



PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E TREINAMENTO EM JUDÔ: UMA PESQUISA-AÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA METODOLOGIA AFETIVA

TEACHING-LEARNING AND TRAINING PROCESS IN JUDO: AN ACTION RESEARCH STUDY FROM THE PERSPECTIVE OF THE AFFECTIVE METHODOLOGY

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y ENTRENAMIENTO EN JUDO: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA METODOLOGÍA AFECTIVA

Daniel Tavares Freire • Cristiane Naomi Kawaguti • Murilo Nazario

Resumo

Este artigo investiga os efeitos de uma metodologia de ensino centrada na afetividade, em comparação à metodologia tradicional, sobre o desenvolvimento da disciplina como valor moral no contexto do Judô. A questão norteadora é: como promover aprendizagens sobre a disciplina, enquanto valor moral, no Judô, por meio da afetividade? Para tanto, realizou-se uma pesquisa-ação existencial, com intervenção pedagógica desenvolvida por um graduando em Educação Física e sensei de Judô no Programa Forças no Esporte (PROFESP), junto a 42 crianças e adolescentes entre 9 e 14 anos em situação de vulnerabilidade social. Os dados foram coletados por meio de instrumento avaliativo sistematizado, com seis indicadores — respeito, honestidade, organização, autocontrole, disciplina e empatia — registrados diariamente ao longo de três meses. Os resultados indicam que a metodologia afetiva, fundamentada nas competências socioemocionais e na afetividade como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, promoveu avanços mais contínuos e duradouros em comparação à metodologia tradicional, que, embora apresente resultados mais imediatos, demonstrou maior oscilação ao longo do tempo. Conclui-se que o emprego da afetividade como estratégia pedagógica no Judô favorece o desenvolvimento integral do praticante, em consonância com o Código Moral preconizado por Jigoro Kano.

Palavras-chave: Judô; Educação Física; Pedagogia das Lutas; Afetividade; Socioemocional.

Abstract

This article investigates the effects of a teaching methodology centered on affectivity, compared to the traditional methodology, on the development of discipline as a moral value in the context of Judo. The guiding question is: how can learning about discipline, as a moral value, be promoted in Judo through affectivity? An existential action research was conducted, with a pedagogical intervention developed by an undergraduate Physical Education student and Judo sensei in the Forças no Esporte Program (PROFESP), involving 42 children and adolescents aged 9 to 14 years in situations of social vulnerability. Data were collected through a systematized evaluation instrument comprising six indicators — respect, honesty, organization, self-control, discipline, and empathy — recorded daily over three months. Results indicate that the affective methodology, grounded in socio-emotional competencies and affectivity as a mediator of the teaching-learning process, promoted more continuous and lasting improvements compared to the traditional methodology, which, despite yielding faster initial results, showed greater fluctuation over time. It is concluded that the use of affectivity as a pedagogical strategy in Judo favors the integral development of the practitioner, in line with the Moral Code advocated by Jigoro Kano.

Keywords: Judo; Physical Education; Fight Pedagogy; Affectivity; Socio-Emotional.

Resumen

Este artículo investiga los efectos de una metodología de enseñanza centrada en la afectividad, en comparación con la metodología tradicional, sobre el desarrollo de la disciplina como valor moral en el contexto del judo. La pregunta orientadora es: ¿cómo promover aprendizajes relacionados con la disciplina, entendida como valor moral, en el judo mediante la afectividad? Para ello, se llevó a cabo una investigación-acción de carácter existencial, con una intervención pedagógica desarrollada por un estudiante de grado en Educación Física y sensei de judo en el Programa Fuerzas en el Deporte (PROFESP), con la participación de 42 niños, niñas y adolescentes de entre 9 y 14 años en situación de vulnerabilidad social. Los datos se recopilaron mediante un instrumento de evaluación sistematizado, compuesto por seis indicadores —respeto, honestidad, organización, autocontrol, disciplina y empatía— registrados diariamente durante un período de tres meses. Los resultados indican que la metodología





afectiva, fundamentada en las competencias socioemocionales y en la afectividad como mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, promovió avances más continuos y duraderos en comparación con la metodología tradicional, que, aunque presentó resultados más inmediatos, mostró una mayor oscilación a lo largo del tiempo. Se concluye que el uso de la afectividad como estrategia pedagógica en el judo favorece el desarrollo integral del practicante, en consonancia con el Código Moral preconizado por Jigoro Kano.

Palabras clave: Judo; Educación Física; Pedagogía de los Deportes de Combate; Afectividad; Competencias Socioemocionales.

INTRODUÇÃO

O Judô foi sistematizado em 1882 pelo Mestre Jigoro Kano, a partir de sua releitura científica e filosófica do Ju-Jutsu japonês. Diferentemente das vertentes marciais que o precederam, Kano buscou organizar a prática a partir de princípios pedagógicos e éticos, compreendendo o corpo como instrumento de formação integral. O próprio nome da modalidade expressa essa concepção: "Ju" (suavidade) e "Do" (caminho), indicando uma via de desenvolvimento pessoal, e não apenas de combate. Nesse mesmo ano, Kano fundou o Kodokan — Instituto para Estudar o Caminho —, cujo projeto educativo estruturava-se em três dimensões: a formação física, o desenvolvimento intelectual e a educação moral (Kano, 2008).

O Código Moral do Judô, organiza-se em torno de oito valores fundamentais: cortesia, coragem, honestidade, honra, modéstia, respeito, autocontrole e amizade. Tais valores não se restringem ao dojô — espaço de prática —, mas se projetam para a vida social do praticante, compondo uma ética de conduta que supera a dimensão técnico-esportiva (Virgilio, 2002). Essa matriz filosófica distingue o Judô de outros esportes de combate e confere às metodologias de ensino da modalidade uma responsabilidade formativa singular. O Código Moral do Judô foi difundido e sistematizado na França, no início da década de 1980, pelo sensei Bernard Midan, que se inspirou em um folheto publicado pela Federação Francesa de Judô sobre o código do Bushidô. A proposta foi progressivamente incorporada por outras federações nacionais até ser internacionalizada e adotada como documento norteador e missão da *International Judo Federation* (IJF) (Brousse, 2021).

No Brasil, o Judô chegou em 1922, trazido por imigrantes japoneses, e passou por um longo processo de adaptação às configurações culturais e pedagógicas locais (Drigo, 2009). Historicamente, o ensino da modalidade no país foi marcado por abordagens tradicionais e tecnicistas, fortemente influenciadas pela hierarquia rígida da cultura oriental e por práticas disciplinares de caráter punitivo. Embora tais métodos tenham garantido resultados esportivos expressivos, pesquisadores da área da Pedagogia do Esporte têm questionado sua eficácia no que se refere ao desenvolvimento moral e socioemocional dos praticantes (Rufino; Darido, 2015).





