais em educação de tempo integral no Brasil: no Centro de Educação Carneiro Ribeiro (CECR,) em Salvador e, no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro. Antes de mencioná-las, é preciso lembrar que essas instituições se desenvolveram em épocas distintas e que a Educação Física foi concebida de acordo com as características do pensamento da época.

No CECR a Educação Física tinha um lugar de importância como atividade formativa, mas era separada dos componentes obrigatórios, estabelecendo uma hierarquia dos saberes escolares. Suas práticas vinham com o objetivo de formar pessoas fortes, ágeis e empreendedoras para assegurar a ordem social e progresso. Apesar de nesta época estarem





presentes influências dos métodos ginásticos europeus, o CECR ampliava suas práticas para os esportes e brincadeiras (estas para as crianças menores). A dança também estava presente no currículo (Costa, 2018).

Costa (2018) afirma que apesar de ampliar o acervo das práticas corporais, o CECR enfatizava a formação do corpo biológico (visão eugenista da época), pois entre os objetivos específicos estavam o desenvolvimento da capacidade física, o desenvolvimento normal das funções orgânicas, ensinar habilidades, adquirir hábitos, além de corrigir as atitudes. Para chegar a esses objetivos, as atividades propostas eram organizadas por planos mensais e divididos por áreas:

a) atitudes naturais — correr, saltar, trepar, arremessar etc; b) jogos — motores, sensoriais etc. adaptados às condições físicas e psíquicas das crianças; c) atividades rítmicas — marchas, galopes, saltitos, ao som de ritmos, palmas, contagem, tamborim; brinquedos cantados, danças regionais e folclóricas; d) atividades ginásticas — jogos ginásticos, exercícios ginásticos (método francês), calistenia, método sueco, desportiva generalizada, método austríaco, ginástica feminina moderna, ginástica de solo, e em aparelhos; e) iniciação desportiva, com princípios técnicos essenciais, processos pedagógicos, jogos pré-esportivos ou grandes jogos; f) desportos, basquete, voleibol e futebol (Eboli, 1969, p. 55).

A partir disso, é notório a ampla variedade de práticas corporais, apesar da massiva presença dos métodos ginásticos da época. Entretanto, as aulas de Educação Física tinham apenas duas horas semanais, em um currículo de 8h de atividades diárias. Eboli (1969) destaca que o setor recreativo, como era chamado, era formado por um campo gramado, um pavilhão de ginástica com 2.775 m², campo de basquete e voleibol em área coberta, banheiros com ducha, cantina para os professores, sala da coordenação e salas que serviam como depósito para o material. As atividades das crianças menores (7 anos) eram realizadas em áreas livres de gramados sombreados.

Já no CIEP, a Educação Física passou a ter uma maior importância enquanto prática educativa na escola. Reconheceu-se a existência de um saber específico a ser ensinado. Entretanto, há de se lembrar que nesta época a Educação Física estava passando pelo movimento esportivista. Darido (2020) afirma que neste movimento a Educação Física Escolar passou a ser sinônimo de esporte e as aulas tinham basicamente como objetivo a formação de equipes esportivas.

Com o processo de redemocratização pós ditadura militar, o CIEP veio com uma proposta de ensino integradora, em que além dos componentes curriculares tidos como tradicionais, buscava a formação plena e cidadã. Para Ribeiro (1986) o que se pretendia com o



CIEP era reverter a posição que a Educação Física tinha no currículo. Com uma pedagogia integrada aos demais componentes curriculares, a criança deveria ser capaz de associar o que assimilam nas práticas corporais com os conhecimentos adquiridos nas aulas estando, assim, vinculada à formação integral das crianças.

Através dessa proposta renovadora, a Educação Física bem orientada pode contribuir para que os alunos desenvolvam noções como ritmo e lateralidade, que são úteis no processo de alfabetização. Os jogos e as brincadeiras, além de estimular o senso lúdico e a criatividade das crianças, podem ser utilizados como recurso suplementar na identificação de números, letras e formas geométricas (Ribeiro, 1986, p.129).

Apesar dessa visão “acessória” da Educação Física que seria uma facilitadora para as outras disciplinas do currículo, o ponto positivo do CIEP é que foi essa visão um tanto reducionista da Educação Física que fez com que houvesse uma ampliação da carga horária deste componente nas atividades semanais. As aulas de Educação Física no CIEP tinham uma carga horária de 5 aulas de 45min por semana (uma vez por dia), o que garantiu mais espaço para as práticas da Educação Física, legitimando-a no espaço escolar aos poucos (Costa, 2018).

