

O ENSINO DAS LUTAS E OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Luís Henrique Pereira dos Santos ¹
Alef Richard Amâncio Silva ²
Brennda Samara Lima de Oliveira ³
Roberta de Granville Barboza ⁴

RESUMO

Objetivou-se refletir acerca dos desafios encontrados durante as intervenções pedagógicas com o conteúdo de Luta em uma turma do 2º Ano do Ensino Médio Técnico, desenvolvida no âmbito do componente curricular Educação Física. A experiência foi desenvolvida por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física no interior da disciplina de Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma universidade pública do estado de Pernambuco, ofertada no 6º período do curso. A experiência foi construída a partir da observação das práticas pedagógicas e das diretrizes organizacionais da unidade escolar, cujas unidades didáticas se estruturam em trimestres e aloca o ensino das lutas na segunda unidade do ano letivo. Nesse contexto, a análise desta intervenção apoia-se nas contribuições de autores que discutem a necessidade de considerar os ciclos de escolarização na organização do ensino da Educação Física, articulando o conteúdo à lógica de sistematização progressiva do conhecimento. No Ensino Médio, esse ciclo corresponde ao de aprofundamento dos conteúdos, em que se espera a formação de conceitos científicos sobre os temas da cultura corporal. As intervenções foram norteadas por intermédio do conteúdo das lutas de diferentes matrizes, em diálogo com os princípios condicionantes da luta (ataque e defesa), buscando respeitar a lógica do ciclo de escolarização e aprofundar o repertório cultural dos estudantes. No entanto, ao analisar as produções dos discentes e sua participação nas aulas, identificou-se uma limitação conceitual quanto à diversidade cultural e histórica das manifestações corporais de luta. Apesar de estarem formalmente no Ensino Médio, as respostas indicaram níveis de sistematização compatíveis com os anos finais do Ensino Fundamental, revelando um descompasso entre o ciclo esperado e o desenvolvimento psíquico no conteúdo específico. Conclui-se que a redução do tempo pedagógico Educação Física contribui significativamente para esse rebaixamento dos níveis de conhecimento dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Lutas, Ciclos de escolarização, Ensino Médio.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, luis.pereira@upe.br;

² Graduando pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, alef.richard@upe.br;

³ Graduando pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, brennda.oliveira@upe.br;

⁴ Doutora pelo Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física – UPE/UFPB e orientadora do trabalho, roberta.barboza@upe.br;



Introdução

Este relato de experiência apresenta uma intervenção pedagógica desenvolvida no conteúdo de Lutas com uma turma do 2º ano do ensino médio-técnico em uma escola privada do Recife, realizada por licenciandos em Educação Física no âmbito da disciplina Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. A proposta foi organizada em três encontros, dos quais dois foram ministrados pelo grupo de graduandos, contando com aproximadamente 25 estudantes entre 15 e 17 anos.

A escolha do conteúdo de lutas decorreu da organização curricular da unidade escolar, que previa a abordagem desse objeto de conhecimento no período, cabendo aos licenciandos desenvolver uma proposta em diálogo com a professora responsável. O enfoque foi dado às lutas de matrizes indígenas e africanas, com o intuito de aproximar os estudantes de práticas corporais pouco exploradas no espaço escolar e vinculadas às raízes culturais latino-americanas e brasileiras.

Nesse sentido, as lutas no Brasil possuem uma historicidade que remonta ao período anterior à colonização, uma vez que os povos indígenas realizavam combates entre si com diferentes finalidades. Além disso, a presença forçada dos africanos contribuiu para a consolidação de práticas como a capoeira, expressão cultural marcada pela resistência e pela preservação identitária. Considerando que esse conteúdo ainda é frequentemente marginalizado nas aulas de Educação Física, sua inserção busca não apenas diversificar as experiências corporais, mas também valorizar manifestações historicamente silenciadas. Essa marginalização se expressa tanto na ausência de sistematização nos currículos quanto na pouca familiaridade dos estudantes com práticas que não sejam as esportivas.