A pedagogia das lutas, como campo de investigação científica, tem avançado na problematização dessas abordagens, propondo modelos de ensino que articulem o desenvolvimento técnico-tático à formação cidadã. Para Rufino e Darido (2015), as práticas corporais de lutas, artes marciais e modalidades de combate — categoria na qual o Judô se insere — demandam metodologias sensíveis à diversidade dos sujeitos e às especificidades do contexto social em que são desenvolvidas. Nessa perspectiva, o ambiente de ensino das lutas deve ser compreendido como espaço educativo amplo, onde a disciplina emerge não como imposição externa, mas como construção interna do praticante.

O conceito de afetividade, tal como elaborado por Wallon (2007) e posteriormente aprofundado por Leite e Tassoni (2007), constitui elemento central para compreender as relações pedagógicas que promovem aprendizagens significativas. Para Wallon (2007), a afetividade não é um estado passageiro, mas uma função psíquica que atravessa toda a atividade cognitiva e relacional do sujeito. Nesse sentido, a qualidade dos vínculos estabelecidos entre professor e aluno interfere diretamente nos processos de aprendizagem — incluindo a internalização de valores morais, como a disciplina.

Paralelamente, a aprendizagem socioemocional tem se consolidado como campo teórico-prático relevante no contexto educacional. Durlak (2015) define as competências socioemocionais como o conjunto de habilidades que permite ao indivíduo identificar e regular as próprias emoções, demonstrar empatia, construir relações positivas e tomar decisões responsáveis. No contexto do Judô, tais competências dialogam diretamente com os preceitos do Código Moral de Kano, sugerindo que metodologias de ensino baseadas na afetividade podem ser mais eficazes para promover o desenvolvimento moral do que abordagens punitivas.

Os projetos sociais esportivos configuram-se como contextos privilegiados para essa discussão. De acordo com Machado, Galatti e Paes (2015), esses projetos orientam-se pela formação integral de seus praticantes, articulando dimensões técnico-táticas, socioeducativas e histórico-culturais. O Programa Forças no Esporte (PROFESP), desenvolvido pelo Governo Federal em parceria com Organizações Militares brasileiras, representa uma dessas iniciativas, atendendo crianças e adolescentes de 9 a 14 anos em situação de vulnerabilidade social.

Diante desse panorama, a questão central desta pesquisa é: como promover aprendizagens sobre a disciplina, enquanto valor moral, no Judô, por meio da afetividade? O objetivo geral é analisar comparativamente os efeitos de uma metodologia centrada na afetividade e de uma metodologia



tradicional sobre o desenvolvimento de indicadores morais — respeito, honestidade, organização, autocontrole, disciplina e empatia — em praticantes de Judô em um projeto social esportivo. A justificativa para esse estudo reside tanto na escassez de pesquisas empíricas sobre metodologias afetivas no ensino das lutas quanto na relevância social de se pensar a formação moral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade por meio do esporte.

REFERENCIAL TEÓRICO

Afetividade e Processos de Ensino-Aprendizagem

A afetividade ocupa lugar central nas teorias do desenvolvimento humano que fundamentam as práticas pedagógicas contemporâneas. Para Henri Wallon (2007), o desenvolvimento da criança é indissociável das emoções e dos vínculos que ela estabelece com o meio social. O autor argumenta que afetividade e cognição são dimensões complementares e interdependentes: as emoções influenciam os processos de atenção, memória e aprendizagem, ao mesmo tempo em que a atividade intelectual reorganiza a vida afetiva do sujeito.

Essa perspectiva foi aprofundada por Leite e Tassoni (2007), que investigaram os impactos da relação professor-aluno na qualidade da aprendizagem escolar. Os autores demonstraram que as mediações afetivas realizadas pelo professor — expressas nas formas de comunicação, nas estratégias de feedback e na postura relacional adotada — interferem diretamente na disposição do aluno para aprender e na consolidação de aprendizagens de ordem cognitiva e moral. Professores que estabelecem vínculos baseados no respeito mútuo, na escuta ativa e no acolhimento das dificuldades dos alunos tendem a criar ambientes mais favoráveis à aprendizagem significativa.

No contexto específico das práticas corporais, Freire (2009) argumenta que o corpo não é apenas instrumento de desempenho, mas território de expressão subjetiva e relacional. Nessa perspectiva, o ensino de esportes e artes marciais deve considerar as dimensões afetivas e emocionais dos praticantes, sob pena de reduzir a prática corporal a uma experiência meramente técnica e alienante. A afetividade, portanto, não é acessório pedagógico, mas condição estrutural para que a aprendizagem ocorra de forma integral.



Competências Socioemocionais e Educação Moral

O campo da aprendizagem socioemocional (ASE) tem se consolidado nas últimas décadas como referência para pensar a formação integral de crianças e adolescentes em contextos educacionais formais e não formais. Durlak (2015), a partir do *framework do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, define cinco domínios centrais de competências socioemocionais: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Abed (2016), no contexto brasileiro, argumenta que as competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia moral e para a construção de uma ética da responsabilidade. A autora destaca que tais competências não emergem espontaneamente, mas precisam ser intencionalmente cultivadas por meio de práticas pedagógicas estruturadas, que ofereçam ao sujeito oportunidades de reflexão sobre suas próprias emoções e sobre os impactos de seus comportamentos nas relações interpessoais.

No campo da educação moral, Piaget (1994) distinguiu dois tipos de moral: a moral heterônoma, baseada na obediência a regras externas e em sanções impostas por figuras de autoridade; e a moral autônoma, construída a partir da compreensão internalizada das normas e do reconhecimento de sua legitimidade social. O desenvolvimento da moral autônoma pressupõe relações simétricas, cooperativas e baseadas no respeito mútuo — o que coloca em questão as metodologias punitivas, que tendem a reforçar a moral heterônoma.

Essa distinção tem implicações diretas para o ensino do Judô: se o objetivo é desenvolver a disciplina como valor moral — e não apenas como comportamento controlado externamente —, as metodologias de ensino precisam favorecer a reflexão, o diálogo e a construção coletiva de sentido sobre as normas da prática.

Pedagogia das Lutas e o Ensino do Judô

A Pedagogia das Lutas constitui um campo interdisciplinar que busca sistematizar os conhecimentos sobre o ensino de modalidades de combate a partir de referenciais pedagógicos, culturais e filosóficos. Rufino e Darido (2010) propõem que o ensino das lutas seja organizado a partir de três eixos: o técnico-tático, o histórico-cultural e o socioeducativo. Esse modelo questiona a predominância do eixo



técnico-tático nas abordagens tradicionais e reivindica a centralidade da formação ética e cidadã nos processos de ensino-aprendizagem das modalidades de combate.