Costa (2018) ainda relata que não se tem um documento oficial que relate quais eram os conteúdos e atividades que predominavam na época. Contudo, sabe-se que apesar do esporte ainda ser o conteúdo predominante, havia uma influência de outras visões pedagógicas como a psicomotricidade e os métodos ginásticos (resquícios da visão higienista).

Para além do tempo destinado à Educação Física, os espaços destinados à para a prática era um item de destaque no projeto do CIEP. No projeto arquitetônico constava um salão polivalente que é um ginásio poliesportivo com arquibancada, vestiários e depósito para os materiais. Em suas estruturas também havia piscinas e espaços ao ar livre (Costa, 2018).

Diante dos cenários apresentados, compreende-se que tanto o CECR quanto o CIEP contribuíram significativamente para as experiências de escola de tempo integral de todo o Brasil. Dentre essas experiências citadas, pode-se dizer que o CIEP se assemelha ao modelo de ETI que foi implantado no município de Palmas-TO, principalmente com relação aos espaços, aos tempos escolares e à representatividade que a Educação Física tem no currículo.

O tempo destinado à Educação Física e às diversas práticas corporais presentes no currículo é visto como algo que resulta em novas aprendizagens no campo cognitivo, socioafetivo e motor. Ao citar sobre sua expertise em educação de tempo integral, Souza (2023) afirma que uma proposta curricular para esta modalidade de ensino deve ser rica em oportunidades e experiências. Nessas experiências os estudantes devem vivenciar diversas



categorias da cultura de movimento, conservando-se o aspecto lúdico e prazeroso da atividade física, com um planejamento articulado com outras áreas do conhecimento que valorize os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Rocha e Santana (2024) consideram então que a ETI de Palmas é inovadora, uma vez que a primeira unidade foi pensada e construída a partir do alinhamento currículo x estrutura física. E pode-se dizer que esse alinhamento contribuiu para a Educação Física e suas práticas se legitimarem com uma carga horária de relevância. Sendo assim, para melhor compreender como se dá o tempo da Educação Física nas ETIs de Palmas, têm-se a seguir a matriz curricular vigente das unidades de ensino da zona urbana dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Estrutura Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral da Zona Urbana de Palmas-TO

Currículo Integrado da Zona Urbana de Palmas - TO				
	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (h)	Carga Horária Anual (h)
CURRÍCULO INTEGRADO	Linguagens	Língua Portuguesa	6	240
		Leitura e Produção de Texto	3	120
		Libras	1	40
		Língua Inglesa	1	40
		Arte	1	40
		Teatro	1	40
		Música	1	40
		Educação Física	2	80
		Dança	1	40
		Esportes	2	80
		Lutas	1	40
		Jogos	1	40
	Matemática	Matemática	6	240
		Educação Financeira	1	40
	Ciências Humanas	História	3	120
		Geografia	3	120
		Cultura e Sociedade	1	40
		Ensino Religioso	1	40
	Ciências da Natureza	Ciências	3	120
		Letramento Científico	1	40
CARGA HORÁRIA TOTAL			40	1600

Fonte: Adaptado de Palmas (2025).

Nota: Os componentes curriculares em destaque referem-se à Educação Física e seus desdobramentos no currículo.



Quadro 2 – Estrutura Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral da Zona Urbana de Palmas-TO

	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (h)	Carga Horária Anual (h)
CURRÍCULO INTEGRADO	Linguagens	Língua Portuguesa	5	200
		Leitura e Produção de Texto	2	80
		Libras	1	40
		Língua Inglesa	2	80
		Arte	1	40
		Artes Visuais	1	40
		Teatro	1	40
		Música	1	40
		Educação Física	2	80
		Dança	1	40
		Esportes	2	80
		Lutas	1	40
		Jogos	1	40
		Matemática	Matemática	5
	Educação Financeira		1	40
	Ciências Humanas	História	3	120
		Geografia	3	120
		Cultura e Sociedade	1	40
		Projeto de Vida	1	40
		Ensino Religioso	1	40
Ciências da Natureza	Ciências	3	120	
	Letramento Científico	1	40	
CARGA HORÁRIA TOTAL			40	1600

Fonte: Adaptado de Palmas (2025).