Como afirmam Nascimento e Almeida (2007, p. 92), “no espaço de intervenção escolar, podemos afirmar que o tema/conteúdo de lutas é pouco acessado e, inclusive, o seu trato pedagógico suscita questionamentos e preocupações diversas por parte dos profissionais atuantes na Educação Física”. Essa constatação reforça a necessidade de ampliar o espaço das lutas na Educação Física escolar, articulando-as a uma proposta pedagógica que considere tanto a diversidade cultural quanto a lógica dos ciclos de escolarização.

A abordagem adotada neste relato também se apoia na compreensão dos ciclos de escolarização que orienta a organização progressiva e sistemática do ensino. Segundo Melo,



Lavoura e Taffarel (2020), os ciclos de escolarização pressupõem “uma sistematização da lógica da dinâmica, da estrutura e do desenvolvimento da forma e do conteúdo de pensar do estudante”, constituindo uma sólida referência de organização do ensino não apenas para a Educação Física, mas para todas as disciplinas do currículo escolar. Nesse sentido, os ciclos determinam distintos graus de apreensão do saber escolar pelo aluno, cada qual com características próprias, mas articulados de modo a expressar “o movimento do pensamento em seu processo de ascensão do abstrato ao concreto” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 149).

Assim, considerar os ciclos de escolarização implica reconhecer que o desenvolvimento do processo educativo envolve mudanças progressivas nas formas e conteúdos de pensar, organizando o ensino segundo uma lógica dialética que articula o conhecido e o desconhecido. Essa perspectiva orienta a análise da intervenção, sobretudo no reconhecimento das lacunas observadas na apropriação cultural e técnica das lutas, evidenciando o desafio de organizar o ensino de forma coerente com a lógica do ciclo de escolarização vigente.

O objetivo deste relato foi o de refletir acerca dos desafios encontrados durante as intervenções pedagógicas com o conteúdo de Luta em uma turma do 2º Ano do Ensino Médio Técnico, desenvolvida no âmbito do componente curricular Educação Física, investigando as possibilidades e limites da experiência em articular os princípios condicionantes do combate (ataque e defesa) à lógica dos ciclos de escolarização. Para tanto, a intervenção foi organizada em duas aulas: a primeira dedicada à aproximação com jogos de oposição e à construção de mapas mentais como instrumento de avaliação e sistematização; a segunda destinada à apresentação dos mapas pelos estudantes, seguida pela contextualização da luta Huka-Huka, realizada pela professora regente, como encaminhamento para a sequência didática que daria continuidade ao trabalho.

Metodologia

O trabalho se desenvolveu a partir de um relato de experiência em uma escola de Ensino Médio técnico da cidade de Recife com uma turma do 2º ano. Desde o início, adotamos como referência para a elaboração das aulas a tríade conteúdo, forma e destinatário. Como base teórico-metodológica, utilizamos diferentes aportes: o conteúdo foi orientado pela abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 2012), a forma fundamentou-se nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) e o destinatário foi compreendido a





partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente com base nas reflexões apresentadas na obra *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice* (Martins; Abrantes; Facci, 2020).

Como ponto de partida, contamos com a colaboração da professora da instituição, que nos apresentou documentos essenciais para a compreensão da proposta pedagógica da escola, entre eles: o modelo pedagógico, o plano de curso, o planejamento do trabalho docente e o projeto pedagógico do curso. A docente também nos informou sobre os conteúdos já desenvolvidos anteriormente, descrevendo a dinâmica e a rotina das aulas que costumava ministrar. Esse momento foi decisivo para a formulação dos planos de aula coerentes com o perfil da turma e alinhados aos objetivos institucionais.

Em seguida, realizamos a leitura e análise dos materiais disponibilizados e demos início à elaboração dos planos de aula e dos recursos didáticos. Com os planos de aula e o material didático finalizados, realizamos uma apresentação prévia em sala para que a professora e os estudantes pudessem sugerir ajustes. Após as revisões, executamos a intervenção pedagógica presencial, cujos detalhes serão descritos na seção de desenvolvimento.

Após todo esse processo de planejamento, execução e avaliação da aula, nos reunimos em grupo para as análises das intervenções no sentido de analisarmos todo o processo. Essa análise ocorreu a partir da técnica de análise descritiva, onde os resultados observados foram narrados e articulados à literatura específica da área, o que trouxe ao texto um caráter mais analítico.