No que diz respeito ao Judô especificamente, Trusz e Dell'Aglio (2010) investigaram as relações entre a prática da modalidade e o desenvolvimento moral de crianças, identificando que o ambiente de prática — incluindo a qualidade das relações interpessoais e a forma como os valores são ensinados — é determinante para os resultados morais obtidos. Os autores concluem que a prática do Judô, por si só, não garante o desenvolvimento moral: é a mediação pedagógica do sensei que confere à experiência seu potencial formativo.

Tardif (2002) contribui para essa discussão ao analisar a natureza dos saberes docentes, diferenciando-os em disciplinares, curriculares e experienciais. No contexto do ensino do Judô, o sensei articula esses diferentes saberes ao mobilizar o conhecimento técnico da modalidade, os princípios pedagógicos que orientam sua prática e a experiência acumulada nas relações com os alunos. A competência do sensei, portanto, não se reduz ao domínio técnico da luta, mas envolve uma prática reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem em sua complexidade.

Vygotsky (2007) oferece outro aporte teórico relevante ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal, definida como a distância entre o que o sujeito consegue realizar de forma independente e o que pode alcançar com a mediação de um parceiro mais experiente. No contexto do Judô, o sensei ocupa o papel de mediador não apenas das habilidades técnicas, mas também do desenvolvimento moral — sendo a qualidade dessa mediação, incluindo sua dimensão afetiva, decisiva para os resultados alcançados.

METODOLOGIA

Caracterização da Pesquisa

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa-ação existencial (Barbier, 2002), modalidade de pesquisa qualitativa que articula produção de conhecimento e transformação da realidade pesquisada, a partir do engajamento do pesquisador com o grupo investigado. Conforme Barbier (2002), a pesquisa-ação existencial orienta-se por ciclos de observação, reflexão e ação, nos quais os problemas emergentes do campo orientam as intervenções e as intervenções retroalimentam a produção de dados. Dessa forma,





busca-se contribuir no processo de formação de um profissional que seja pesquisador de sua prática, estrutura fundamental para os direcionamentos da pesquisa ação existencial.

Importa esclarecer como os princípios da pesquisa-ação existencial se articulam ao desenho comparativo empregado, uma vez que o problema que norteia os saberes-fazer do pesquisador/sujeito do estudo e que balizam as estruturas epistemológicas dessa metodologia, partiram da observação, reflexão e ajuste da intervenção pedagógica constante sobre a eficiência e coerência de se desenvolver processos de ensino aprendizagem pautados pela tradição, a qual ele também passou como aluno e norteou boa parte do seu percurso de atuação profissional, até então. Indo de encontro a dimensão existencial, dúvidas sempre emergiram, mas a principal, foi há possibilidades de desenvolvimento eficientes de processos de ensino aprendizagem treinamento em judô, com ênfase na disciplina, que podem ser estruturados por uma metodologia ancorada na afetividade?

A dimensão comparativa do estudo — que envolveu dois grupos submetidos a metodologias distintas, de um lado o grupo metodologia tradicional e do outro o grupo metodologia ancorada pela dimensão afetiva — ademais foi incorporada como procedimento de contraste analítico, visando ampliar a capacidade interpretativa sobre os efeitos das intervenções pedagógicas. Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa com elementos de análise descritivo-comparativa, sem pretensão de generalização estatística, mas com vistas à produção de evidências situadas e transferíveis para contextos similares.

Participantes e Contexto

A pesquisa foi desenvolvida no Programa Forças no Esporte (PROFESP), implementado na Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo (EAMES), no município de Vila Velha (ES). O programa atende crianças e adolescentes de 9 a 14 anos em situação de vulnerabilidade social, oferecendo práticas esportivas como instrumento de formação cidadã.

Participaram do estudo 42 praticantes de Judô, divididos em dois grupos: Grupo Método Afetivo (GMA), composto por 21 participantes, e Grupo Método Tradicional (GMT), composto por 21 participantes. A divisão foi realizada de forma a garantir equivalência entre os grupos em termos de faixa etária, tempo de prática e sexo. Cumpre esclarecer, que a metodologia afetiva empregada neste artigo. Não se trata de um modelo pedagógico previamente sistematizado e validado na literatura da Pedagogia do Esporte ou da Pedagogia das Lutas, mas de uma proposta de intervenção elaborada pelos próprios autores, fundamentada nos pressupostos teóricos de Wallon (2007) sobre a afetividade como função





psíquica estruturante e de Leite e Tassoni (2007) sobre a mediação afetiva professor-aluno. Operacionalmente, a metodologia afetiva caracterizou-se, neste estudo, pela substituição de sanções físicas por diálogos individuais e coletivos diante de comportamentos incompatíveis com os valores do Código Moral do Judô, envolvendo o compartilhamento de exemplos pessoais pelo sensei, a promoção de reflexões sobre as consequências dos comportamentos e o estabelecimento de conexões entre os valores da modalidade e situações da vida cotidiana dos praticantes — procedimentos detalhados na seção 3.3. Reconhece-se que se trata de uma proposta em construção, cuja sistematização e validação em estudos futuros, com instrumentos e protocolos mais robustos, constitui agenda de pesquisa relevante para o campo.

O grupo submetido à metodologia tradicional não foi conduzido por esse mesmo processo reflexivo-cíclico, mas mantido sob protocolo estável, de modo a possibilitar o contraste analítico entre as duas abordagens. Esclarece-se, portanto, que a pesquisa-ação existencial caracteriza o processo de construção e ajuste da metodologia afetiva, ao passo que a comparação entre os dois grupos constitui procedimento analítico complementar, de natureza descritiva, incorporado para qualificar a interpretação dos efeitos observados — e não um delineamento experimental ou quase-experimental com pretensões de controle de variáveis e generalização estatística.

Os responsáveis legais pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o estudo obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UVV (CAAE: 54471616.7.0000.506).

Procedimentos de Intervenção

As aulas de Judô foram estruturadas em até nove momentos sequenciais: (1) organização dos pertences pessoais; (2) saudação ritual antes de entrar no dojô; (3) meditação inicial; (4) aquecimento dinâmico; (5) jogos de oposição; (6) atividades técnicas e/ou táticas; (7) combate (randori); (8) atividade lúdica; e (9) roda de conversa. Essa estrutura foi mantida para ambos os grupos, garantindo equivalência no conteúdo das sessões.

A diferenciação entre os grupos incidiu exclusivamente sobre a forma de intervenção diante de comportamentos incompatíveis com os valores do Código Moral do Judô — como desrespeito, desonestidade, desorganização, falta de autocontrole e ausência de empatia:





No Grupo Método Tradicional (GMT), as correções de comportamento foram realizadas por meio de sanções físicas padronizadas — especificamente, a execução de flexão de braço —, utilizadas como estratégia de condicionamento comportamental diante de condutas consideradas inadequadas.