Nota: Os componentes curriculares em destaque referem-se à Educação Física e seus desdobramentos no currículo.

Nota-se que, diferentemente do CIEP onde havia uma carga horária integralizada para a Educação Física como componente da base comum com 5 aulas semanais de 45 minutos, na experiência de Palmas-TO, além de 2 aulas direcionadas para a base nacional comum, ainda há unidades temáticas que foram elevados à importância de componentes curriculares: Dança (01 aula), Lutas (01 aulas), Jogos Educativos (01 aula) e Esportes (02 aulas – nas escolas que possuem piscina o esporte predominante é a natação). Sendo assim, a Educação Física e suas práticas somam um total de 07 aulas semanais, cada uma com 60 minutos, para as turmas de anos iniciais e finais.

A ETI, ao ofertar componentes curriculares como música, dança, teatro, natação, empreendedorismo, artes, lutas, jogos, está potencializando o desenvolvimento cognitivo e ao mesmo tempo está constituindo memórias afetivas relacionais, o que impacta diretamente na formação integral do estudante (Rocha e Santana, 2024).





Para tanto, esse currículo foi pensado desta maneira porque a estrutura física das ETIs de Palmas-TO permite experiências diversificadas, especialmente na área das práticas corporais. Com relação aos espaços da Educação Física, de forma geral, como pode ser observado na Figura 1, as ETIs construídas possuem: ginásio poliesportivo com arquibancadas, piscinas semiolímpica e infantil, pista adaptada e caixa de salto para o atletismo, campo de futebol *society* e, um bloco de esportes contendo sala de dança, sala de lutas, sala de jogos, sala da coordenação de Educação Física e uma sala para depósito de materiais.

Figura 1 – Vista aérea da ETI Caroline Campelo Cruz da Silva



Fonte: Google Earth (2024).

É importante observar que o tempo e o espaço destinado para a Educação Física nas ETIs de Palmas é significativo, principalmente no tocante que se refere às práticas que normalmente são marginalizadas dentro da escola, como a Dança e a Luta. Sendo assim, aproxima-se, neste momento às lutas. Apesar dessa prática estar presente de forma oficial enquanto conteúdo da Educação Física desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs,



em 1997, ainda há dificuldades no seu ensino dentro da escola, especialmente, quando se tem um currículo abrangente, com uma carga horária exclusiva, como é o caso do município de Palmas-TO.

REFLEXÕES SOBRE AS LUTAS E MODALIDADES DE COMBATE NO CONTEXTO ESCOLAR

Como ponto inicial para as reflexões sobre as lutas no contexto escolar, é necessário apresentar como as lutas se aproximaram da Educação Física Escolar como uma das práticas corporais a serem experienciadas ao longo da formação dos estudantes do ensino básico.

Campos (2014), destaca que as lutas foram incorporadas aos conhecimentos da área da Educação Física brasileira já nas primeiras formações profissionais (década de 1910). A partir da influência dos métodos ginásticos e do esporte, o conteúdo programático a ser ensinado incluía movimentos de lutas marciais e esportivas, como o judô, o caratê e o boxe. Nas décadas seguintes, muito do que se via, inclusive dos estudos, estava relacionado às lutas enquanto artes marciais. Havia uma preocupação com o conhecimento desta prática, mas era somente para a formação profissional.

Em âmbito escolar, o primeiro documento a relacionar as lutas como conteúdo da Educação Física foi a clássica obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” em 1992 (Harnisch *et al.*, 2018). É necessário lembrar que na época a Educação Física passava por uma ressignificação de suas características nas escolas e, por isso, muitas teorias críticas surgiram com o objetivo de encontrar um novo sentido para esta área do conhecimento. No texto de sua obra, Soares *et al.* (1992) não destacam as lutas como um conteúdo exclusivo, mas remetem à capoeira enquanto manifestação histórica e cultural nacional e, por consequência, objeto de vivência da Educação Física.

O primeiro documento oficial que apresenta as lutas enquanto conteúdo da Educação Física escolar foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs na década de 1990. Segundo Brasil (1997, p. 37),

as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir





atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê.