Resultado e Discussão

A experiência pedagógica iniciou-se com a visita da professora de Educação Física da escola à sala dos licenciandos, momento em que foram apresentadas as diretrizes do modelo pedagógico da instituição, o planejamento anual da disciplina, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Planejamento do Trabalho Docente (PTD) e o conteúdo a ser trabalhado: a Luta. A docente também compartilhou o calendário letivo das turmas e organizou uma pasta virtual com todos os materiais de apoio abordados na reunião. Além disso, destacou uma das principais limitações enfrentadas no contexto escolar: o tempo pedagógico destinado às aulas de Educação Física é de apenas uma aula semanal de 50 minutos para as turmas do 1º e 2º ano do ensino médio, sendo a disciplina retirada da grade curricular do 3º ano, comprometendo a continuidade da formação e a articulação entre os ciclos da educação básica.





O primeiro contato com a turma e com a estrutura da escola se deu durante a observação da aula da professora regente, cujo objetivo foi introduzir a temática “Luta x Briga” e apresentar os princípios condicionantes da luta enquanto confronto corporal e simbólico. Essa etapa de observação teve um papel fundamental, pois “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos” (Ludke; André, 2012), favorecendo uma leitura concreta da realidade escolar e subsidiando o planejamento das intervenções. A docente também abordou a historicidade da luta como fenômeno social e cultural, estimulando debates sobre sua diferença em relação à briga e sua função na formação humana. Tal abordagem reflete a perspectiva crítico-superadora, no qual a tematização é metodológica, reconhecendo a dialética entre totalidade e singularidade do conteúdo da cultura corporal (Lorenzini; Melo; Souza Júnior, 2023.). Essa prática evidencia a compreensão da luta como manifestação cultural complexa, carregada de significados históricos e sociais.

Com base no conteúdo observado, foi planejada a primeira aula do grupo de intervenção, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre os princípios condicionantes da luta, em especial a relação entre ataque e defesa. A aula incluiu atividades corporais que estimulavam a vivência de elementos como reter, desequilibrar, tocar, esquivar, resistir e livrar. Buscando integrar essa prática ao campo teórico e aprofundar o repertório cultural dos discentes, foi proposta uma pesquisa avaliativa em grupo sobre lutas brasileiras de matrizes indígenas e/ou africanas que utilizassem tais princípios.

A segunda intervenção iniciou-se com o resgate da aula anterior e a exposição das produções dos discentes do 2º ano do ensino médio técnico. As apresentações foram realizadas por meio de mapas mentais e explanações orais que contextualizavam as lutas pesquisadas. Entretanto, os resultados evidenciaram fragilidades na apropriação conceitual: as produções revelaram um recorte restrito na compreensão da diversidade cultural das lutas e uma articulação superficial entre os princípios condicionantes e as manifestações corporais. Isso indica que muitos estudantes operaram em um nível de generalização correspondente ao pensamento por complexos, no qual há uma associação empírica entre fatos, sem a síntese conceitual necessária, pois o pensamento por complexos baseia-se em múltiplos vínculos práticos e casuais, refletindo conexões aparentes (Martins, 2016).

Dessa forma, a avaliação considerou critérios como: (a) domínio conceitual sobre as lutas pesquisadas; (b) relação com os princípios condicionantes; (c) diversidade cultural abordada; e (d) clareza e organização do mapa mental. A análise das produções permitiu identificar que, embora os estudantes estivessem no ensino médio, o nível de elaboração

A análise dos resultados obtidos na intervenção pedagógica sobre o ensino das lutas revelou dimensões importantes que transcendem a mera descrição de atividades práticas. Ela possibilitou compreender, de forma mais complexa, o modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento sistematizado e como os limites estruturais da escola influenciam diretamente na qualidade da aprendizagem. Assim, esta seção foi ampliada e aprofundada em quatro eixos centrais: (1) a compreensão conceitual e histórica das lutas; (2) as mediações didático-pedagógicas; (3) a influência do tempo pedagógico e da organização curricular; e (4) as contradições e potencialidades formativas observadas na prática.