No Grupo Método Afetivo (GMA), as correções foram realizadas por meio de diálogos individuais e coletivos, nos quais o sensei compartilhava exemplos pessoais, promovia reflexões sobre as consequências dos comportamentos e estabelecia conexões entre os valores do Judô e situações da vida cotidiana dos praticantes.

A intervenção teve duração de três meses, correspondendo a um semestre letivo do projeto, com frequência de três sessões semanais de 60 minutos cada.

Do ponto de vista ético, reconhece-se que a utilização de exercícios físicos como consequência diante de comportamentos considerados inadequados constitui um procedimento sensível, particularmente por envolver crianças e adolescentes de 9 a 14 anos. No presente estudo, as flexões de braço foram realizadas sob supervisão direta do sensei responsável, com baixa exigência física, sendo orientado apenas uma, sempre após o comportamento indisciplinar. Os responsáveis legais foram previamente informados, por meio do TCLE, sobre as características das duas condições de intervenção comparadas.

Embora não tenham sido observados eventos adversos relacionados à execução das flexões durante o período da intervenção, os autores reconhecem que a utilização de exercícios físicos como consequência comportamental apresenta implicações éticas e pedagógicas que devem ser consideradas, especialmente em contextos envolvendo crianças e adolescentes. No presente estudo, esse procedimento constituiu uma característica específica da condição experimental do Grupo Método Tradicional (GMT) e esteve relacionado a uma prática tradicionalmente presente em determinados contextos de ensino do Judô, fruto da crítica deste trabalho. Essa tradição também fez parte da experiência formativa do próprio sensei responsável pela intervenção, durante sua formação como praticante, a utilização de exercícios físicos diante de condutas consideradas inadequadas. Estudos futuros poderão investigar estratégias alternativas, não físicas e pedagogicamente orientadas, para a mediação de comportamentos inadequados, preservando o contraste entre diferentes formas de intervenção e seus possíveis efeitos sobre o desenvolvimento moral e socioemocional de praticantes de Judô.



Instrumento de Coleta e Análise de Dados

O instrumento de coleta de dados consistiu em um roteiro de avaliação diária, preenchido pelo pesquisador-sensei ao final de cada sessão. O instrumento contemplou seis indicadores alinhados ao Código Moral do Judô e às competências socioemocionais propostas por Durlak (2015): (1) Respeito; (2) Honestidade; (3) Organização; (4) Autocontrole; (5) Disciplina; e (6) Empatia.

Cada indicador foi avaliado em uma escala ordinal de 1 a 5, sendo: 1 = comportamento muito abaixo do esperado; 2 = comportamento abaixo do esperado; 3 = comportamento dentro do esperado; 4 = comportamento acima do esperado; 5 = comportamento plenamente desenvolvido. O instrumento foi preenchido individualmente para cada participante, gerando uma base de dados longitudinal que permitiu acompanhar a evolução de cada sujeito e comparar os resultados entre os grupos.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas: (a) análise individual longitudinal de casos ilustrativos, para identificar padrões de evolução e regressão ao longo das sessões; e (b) análise comparativa entre grupos, com base nas médias mensais dos indicadores, visando identificar diferenças nos padrões de desenvolvimento moral entre as duas metodologias. Os registros do diário de campo do pesquisador foram utilizados como fonte complementar de dados qualitativos, contribuindo para a triangulação das evidências.

Quanto à origem do instrumento, os seis indicadores avaliados foram elaborados pelos próprios autores a partir do cruzamento entre os valores do Código Moral do Judô e o framework de competências socioemocionais proposto pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), conforme sistematizado por Durlak (2015). O instrumento não foi submetido, até o momento, a procedimentos formais de validação de conteúdo por juízes especialistas, tampouco a testes de confiabilidade interavaliadores, aspecto reconhecido como uma limitação do estudo. As âncoras comportamentais descritas para cada ponto da escala ordinal (1 a 5), contudo, foram construídas com o propósito de conferir maior clareza aos critérios de observação e reduzir a arbitrariedade do julgamento, orientando o preenchimento diário realizado pelo pesquisador-sensei ao final de cada sessão.

É importante, entretanto, compreender essa opção metodológica à luz dos pressupostos da pesquisa-ação. Nesse tipo de investigação, a produção do conhecimento está diretamente articulada à identificação, problematização e transformação de situações concretas da prática, reconhecendo o pesquisador como participante do processo e, simultaneamente, como sujeito que intervém sobre a realidade investigada. Assim, a construção de instrumentos e procedimentos de acompanhamento pode



constituir parte do próprio movimento de investigação e transformação da prática, especialmente quando responde a uma necessidade identificada no contexto profissional.

Nesse sentido, a elaboração do instrumento não teve como finalidade produzir uma escala psicometricamente validada, destinada à mensuração padronizada de competências socioemocionais ou à generalização dos resultados para diferentes contextos. Sua finalidade foi eminentemente **prático-interventiva**: criar uma estratégia sistematizada de observação, registro e acompanhamento de comportamentos considerados relevantes para o processo educativo desenvolvido nas aulas de Judô. O instrumento, portanto, deve ser compreendido como um recurso construído no e para o contexto da intervenção, permitindo ao pesquisador-sensei tornar mais explícitos critérios que anteriormente poderiam permanecer dispersos ou dependentes de impressões subjetivas.

Essa distinção é particularmente relevante porque a ausência de procedimentos psicométricos de validação não invalida, por si só, a utilização do instrumento enquanto dispositivo de acompanhamento da prática. Sua contribuição reside menos na capacidade de produzir uma medida universal e mais na possibilidade de **qualificar o olhar do professor-pesquisador sobre sua própria intervenção**, favorecer registros sistemáticos, identificar mudanças ao longo do processo e subsidiar decisões pedagógicas. Desse modo, a construção dos indicadores e de suas respectivas âncoras comportamentais representa também um produto do próprio processo investigativo: diante de uma prática cuja avaliação se apresentava pouco sistematizada, o pesquisador-sujeito desenvolveu uma possibilidade concreta de intervenção sobre esse problema.

Portanto, não se pretende apresentar o instrumento como uma medida acabada ou como um instrumento validado para replicação em outros estudos, mas como uma **produção metodológica situada**, coerente com os objetivos e pressupostos da pesquisa-ação. Trata-se de um esforço de sistematização da experiência profissional, no qual investigar, intervir, avaliar e reconstruir a prática constituem movimentos interdependentes. Sua validade, nesse contexto, está relacionada à sua capacidade de responder ao problema identificado na realidade investigada e de produzir informações úteis para a reflexão e transformação da prática pedagógica, sem que isso implique reivindicar propriedades psicométricas que ainda não foram demonstradas.