Os PCNs destacam a diversidade de práticas corporais existentes no Brasil e por isso já citam além da capoeira, o judô e o caratê. Ao longo de seu texto, é possível perceber que além do ensino da história, elementos técnicos, táticos e estéticos das lutas, é preciso que se desenvolvam as habilidades motoras, capacidades físicas e conhecimentos sobre o corpo. Ao sugerir essa prática corporal como instrumento educacional, os PCNs também apontam um desafio no ensino, que é a falta de espaço, estrutura física e materiais. Entretanto, ela encoraja os professores a adaptarem as aulas às condições de sua realidade.

Enquanto conteúdo da Educação Física, as lutas também são cheias de sentidos e significados importantes para o desenvolvimento dos estudantes. Deste modo, os PCNs encararam as lutas como um importante tema da Educação Física que devem ser trabalhados em todos os ciclos, mas não há um aprofundamento para se saber exatamente como ou quais os melhores conteúdos a serem abordados ao longo do Ensino Fundamental.

Sendo assim, apesar das lutas estarem citadas superficialmente em meio ao emaranhado das práticas corporais, a presença desse conteúdo nos PCNs aumentou a presença dessa prática corporal nos estudos de pesquisadores nacionais e nos currículos de diversos estados brasileiros, na rede privada e nos livros didáticos (Rufino, 2022a).

Depois de 20 anos, com a resignificação das propostas oficiais da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) tornou-se hoje o documento que norteia os conteúdos, habilidade e competências que devem-se desenvolver ao longo de toda a educação básica. A Educação Física, e por consequência as lutas, como construção histórico-social-cultural da humanidade, também foram repensadas e dispostas com uma nova roupagem neste documento.

A BNCC aborda as lutas como uma unidade temática da Educação Física, assim como as brincadeiras e jogos, os esportes, a ginástica, as danças e as práticas corporais de aventura.

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido,



jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinese boxing, esgrima, kendo etc.) (Brasil, 2017, p. 218).

Observa-se que o conceito de lutas nos PCNs e na BNCC são bem parecidos, mas neste último documento há uma subdivisão das lutas que estão classificadas como esportes, que são as lutas esportivizadas (esportes de combate), que se tornou uma categoria de esporte diferente (entre as modalidades estão o judô, boxe, esgrima, *taekwondo*, etc).

Para Rufino (2022b), essa separação é difícil de ser realizada na prática pedagógica e deve ser um tema passível de maiores estudos, pois torna-se complexo o professor realizar unidades temáticas distintas para o ensino das lutas em geral e outra para os esportes de combate. Existe, neste sentido, uma falta de clareza didática da BNCC na organização das lutas, especialmente sobre como desenvolvê-las.

Essa divisão apresentada de diferentes unidades temáticas, apesar de ir ao encontro a uma organização do ensino, pode gerar uma visão fragmentada das lutas e trazer impactos negativos para o ensino. As lutas precisam ser ensinadas de forma que os estudantes compreendam a importância dessas práticas sem que haja uma valorização do esporte espetáculo, em detrimento das lutas não esportivizadas e esta premissa deve prevalecer, especialmente em um currículo ampliado e integrador, que visa a formação integral dos estudantes.

Pensando nesse currículo integrador, é necessário desmistificar o senso comum que frequentemente associa as lutas à briga e à violência. Por isso, é sempre fundamental destacar a diferença entre “lutas” e “brigas”. A luta é uma prática corporal e esportiva que se desenvolve com base em códigos bem definidos, sob regras claras, e tem como princípio o equilíbrio das tensões, evitando a violência — ainda que envolva o uso da força. A briga, por sua vez, é um conflito motivado por desentendimentos que resultam em ações impulsivas e instintivas, sem qualquer regra ou código que promova o controle e o equilíbrio das tensões (Campos, 2014).

Compreender os conceitos de lutas e brigas leva a refletir sobre as diferenças entre ambas. Enquanto as lutas são práticas organizadas, pautadas no respeito mútuo e no controle das ações, as brigas envolvem descontrole e uso desmedido de energia, sem qualquer regulação. Na briga, temos uma disputa entre “rivais ou inimigos”; já na luta, a disputa ocorre entre “adversários”, em um contexto de respeito e reconhecimento mútuo.