O primeiro eixo refere-se à compreensão conceitual e histórica das lutas. As produções estudantis e as discussões em sala revelaram uma relação predominantemente empírica com o conteúdo, evidenciando o predomínio do pensamento por complexos (Martins, 2016). Apesar de os estudantes reconhecerem a capoeira como uma prática corporal de origem africana e associá-la à resistência cultural, poucas referências foram feitas a outros tipos de lutas, como as indígenas, orientais ou europeias, o que demonstra uma lacuna no repertório cultural. Essa limitação não decorre apenas de desinteresse, mas do processo histórico de marginalização de certas manifestações corporais no currículo escolar, onde as práticas esportivas, sobretudo as de origem eurocêntrica, ocupam espaço hegemônico. Esse dado reforça as observações de Nascimento e Almeida (2007), segundo os quais o ensino das lutas na escola ainda se restringe a experiências superficiais e desarticuladas de um projeto pedagógico crítico e multicultural.

O segundo eixo diz respeito às mediações didático-pedagógicas. As estratégias adotadas pelos licenciandos, especialmente os jogos de oposição, revelaram-se potentes no

engajamento inicial, permitindo que os alunos compreendessem intuitivamente os princípios de ataque e defesa. No entanto, a transição do nível empírico para o teórico exigiu um esforço de mediação docente constante. Conforme Saviani (2011), a aprendizagem só se consolida quando o conhecimento sistematizado atua como mediação entre a prática social inicial e a prática social final. Nesse sentido, os momentos de problematização e debate, mediados pelo professor, foram decisivos para provocar rupturas nas concepções espontâneas dos estudantes. Observou-se, por exemplo, que alguns alunos começaram a compreender as lutas como manifestações culturais dotadas de historicidade, ultrapassando a visão meramente técnica ou de confronto físico. Esse avanço, embora parcial, indica o potencial transformador da prática docente orientada por uma concepção histórico-crítica do ensino.

O terceiro eixo de análise diz respeito ao tempo pedagógico e à estrutura curricular. A constatação de que as turmas dispõem de apenas uma aula semanal de 50 minutos torna evidente o caráter fragmentário da experiência educativa. Essa limitação, conforme apontam Melo, Lavoura e Taffarel (2020), compromete a transição entre os ciclos de escolarização e o desenvolvimento das capacidades de pensamento teórico. Durante a intervenção, percebeu-se que o curto tempo impedia a retomada e o aprofundamento dos conceitos trabalhados, levando à dispersão do conhecimento. Isso demonstra a contradição entre o ciclo formal em que os estudantes se encontram — o de aprofundamento teórico — e o nível real de desenvolvimento cognitivo e conceitual, que permanece restrito a generalizações empíricas. Portanto, o tempo pedagógico insuficiente não é apenas uma questão administrativa, mas um obstáculo epistemológico à formação de sujeitos críticos e conscientes.

O quarto eixo aborda as contradições e potencialidades formativas do processo. Embora as limitações estruturais tenham restringido o avanço teórico dos estudantes, as intervenções também evidenciaram o papel emancipador da Educação Física quando orientada por fundamentos críticos. O diálogo entre prática e teoria possibilitou pequenas, mas significativas, elevações no nível de consciência dos alunos. Eles passaram a compreender a luta não apenas como confronto, mas como prática cultural carregada de sentido, vinculada à história e à identidade de povos e grupos sociais. Essa transformação, ainda que inicial, expressa o movimento dialético entre alienação e emancipação que caracteriza o trabalho educativo.

Os citados eixos emergiram da observação das aulas, dos mapas mentais produzidos pelos grupos e das discussões promovidas em sala, constituindo o material empírico deste relato. A partir dessas dimensões, busca-se interpretar os resultados à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, compreendendo a prática educativa como



(Saviani 2011; Martins 2016; Melo; Lavoura; Taffarel, 2020).

IX Seminário Nacional do PIBID ENALIO

Além disso, a intervenção destacou a relevância da mediação docente na superação das formas espontâneas de pensamento. O professor, como mediador entre o saber cotidiano e o saber científico, cumpre o papel de impulsionar o estudante à formação de conceitos teóricos, conforme propõe Vygotsky e é retomado por Martins (2016). Quando o ensino é conduzido sob essa ótica, ele deixa de ser mera transmissão de conteúdos para se tornar um ato intencional de humanização, no qual o aluno se apropria criticamente do conhecimento. As discussões coletivas, as apresentações e a análise dos mapas mentais se mostraram momentos privilegiados para essa mediação, permitindo que os alunos, mesmo diante de condições adversas, participassem ativamente da construção do saber.