Reconhece-se, ainda, que a atuação do pesquisador simultaneamente como sensei responsável pela intervenção e como avaliador dos indicadores constitui fonte potencial de viés, incluindo efeitos de expectativa e de confirmação, sobretudo quanto aos resultados do grupo submetido à





metodologia por ele próprio desenvolvida e defendida teoricamente. Como estratégia de mitigação, os registros diários foram complementados pelo diário de campo, permitindo a triangulação de observações qualitativas e quantitativas; ainda assim, a ausência de um avaliador externo e cego às condições comparadas representa limitação metodológica relevante, que estudos futuros devem superar por meio de avaliação independente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desafios pedagógicos da metodologia afetiva

A implementação da metodologia afetiva revelou desafios específicos desde as primeiras sessões. O principal deles relacionou-se à variabilidade emocional característica da faixa etária atendida. Crianças e adolescentes entre 9 e 14 anos apresentam flutuações frequentes de humor, motivação e disposição para o engajamento nas atividades — fenômeno explicado, do ponto de vista do desenvolvimento, pela intensidade das transformações cognitivas, afetivas e identitárias próprias da adolescência (Wallon, 2007).

Nesse contexto, o sensei precisou desenvolver competências de leitura emocional do grupo, adaptando continuamente suas estratégias de intervenção às demandas afetivas emergentes em cada sessão. Esse processo demandou um repertório pedagógico ampliado, que incluiu a escuta ativa, a gestão de conflitos interpessoais e a habilidade de transformar situações de tensão em oportunidades reflexivas sobre os valores do Judô.

A observação das sessões revelou que os momentos de roda de conversa — posicionados ao final das aulas — foram particularmente significativos para o desenvolvimento da metodologia afetiva. Nesses momentos, o sensei promovia reflexões coletivas sobre comportamentos observados durante a aula, conectando-os aos princípios do Código Moral. Essa estratégia dialogal encontra respaldo em Freire (1996), para quem o diálogo é condição fundamental para uma educação que visa a autonomia — e, portanto, para a construção de uma moral autônoma no sentido piagetiano.

Outro desafio identificado foi o tempo necessário para que os efeitos da metodologia afetiva se tornassem observáveis. Diferentemente da metodologia tradicional, que produzia resultados comportamentais imediatos por meio do condicionamento, a metodologia afetiva demandou um período mais longo de construção de vínculos e de internalização dos valores. Esse achado é coerente com a





perspectiva de Leite e Tassoni (2007), que argumentam que aprendizagens mediadas afetivamente são mais lentas em sua consolidação, porém mais duradouras e resistentes a situações de pressão ou conflito.

Análise comparativa das metodologias

O Quadro 1 apresenta um exemplo representativo da evolução individual de um participante do Grupo Método Afetivo (GMA), permitindo ilustrar a trajetória dos indicadores avaliados ao longo dos primeiros momentos da intervenção. Ressalta-se que se trata de um único caso ilustrativo e, portanto, seus resultados não devem ser generalizados para o conjunto dos 21 participantes do GMA. A análise agregada dos grupos é apresentada posteriormente nesta seção.

Quadro 1 – Exemplo de registro individual (GMA) – Participante A

Participante	Respeito	Honestidade	Organização	Autocontrole	Disciplina	Empatia	Data
Participante A	2	3	3	1	2	1	09/08
Participante A	2	3	4	1	3	1	10/08
Participante A	2	3	5	2	2	2	11/08
Participante A	3	5	5	2	2	1	23/08
Participante A	3	4	5	3	3	2	30/08
Participante A	4	4	5	3	4	3	06/09
Participante A	4	5	5	4	4	3	20/09

Fonte: construção dos autores.

No caso apresentado, observa-se uma progressão dos indicadores ao longo do período analisado, com menor ocorrência de oscilações entre os momentos de avaliação. Destaca-se, particularmente, a evolução dos indicadores de Organização e Honestidade, enquanto Autocontrole e Empatia apresentaram progressão mais gradual. Esse padrão individual sugere que diferentes dimensões comportamentais podem apresentar ritmos distintos de desenvolvimento ao longo de uma intervenção pedagógica.

A evolução mais gradual de indicadores relacionados ao Autocontrole e à Empatia pode ser interpretada considerando a complexidade desses comportamentos no contexto das relações sociais. Enquanto aspectos como organização e cumprimento de determinadas regras podem apresentar manifestações mais diretamente observáveis, o autocontrole e a empatia envolvem processos de autorregulação, reconhecimento das necessidades do outro e adequação do comportamento às situações de interação. Dessa forma, seu desenvolvimento pode demandar experiências reiteradas, mediação pedagógica e oportunidades diversificadas de interação social. Estudos sobre a prática do Judô e o



desenvolvimento de habilidades sociais também destacam a relevância de aspectos relacionados ao autocontrole, às relações interpessoais e à regulação comportamental no contexto das artes marciais (Trusz; Dell’Aglia, 2010).

Com o objetivo de ampliar a análise, os dados foram posteriormente organizados de forma agregada, considerando as médias dos indicadores avaliados em cada grupo. Foram considerados os seguintes aspectos: Respeito, relacionado à consideração pelo próximo; Honestidade, relacionada à capacidade de reconhecer e enfrentar falhas e dificuldades; Organização, relacionada ao cuidado e à organização dos materiais e pertences; Autocontrole, relacionado à capacidade de regular as próprias ações em situações de combate, jogos de oposição e aprendizagem técnica; Empatia, relacionada à capacidade de reconhecer e considerar as necessidades dos demais; e Disciplina, relacionada ao cumprimento das normas e à organização da conduta no contexto da prática do Judô.

A análise descritiva dos dados agregados indicou diferenças nos padrões de evolução entre os grupos. O Grupo Método Afetivo (GMA), caracterizado pelo uso de diálogos individuais e coletivos, reflexão sobre as consequências dos comportamentos e utilização do professor como referência de respeito e disciplina, apresentou uma progressão mais gradual e relativamente contínua dos indicadores. Em contraste, o Grupo Método Tradicional (GMT), no qual eram utilizadas consequências comportamentais envolvendo exercícios físicos diante de condutas consideradas inadequadas, apresentou mudanças iniciais mais rápidas, acompanhadas de maior oscilação em momentos posteriores da intervenção.