Apesar de serem fenômenos distintos, há uma linha tênue entre eles. Se o professor de Educação Física não adotar uma postura crítica e educativa, corre-se o risco de as lutas serem interpretadas de forma equivocada, reproduzindo o mito de que são práticas violentas. Segundo Olivier (2000), a violência é fruto das múltiplas interações sociais e se manifesta em circunstâncias específicas, como resposta à violência do outro, a situações ambientais adversas, ao estresse, à frustração ou ao desejo de autoafirmação. Para o autor, a violência não deve ser simplesmente suprimida, pois também constitui uma forma de comunicação humana. Nesse sentido, as atividades de luta podem contribuir significativamente para que a criança aprenda a lidar com a complexidade das relações violentas, ajudando-a a compreender e a gerir suas emoções.

É preciso reconhecer que a contribuição das lutas no ambiente escolar vai muito além do aspecto físico, influenciando diretamente a formação integral de crianças e jovens. Isso acontece por meio da promoção de valores como ética, respeito mútuo e convivência colaborativa. Além disso, a superação de desafios e a conquista de objetivos nas aulas de lutas fortalecem a autoconfiança e a autoestima dos alunos, colaborando para o controle do estresse e da ansiedade característicos da vida moderna.

Para tanto, as relações sociais são complexas e, dependendo das interações vivenciadas, podem gerar sentimentos que a criança ainda não sabe como lidar. Assim, compreender a violência como uma forma de comunicação é reconhecer que ela também pode ser aprendida, transformada e reelaborada. Nesse contexto, as lutas – ainda que inseridas tardiamente nos currículos de Educação Física em comparação a outros conteúdos — representam uma oportunidade valiosa para que os estudantes aprendam a lidar com tensões, a controlar emoções e a regular suas reações no convívio social.

O DESAFIO DE IMPLEMENTAR AS LUTAS COMO COMPONENTE CURRICULAR EXCLUSIVO

Tendo em vista o contexto já apresentado sobre as lutas na Educação Física escolar e sua presença como um componente escolar exclusivo nas Escolas de Tempo Integral do município de Palmas-TO, neste momento discursa-se sobre o desafio de implementá-las na realidade em questão. Rufino, Oliveira e Rinaldi (2022), destacam que no processo de ensino aprendizagem das lutas no contexto escolar um desafio recorrente é o pouco material de suporte que permita o acesso dos professores a formas de apoio ao ensino das lutas na escola.





Em consonância, o estudo de Rufino (2022b), critica o tratamento que é dado às lutas na BNCC, já que a proposta apresentada no documento tem um caráter abrangente, que não ajuda o professor na tematização dessa prática corporal, especialmente pensando em professores que não possuem intimidade com esse conteúdo.

Além dessa problemática, apesar da BNCC reconhecer que as lutas podem ser objeto de trabalho em toda etapa e modalidade de ensino, a organização do conhecimento na unidade temática das lutas mostra o contrário, já que o documento implantou esta prática corporal somente a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Será que as crianças de 1º e 2º ano não sabem lutar? Será que as lutas não são adequadas para essa faixa etária?

As lutas estão no imaginário infantil desde muito cedo. Autores como Barbosa, Pereira e Melo (2018) e Farias (2019) se referem às brincadeiras de luta como parte importante da cultura infantil. O corpo da criança assume um sentido simbólico que é fruto das relações sociais que estão hoje sujeitas ao bombardeio de informações que advém da mídia. As crianças recebem um conceito prévio sobre as lutas através de desenhos, exibição de lutas esportivizadas ou informações advindas da internet e por isso elas querem ser super-herói, querem simular ações que seus personagens favoritos fazem nos enredos que elas assistem, querem imitar um atleta de MMA (Artes Marciais Mistas). Será que essa brincadeira de luta não pode ser transformada em uma prática pedagógica intencional pelo professor de Educação Física na escola? Acredita-se que sim. A BNCC, então, vem na contramão negando uma sistematização dessa unidade temática aos estudantes de 1º e 2º ano.

Diante do exposto, pode-se dizer que os professores da rede municipal de Palmas-TO que atuam nas Escolas de Tempo Integral têm em suas mãos um desafio muito maior, que é o de tematizar as lutas em uma carga horária ampliada. Apesar da BNCC ser considerada um avanço para as lutas ao lhe conferir um tratamento mais específico, este documento pouco contribui em uma sistematização mais estruturada, que englobe todo o ensino fundamental.

Em 2017 a Secretaria Municipal de Educação de Palmas elaborou, com a participação de professores da rede municipal, uma proposta de Plano de Ensino Anual do 1º ao 9º ano. Essa proposta foi baseada na experiência dos professores colaboradores que atuavam na disciplina naquele momento (Palmas, 2017). Apesar desse esforço, ao que tudo indica, as lutas continuam sendo um componente curricular temido por aqueles que precisavam ser lotados na carga horária das escolas, pois tal documento demonstra ser



insuficiente para suprir os anseios dos profissionais, que ainda se viam carentes de sugestões pedagógicas e metodológicas que pudessem nortear o trabalho.

De forma geral, a falta de documentos de referência é apenas uma das problemáticas que dificultam a consolidação dessa prática nos planejamentos dos professores, pois autores como Rufino e Darido (2015a), Rufino (2022b), Campos (2014), Gomes *et al.* (2013), Rufino, Oliveira e Rinaldi (2022) se referem a outros empecilhos que atrapalham o ensino das lutas nas escolas em geral.

A pesquisa de Rufino e Darido (2015a), elencou alguns motivos que impedem a inserção das lutas nos planejamentos escolares: a associação dessa prática com a violência, a estrutura inadequada das escolas (falta de materiais, roupas e espaço físicos), a formação deficiente no ensino superior, a insegurança para tratar deste tema e, a influência esportivista que traz o esporte como conteúdo hegemônico.

Com relação à violência, Campos (2014) destaca que ela não é algo próprio das lutas ou das brigas. A violência está mais ligada às formas de comportamento individual de cada sujeito num contexto cultural e social, o que não reflete os objetivos da prática das lutas na escola. Por conta desse pensamento questionável em achar que as lutas incitam comportamentos agressivos, é que se precisa reforçar o debate sobre as diferenças entre lutas, brigas e violência no espaço escolar.

Muitas vezes, o medo com relação à violência no espaço escolar não é um empecilho para implementar as lutas na escola em muitas realidades. Um dos principais problemas é a formação inicial dos professores de Educação Física, pois a falta de uma abordagem sobre lutas no currículo da graduação constitui um desafio no ensino deste conteúdo. Apesar de atualmente se proporcionar um tempo reduzido dessa prática corporal, com um ou dois semestres de conteúdos relacionados às lutas nos cursos de ensino superior, tem-se hoje profissionais que atuam nas escolas que não tiveram a oportunidade de vivenciá-las na sua formação.

Rufino e Darido (2015b), demonstram que normalmente os cursos de graduação apresentam formação deficiente, restringindo o ensino em apenas uma modalidade ou nem sequer permitindo a presença destes conteúdos no currículo da formação superior. Este fator promove uma insegurança aos professores em abordar as lutas na escola, o que pode restringir a sua prática.



É fundamental ressaltar que cabe ao professor assegurar aos estudantes a ampliação da cultura corporal, proporcionando-lhes experiências diversificadas em diferentes formas de movimento. Assim, é viável que o professor busque cursos de formação continuada para suprir eventuais lacunas de sua formação inicial, especialmente no que diz respeito à aplicação das lutas no contexto escolar.

Gomes *et al.* (2013), expõem que um dos maiores equívocos é crer que é necessário se praticar ou ter sido praticante de alguma modalidade de luta para desenvolvê-la na escola. Este fato também gera insegurança aos professores, por considerarem que é necessário um conhecimento técnico específico no trato desse conteúdo.

Tem-se, então, uma preocupação equivocada em acreditar que para dar aulas de lutas na escola é necessário que o professor tenha uma formação em alguma modalidade específica. Contudo, é preciso lembrar que nenhum professor de Educação Física sai da formação superior com profundos conhecimentos de todas as práticas corporais. Até mesmo quando algum profissional teve uma formação ou vivência esportiva, ele não conseguiu experimentar todos os esportes, e este fato não atrapalhou a hegemonia desse conteúdo dentro das escolas.