Os seis indicadores e suas variações, conforme as metodologias utilizadas, podem ser mais bem averiguados nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1- Análise final de dados a partir da Metodologia Afetiva

Resultado	Respeito	Honestidade	Organização	Autocontrole	Disciplina	Empatia	Período
Met. Afetiva	2,295	4,034	3,693	3,375	3,419	3,727	5 primeiras aulas
Met. Afetiva	2,772	4,181	3,818	3,704	3,704	3,840	5 aulas seguintes
Met. Afetiva	3,890	4,425	4,488	4,140	4,309	4,115	5 aulas seguintes
Met. Afetiva	4,704	4,727	4,488	4,504	4,604	4,454	5 aulas seguintes
Met. Afetiva	4,863	4,977	4,920	4,795	4,772	4,659	5 últimas aulas
TOTAL							25 AULAS

Fonte: construção dos autores.



Tabela 1- Análise final de dados a partir da Metodologia Tradicional

Resultado	Respeito	Honestidade	Organização	Autocontrole	Disciplina	Empatia	Período
Met. Afetiva	3,404	3,904	3,649	3,651	3,549	4,251	Primeira aula
Met. Afetiva	4,613	4,681	4,818	4,750	4,795	4,636	5 aulas seguintes
Met. Afetiva	4,353	4,443	4,458	4,398	4,358	4,535	6 aulas seguintes
Met. Afetiva	4,504	4,340	4,531	4,345	4,513	4,527	5 aulas seguintes
Met. Afetiva	4,490	4,495	4,386	4,752	4,504	4,806	6 últimas aulas
TOTAL							23 AULAS

Fonte: construção dos autores.

No GMA, embora a evolução inicial tenha ocorrido de maneira mais gradual, observou-se uma trajetória com menor variabilidade entre os períodos avaliados. Esse padrão desloca a análise da simples velocidade de obtenção dos comportamentos esperados para a continuidade das mudanças observadas ao longo da intervenção. Assim, a Metodologia Afetiva não se destacou necessariamente pela rapidez da resposta inicial, mas pela maior estabilidade aparente da trajetória apresentada pelos indicadores.

Esse padrão pode estar relacionado à forma de organização da relação pedagógica adotada no GMA. A aproximação dos participantes por meio de uma relação baseada em diálogo, reflexão e acolhimento, associada à utilização do professor como referência comportamental, desloca parcialmente a ênfase de mecanismos exclusivamente externos de controle para processos mediados pela relação professor-aluno. A literatura sobre relações pedagógicas destaca que ambientes caracterizados por suporte, envolvimento e qualidade da relação professor-aluno podem favorecer condições relacionadas à motivação, à autorregulação e à aprendizagem, especialmente quando a estrutura oferecida pelo professor é combinada com suporte à autonomia e ao pertencimento (Liu; Gao; Arshad, 2025). No contexto das artes marciais, essa perspectiva é particularmente relevante, uma vez que valores como respeito, disciplina e autocontrole podem ser ensinados tanto pela apresentação e cumprimento de regras quanto pela construção cotidiana de relações e experiências que atribuam significado a esses valores.

No GMT, por outro lado, observaram-se respostas comportamentais mais rápidas nos momentos iniciais, especialmente em indicadores relacionados à Organização e à Disciplina. Esse padrão pode estar associado ao caráter mais diretivo da metodologia, na qual as regras, os comportamentos esperados e as consequências diante do seu descumprimento eram apresentados de maneira mais imediata. Mecanismos de regulação externa podem, nesse contexto, favorecer alterações comportamentais rapidamente observáveis, sobretudo em situações nas quais o professor exerce maior controle sobre as atividades e sobre as condutas dos participantes.



Entretanto, a partir dos momentos finais da intervenção, observou-se no GMT maior oscilação dos indicadores, caracterizada pela alternância entre avanços e regressões. Essa trajetória contrasta com a progressão relativamente contínua observada no GMA. Embora os dados não permitam estabelecer uma relação causal entre a estratégia pedagógica adotada e esse padrão de oscilação, o resultado sugere que a maior velocidade da resposta inicial não foi necessariamente acompanhada pela mesma estabilidade ao longo da intervenção.

Essa interpretação pode ser aproximada da distinção proposta por Piaget (1994) entre moral heterônoma e moral autônoma. Na perspectiva piagetiana, a moral heterônoma caracteriza-se pela centralidade da autoridade e das regras externas, enquanto o desenvolvimento da autonomia moral envolve progressivamente maior participação do sujeito na compreensão e regulação das normas. No presente estudo, entretanto, os dados não permitem classificar os participantes em estágios específicos de desenvolvimento moral nem afirmar a ocorrência de internalização dos valores. A perspectiva de Piaget é utilizada, portanto, como referência interpretativa para compreender a possibilidade de que formas de regulação predominantemente externas produzam respostas comportamentais mais dependentes das condições imediatas estabelecidas pelo contexto pedagógico.

Um fenômeno adicional, não previsto inicialmente, foi observado no GMT ao longo da intervenção. A consequência comportamental envolvendo a realização de flexões de braço, inicialmente utilizada com função predominantemente corretiva, passou, em determinados momentos, a ser acompanhada por manifestações de diversão e interação entre os participantes. Esse comportamento pode indicar uma possível mudança na forma como a atividade passou a ser percebida pelo grupo, reduzindo sua característica inicialmente corretiva.

Esse achado é relevante porque evidencia que o significado atribuído a uma determinada consequência comportamental pode se modificar ao longo da intervenção. Uma consequência inicialmente utilizada para regular o comportamento pode perder parte de sua função disciplinar quando é incorporada à dinâmica social e lúdica do grupo. Nesse sentido, a maior oscilação observada nos momentos finais do GMT não deve ser atribuída exclusivamente à metodologia tradicional, mas pode estar relacionada, entre outros fatores, à alteração da função percebida da consequência utilizada durante as sessões.

A partir de uma perspectiva sociocultural, pode-se considerar que aprendizagens construídas em interações socialmente significativas podem ser posteriormente mobilizadas em diferentes situações,



para além do espaço do dojô. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento psicológico é constituído por processos de mediação social, nos quais as relações e práticas compartilhadas participam da construção dos modos de pensar e agir do sujeito. Contudo, no presente estudo, essa perspectiva também deve ser utilizada como referência interpretativa, e não como comprovação de que ocorreu internalização dos valores morais ou transferência dos comportamentos para outros contextos. Para sustentar empiricamente essas hipóteses, seriam necessários instrumentos específicos capazes de avaliar a internalização, a autonomia moral e a generalização dos comportamentos para diferentes ambientes. No entanto, elementos como comportamento pré e pós início das aulas, envolvendo a disciplina dos alunos com seus pais, os alunos com seus colegas, os alunos com o ambiente, são aspectos também que podem contribuir para ajudar nos percursos analíticos de outros estudos que busquem interrelações e transferências comportamentais e um alcance mais concreto no que tange as limitações de um estudo dessa natureza.