Historicamente, o esporte é o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física na escola, especialmente os coletivos (futebol, handebol, basquetebol e voleibol). E essa hegemonia atrapalha a inserção de outras manifestações da cultura corporal. Rufino (2022b) destaca que a influência esportivista ainda hoje conecta o ensino da Educação Física em apenas algumas modalidades esportivas, especialmente alguns esportes coletivos. Isso pode ser visto claramente na BNCC, em seus parágrafos iniciais que apresenta as unidades temáticas. Enquanto ela aborda o esporte em dez parágrafos, a unidade de lutas fica reduzida a apenas um único parágrafo. Para o autor a invisibilidade das lutas em termos de definição e apropriação do documento é uma limitação importante para a inserção desse conteúdo nas aulas, já que a BNCC deveria contribuir para a elaboração e construção de currículos.

A crítica apresentada à hegemonia do esporte dentro da escola é muito latente e atual, visto que a Educação Física dentro da escola é permeada de práticas que possuem sentidos e significados que podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Negar a vivência das lutas dentro do ambiente escolar é suprimir nas crianças e jovens as possibilidades educacionais que este conteúdo pode proporcionar. Sendo assim, as lutas



precisam ser tematizadas na escola apesar das barreiras encontradas, principalmente quando se pensa nos recursos materiais ou estruturais que as escolas possuem.

A falta de materiais ou estrutura física é referenciada como uma das barreiras mais comuns na perspectiva do ensino das lutas. Esse não é um problema enfrentado pelas ETIs “Padrão” construídas no município de Palmas-TO, mas é um desafio frequente nas ETIs “Adaptadas”. Entretanto, Rufino, Oliveira e Rinaldi (2022), consideram que o profissional deve manter uma postura criativa para que se faça as adaptações possíveis para a realização do trabalho escolar. É preciso, segundo os autores, que o professor conheça os materiais e espaços físicos disponíveis para que se possam distinguir as reais possibilidades e limitações para tratar pedagogicamente das lutas no ambiente escolar.

Dessa forma, concebe-se nesta pesquisa que o professor de Educação Física não pode limitar-se pela falta de infraestrutura ou de materiais para justificar a não aplicabilidade das lutas nos espaços escolares. É preciso explorar alternativas de acordo com a realidade apresentada e que viabilizem essa prática corporal de forma pedagógica e significativa, isto é, as lutas precisam estar presentes nos currículos escolares para que os estudantes possam vivenciar essas práticas enquanto conteúdo da cultura corporal, compreendendo que são manifestações construídas historicamente na sociedade.

Ainda persistem incertezas sobre a integração efetiva das lutas nas aulas de Educação Física e, em uma escala maior, como um componente curricular exclusivo. Há dúvidas quanto às práticas que realmente devem ser incorporadas ao ensino das lutas e sobre o momento mais adequado para introduzi-las. Embora sua relevância seja inegável, ainda carece de diretrizes claras para sua abordagem ao longo do processo de escolarização (Rufino e Darido, 2015a). Se já há desafios para o professor ao ensinar lutas dentro de uma unidade temática com poucas aulas na Educação Física Escolar, a complexidade aumenta significativamente ao considerar sua sistematização em uma carga horária extensa e exclusiva, como ocorre nas ETIs do município de Palmas-TO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões apresentadas neste trabalho e a realidade das ETIs da zona urbana do município de Palmas-TO, é possível afirmar que a Educação Física desempenha um papel central no currículo da educação integral. Atualmente, esse componente e seus desdobramentos representam mais de 17% da carga horária total. As lutas, nesse contexto,





conquistaram reconhecimento, mas ainda enfrentam desafios significativos em sua implementação. Esses desafios não se limitam às aulas regulares de Educação Física, tornando-se ainda mais evidentes quando inseridos em uma carga horária ampliada.

Além das dificuldades decorrentes de uma formação inicial deficiente, do preconceito associado à violência e da falta de materiais e infraestrutura adequada, há também a ausência de um documento de referência que sistematize e oriente o trabalho docente. Mesmo após 17 anos desde a inauguração da primeira escola de tempo integral, os professores ainda enfrentam dificuldades para ministrar esse componente curricular. Isso evidencia uma lacuna nas propostas curriculares e na oferta de diretrizes pedagógicas que possam subsidiar sua prática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, trata a temática de maneira superficial, inserindo as lutas apenas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental e abordando-as como um elemento da cultura corporal de movimento, sem configurá-las como um componente curricular estruturado. Atualmente, na matriz curricular das ETIs de Palmas-TO as lutas contam com uma carga horária anual de 40 horas, mas ainda carecem de um direcionamento mais aprofundado para sua plena integração no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Roneide Pereira de Sá. Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino. **Em aberto**, v. 25, n. 88, p. 125-134, 2012.

ALVES, Roneide Pereira de Sá. **Os caminhos da educação de tempo integral em Palmas-TO**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013.

BARBOSA, Raquel; PEREIRA, Beatriz; MELLO, André. Revisão sistemática sobre brincadeiras de lutas na educação pré-escolar: evidências, potencialidades e lacunas. **Egitania sciencia**, ed. esp., p. 111-129, 2018.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.





Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 01 ago. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Metodologia do ensino das lutas na educação física escolar**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes da e MELO, José Pereira de. A prática pedagógica da educação física na escola de tempo integral num olhar multirreferencial. **Motrivivência**. v. 32, n. 63, p. 1-18, 2020.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes da. **O (não) lugar da educação física na escola de tempo integral**. Tese (Doutorado em Educação). 2018. 123f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Salvador, BA: MEC/INEP, 1969.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. **“Tio, eu Gosto é de treta...”**: o cotidiano infantil nas mediações entre o brincar e o brigar na escola. 2019. 249f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GOMES, Nathalia Chaves *et al.* O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da educação física escolar. **Motrivivência**. n. 41, p. 305-320, 2013.

GOOGLE. **Google Earth website**. Disponível em: <<https://earth.google.com/web/>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

HARNISCH, Gabriela Simone *et al.* As lutas na educação física escolar: um ensaio sobre os desafios para sua inserção. **Caderno de educação física e esporte**. v. 18, n. 1, p.179-184, 2018.



MARTINS, Adriana dos Reis. **Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO: uma percepção institucional e dos professores**. 2019. 176f. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PALMAS. Resolução CME – Palmas-TO nº 079, de 20 de dezembro de 2024. Aprova as matrizes curriculares das escolas em tempo integral da rede municipal de ensino de Palmas-TO. **Diário Oficial de Palmas**. Palmas, TO, ano XVI, edição nº 3.655, p.23-24, 14 fev. 2025.

PALMAS. Secretaria Municipal de Palmas. **Plano de ensino de lutas**. Palmas, TO: Secretaria Municipal de Palmas, 2017.

PINHO, Maria José de; SILVA, Clebson Gomes da; SANTOS, Joana D’Arc Alves. Tempo e espaço na escola de tempo integral: da escola do acolhimento à escola do conhecimento. **Caderno de pesquisa em educação**, v. 20, n. 48, p. 30-47, 2018.

PIZANI, Juliana. **Educação física e a educação de tempo integral no Brasil**. 2016. 149f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Block, 1986.

ROCHA, Marli Cristina Oster da e SANTANA, Larissa Ribeiro de. O currículo na perspectiva da formação integral. **Revista horizontes da educação**, v. 1, n. 1, p. 80-89, 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. A tematização das lutas nas aulas de educação física: uma análise a partir dos avanços e retrocessos da BNCC. **Olhar de professor**, v. 25, p. 1-20, 2022.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. O ensino das lutas e dos esportes de combate na escola: propostas de desenvolvimento da prática pedagógica à luz da pedagogia do esporte. In: REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José (Orgs.). **Pedagogia do esporte: ensino, vivência e aprendizagem do esporte na educação física escolar**. Cáceres, MT: Unemat, 2022.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto e DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino de lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto e DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista de educação física**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. **Fundamentos pedagógicos do esporte educacional – lutas: aspectos pedagógicos das lutas e as vivências múltiplas em jogos de luta e atividades de oposição dirigida**. Volume 1. Curitiba, PR: CRV, 2022.



SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Danilo de Melo. **Educação integral**: vivências no Tocantins. São Paulo: Mens, 2023.

Dados da primeira autora:

Email: carolsilva23@hotmail.com

Endereço: Rua P-05, Quadra 15, Lote 12, Setor Sul (Taquaralto), Palmas, TO, CEP: 77.064-640, Brasil

Recebido em: 27/02/2025

Aprovado em: 26/03/2025

Como citar este artigo:

RABELO, Ana Carolina Correia da Silva; ANTUNEZ, Bruno Fernandes. Os desafios de um currículo ampliado: as lutas e modalidades de combate nas escolas de tempo integral em Palmas-TO. **Corpoconsciência**, v. 29, e.19240, p. 1-25, 2025.