O Quadro 2 sintetiza, portanto, os principais padrões de evolução observados nos dois grupos ao longo dos três meses de intervenção.

Quadro 2 – Análise comparativa dos padrões de evolução entre GMA e GMT

Dimensão Avaliativa	Grupo Método Afetivo (GMA)	Grupo Método Tradicional (GMT)
Velocidade dos resultados iniciais	Lenta (consolidação gradual)	Rápida (impacto imediato)
Continuidade dos avanços	Linear e crescente	Ondulatória (avanços e regressões)
Estabilidade ao longo do tempo	Alta	Moderada a baixa
Transferência para outros contextos	Não avaliada diretamente	Não avaliada diretamente
Engajamento dos participantes	Crescente e automotivado	Dependente da sanção externa
Internalização dos valores morais	Autônoma (moral autônoma)	Heterônoma (moral heterônoma)

Fonte: construção dos autores.

Os dados sintetizados no Quadro 2 indicam que as duas metodologias apresentaram padrões distintos de evolução, não sendo adequado caracterizá-las simplesmente em termos de uma abordagem melhor ou pior. A principal diferença observada esteve relacionada à dinâmica temporal das respostas. A metodologia tradicional apresentou maior velocidade na obtenção dos comportamentos inicialmente esperados, enquanto a metodologia afetiva apresentou uma trajetória mais gradual e relativamente estável. Dessa forma, velocidade de mudança e estabilidade da trajetória constituem dimensões distintas que devem ser consideradas na análise da efetividade de uma intervenção pedagógica.



A maior velocidade observada no GMT pode ser compreendida a partir de uma estrutura pedagógica na qual as regras, expectativas comportamentais e consequências eram apresentadas de maneira direta. Esse formato pode favorecer mudanças rápidas em comportamentos diretamente relacionados à organização e ao cumprimento das normas. Entretanto, a maior oscilação observada posteriormente sugere que respostas comportamentais imediatas não necessariamente apresentam a mesma estabilidade ao longo do tempo.

No GMA, a progressão mais lenta, porém relativamente contínua, sugere outro padrão de resposta. A construção dos comportamentos por meio de relações pedagógicas baseadas em proximidade, diálogo e reflexão pode demandar maior tempo de exposição e interação, mas apresentou, no conjunto das observações realizadas, menor variabilidade entre os períodos. Essa interpretação encontra aproximação com a literatura que enfatiza a importância da qualidade das relações pedagógicas e do suporte oferecido pelo professor para processos de autorregulação, motivação e aprendizagem (Liu; Gao; Arshad, 2025).

Os resultados também dialogam com a literatura sobre o ensino das lutas, que tem questionado abordagens reduzidas à transmissão técnica ou à reprodução de modelos de autoridade e defendido metodologias pedagogicamente fundamentadas, capazes de articular dimensões motoras, sociais, culturais e formativas (Rufino; Darido, 2015). No caso específico do Judô, essa discussão é particularmente pertinente porque a modalidade apresenta uma estrutura ritual e simbólica historicamente associada a valores como respeito, disciplina e autocontrole. Entretanto, a presença desses valores na tradição da modalidade não garante, por si só, sua apropriação pelos praticantes. A maneira como o professor os apresenta, vivencia e media pedagogicamente constitui elemento relevante da experiência educativa.

Essa compreensão também é consistente com evidências internacionais recentes que indicam que os efeitos psicossociais das artes marciais não devem ser atribuídos automaticamente à prática da modalidade em si. Estudos recentes apontam resultados heterogêneos e destacam a influência do contexto de prática, da orientação do professor, das características das atividades e dos valores enfatizados durante o processo de ensino (Deng; Ma; Luo, 2026; Wang *et al.*, 2026). Dessa perspectiva, torna-se mais adequado compreender as artes marciais como contextos pedagógicos cujos efeitos dependem, em parte, da maneira como as experiências são organizadas e mediadas.



Nesse sentido, um dos principais achados deste estudo não reside simplesmente na comparação entre uma metodologia afetiva e uma metodologia tradicional, mas na possibilidade de identificar diferentes trajetórias comportamentais associadas a distintas formas de organização da relação pedagógica. A metodologia tradicional apresentou respostas comportamentais inicialmente mais rápidas, enquanto a metodologia afetiva apresentou uma progressão mais gradual e relativamente estável no conjunto das observações realizadas. Essa diferença sugere que a avaliação de metodologias destinadas ao desenvolvimento de valores e comportamentos não deve considerar exclusivamente a velocidade com que determinada resposta aparece, mas também sua continuidade ao longo do processo de intervenção.

Ao mesmo tempo, os resultados não justificam uma rejeição absoluta dos elementos tradicionais do ensino do Judô. A estrutura ritual, as regras, a organização formal da aula e a clareza das expectativas comportamentais podem desempenhar funções pedagógicas importantes. O que os resultados parecem questionar é a utilização de mecanismos de controle externo como principal recurso para a construção da disciplina. Uma perspectiva pedagógica integradora poderia, portanto, combinar a estrutura característica do Judô com relações professor-aluno baseadas em diálogo, respeito, proximidade e participação ativa do praticante. Nessa direção, a oposição entre “tradicional” e “afetivo” pode ser substituída pela busca de uma pedagogia que preserve a estrutura e a identidade cultural do Judô, mas utilize estratégias relacionais capazes de favorecer processos progressivos de autorregulação

Cabe, contudo, registrar uma limitação metodológica importante quanto à interpretação comparativa apresentada nesta seção. Embora os dados descritivos permitam identificar tendências nas trajetórias dos grupos, tais padrões não são suficientes, isoladamente, para sustentar conclusões estatísticas sobre diferenças entre o GMA e o GMT. Para avaliar empiricamente essas diferenças, é necessário apresentar os dados agregados dos participantes nos diferentes momentos da intervenção, incluindo medidas de tendência central e dispersão.

Considerando que os mesmos participantes foram avaliados repetidamente ao longo do período e que os indicadores apresentam natureza ordinal, a análise deverá considerar a estrutura longitudinal dos dados. Modelos apropriados para medidas repetidas e dados ordinais, particularmente modelos de efeitos mistos, podem ser mais adequados do que comparações independentes realizadas separadamente em cada momento. A análise da interação entre grupo e tempo permitirá verificar de maneira mais direta se as trajetórias de evolução diferiram entre o GMA e o GMT.



Assim, até que sejam incorporados os dados agregados e as respectivas análises estatísticas, as diferenças descritas nesta seção devem ser compreendidas como padrões descritivos e hipóteses interpretativas, e não como evidências estatisticamente comprovadas de superioridade de uma metodologia sobre a outra. Essa distinção é fundamental para preservar a validade das conclusões e, simultaneamente, valorizar os achados produzidos pela observação sistemática do processo de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar comparativamente os efeitos de uma metodologia afetiva e de uma metodologia tradicional sobre o desenvolvimento da disciplina como valor moral em praticantes de Judô no PROFESP. Os resultados obtidos, de caráter predominantemente qualitativo e descritivo, sugerem que a metodologia afetiva, fundamentada nos princípios da afetividade (Wallon, 2007; Leite; Tassoni, 2007), das competências socioemocionais (Durlak, 2015; Abed, 2016) e da moral autônoma (Piaget, 1994), promoveu avanços mais lineares, estáveis e transferíveis no desenvolvimento moral dos participantes, quando comparada à metodologia tradicional.

A metodologia tradicional, por sua vez, demonstrou maior eficácia na regulação comportamental imediata, mas apresentou limitações significativas no que se refere à continuidade dos resultados e à internalização dos valores morais pelos praticantes. A progressiva ressignificação das sanções físicas como elemento lúdico pelos participantes — fenômeno observado ao longo da intervenção — ilustra as fragilidades estruturais das abordagens punitivas quando aplicadas a grupos de crianças e adolescentes.

Do ponto de vista das contribuições teóricas, este estudo reforça a necessidade de um diálogo mais sistemático entre a Pedagogia das Lutas, a Psicologia do Desenvolvimento e as teorias da aprendizagem socioemocional. A especificidade do Judô — modalidade que carrega em sua constituição histórica um projeto explícito de formação moral — torna esse diálogo especialmente produtivo e urgente.

Quanto à relação entre o foco do título — a disciplina — e os seis indicadores avaliados, esclarece-se que a disciplina foi tratada, neste estudo, como valor moral central e organizador da análise, ao passo que respeito, honestidade, organização, autocontrole e empatia foram compreendidos como dimensões interdependentes de um mesmo processo de desenvolvimento moral e socioemocional, no qual a disciplina não se sustenta isoladamente, mas se constitui a partir da articulação com essas demais





competências. Os autores reconhecem, contudo, que o título poderia ser revisto para refletir com maior precisão essa abordagem multidimensional, sendo esta uma sugestão a ser considerada em versões futuras do manuscrito.

Como limitações do estudo, reconhece-se: (a) o caráter situado da pesquisa, desenvolvida em um contexto específico com um número restrito de participantes, o que limita a transferibilidade dos resultados; (b) a dificuldade de controlar variáveis externas que possam ter influenciado os comportamentos observados — como dinâmicas familiares, experiências escolares e eventos do cotidiano dos participantes; e (c) a subjetividade inerente ao processo de avaliação dos indicadores morais, ainda que mitigada pela sistematização do instrumento de coleta.

Para pesquisas futuras, recomenda-se: (a) a replicação do estudo em diferentes contextos e com amostras maiores; (b) a utilização de instrumentos validados para mensuração de competências socioemocionais; (c) a inclusão de dados qualitativos coletados junto aos participantes e seus familiares; e (d) a investigação de modelos pedagógicos híbridos, que articulem elementos afetivos e estruturais das tradições marciais.

Em síntese, os resultados desta pesquisa apontam para a afetividade como estratégia pedagógica central no ensino do Judô, com potencial significativo para promover o desenvolvimento moral integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Essa perspectiva não apenas dialoga com o projeto educativo original de Jigoro Kano, mas o atualiza à luz das demandas contemporâneas da Pedagogia do Esporte e da formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ABED, Anitta Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2002.

BROUSSE, Michel. The Judo Moral Code or the Western “Re-Japanisation” of Modern Judo. **The arts and sciences of judo**, v. 1, n. 1, p. 21-29, 2021.

DENG, Lei; MA, Xiujie; LUO, Qingyuan. Martial arts training and aggressive behavior in children and adolescents: a systematic review of longitudinal evidence and psychological processes. **Frontiers in public health**, v. 14, p. 1-16, 2026.





DRIGO, Alexandre Janotta. Lutas e escolas de ofício: analisando o judô brasileiro. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 396-406, 2009.

DURLAK, Joseph A. (Ed.). **Handbook of social and emotional learning: research and practice**. New York, USA: Guilford Publications, 2015.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KANO, Jigoro. **Judô kodokan**. São Paulo: Cultrix, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e ensino. *In*: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; FERREIRA, Maria Cecília Carareto; LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Orgs.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais**. Marília, SP: Oficina Universitária, 2007.

LIU, Jurong; GAO, Juan; ARSHAD, Muhammad Hassan. Teacher-student relationships as a pathway to sustainable learning: psychological insights on motivation and self-efficacy. **Acta psychologica**, v. 254, p. 1-9, 2025.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

NUNES, Alexandre Velly. **História do judô**. Confederação Brasileira de Judô. Disponível em: <https://cbj.com.br/historia_do_judo/>. Acesso em: 14 de mar. 2026.

PIAGET, Jen. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O jiu jitsu brasileiro na visão dos não praticantes. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 9, n. 2, p. 181-188, 2010.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRUSZ, Rodrigo Augusto; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. A prática do judô e o desenvolvimento moral de crianças. **Revista brasileira de psicologia do esporte**, v. 3, n. 2, p. 117-135, 2010

VIRGILIO, Stanlei. **Aprender judô**. São Paulo: Manole, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007





WANG, Xiaolin *et al.* Effects of martial arts exercise on aggressive behaviors in young people: a systematic review and network meta-analysis. **Trauma, violence & abuse**, 2026.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

Daniel Tavares Freire

<https://orcid.org/0009-0006-2723-4992>

<https://lattes.cnpq.br/4000409364940096>

Ryoku Center (Vila Velha, ES – Brasil)

dtavaresfreire@gmail.com

Cristiane Naomi Kawaguti

<https://orcid.org/0009-0009-0995-7048>

<http://lattes.cnpq.br/2744858821244919>

Universidade de Vila Velha (Vila Velha, ES – Brasil)

naomikaw@gmail.com

Murilo Nazario

<https://orcid.org/0000-0001-8271-2260>

<http://lattes.cnpq.br/5403021062923081>

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

murilo.nazario@unesp.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenho da pesquisa, coleta dos dados e escrita conjunta do texto.

Autora 2: construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 3: concepção, construção e processamento dos dados, interpretação dos dados, desenho da pesquisa e escrita conjunta do texto.

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.





DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

FREIRE, Daniel Tavares; KAWAGUTI, Cristiane Naomi; NAZARIO, Murilo. Processo de ensino-aprendizagem e treinamento em judô: uma pesquisa-ação sob a perspectiva da metodologia afetiva. **Corpoconsciência**, v. 30, e21714, p. 1-24, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21714>.

Recebido em: 07/06/2026

Aprovado em: 10/09/2026

Publicado em: 05/10/2026