Os resultados e discussões ampliados demonstram que o ensino das lutas, ao ser desenvolvido sob uma perspectiva crítica e fundamentada na pedagogia histórico-crítica, tem potencial para promover a elevação cultural e intelectual dos estudantes. Todavia, para que isso ocorra de modo pleno, é necessário superar os entraves materiais e curriculares que limitam a continuidade e a profundidade do ensino. A experiência vivida reafirma que a Educação Física escolar, quando compreendida como prática pedagógica intencional e não apenas recreativa, pode contribuir decisivamente para a formação omnilateral do sujeito — ou seja, de um ser humano capaz de compreender e intervir no mundo de maneira consciente e transformadora.

Por conseguinte, a análise das produções dos estudantes evidenciara uma compreensão restrita da diversidade cultural das Lutas. A maioria dos grupos optou por representar em seus mapas mentais somente a capoeira, enquanto apenas um grupo abordou a luta indígena Huka-Huka. Esse recorte demonstra uma familiaridade maior com práticas corporais já consolidadas socialmente e amplamente divulgadas pelas mídias, em detrimento de manifestações menos conhecidas, desvelando um campo de conhecimento ainda pouco sistematizado no que diz respeito à pluralidade cultural das lutas no contexto brasileiro. Essa limitação pode ser compreendida como reflexo do nível de generalização conceitual alcançado pelos alunos, que, segundo a psicologia histórico-cultural, encontra-se no estágio de pensamento por complexos, fase em que o estudante relaciona elementos pela aparência e pela experiência empírica, sem alcançar ainda a abstração teórica necessária à formação de conceitos científicos. Conforme Martins (2016, p. 1582):

O pensamento nessa fase [...] visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações entre objetos distintos, implicando o ordenamento e a sistematização da experiência individual



[...]. Os complexos abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles, refletindo conexões práticas e casuais.

Em termos pedagógicos, tal constatação reforça a necessidade de mediações didáticas que favoreçam a passagem da vivência empírica à compreensão conceitual, processo que, de acordo com Saviani (2011), só se efetiva quando o ensino promove a síntese entre a prática social inicial e a prática social final, mediada pelo conhecimento sistematizado.

Durante as intervenções, observou-se que a estratégia de iniciar o processo com jogos de oposição favoreceu o engajamento dos estudantes e possibilitou a introdução dos princípios condicionantes da luta, contato proposital, a fusão entre ataque e defesa, existência do oponente e alvo a imprevisibilidade e as regras. Essa escolha metodológica, que tem a prática social como ponto de partida, permitiu que os alunos se aproximassem do conteúdo não somente como prática corporal, mas como fenômeno cultural e simbólico, criando condições para o conhecimento emergir do próprio movimento vivido. Afinal, para a pedagogia histórico-crítica, “a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada” (Saviani, 2011, p. 120–121).

A mediação docente, nesse contexto, assumiu papel central. O professor atuou como organizador das situações de aprendizagem, promovendo a passagem do nível empírico (a vivência imediata nos jogos de oposição) ao nível teórico de compreensão, por meio de problematizações, retomadas e relações entre o vivido e o discutido. Esse movimento reflete o princípio defendido pela pedagogia histórico-crítica que, inspirando-se no método de Marx, comprehende o processo pedagógico como a passagem “do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (Saviani, 2011, p. 120), correspondendo à superação da síntese inicial em direção a uma nova e elaborada síntese. Assim, a intervenção não se restringiu à execução de atividades motoras, mas buscou articular a experiência prática com a explicitação conceitual dos princípios da luta e de suas origens culturais.

O diálogo entre teoria e prática se manifestou, sobretudo, nas discussões que emergiram após as vivências corporais. Quando questionados sobre o que diferenciava a luta da briga, por exemplo, muitos estudantes mencionaram aspectos ligados ao controle corporal, às regras e ao respeito mútuo. Tais falas, embora indicassem um avanço, revelaram compreensões em um nível inicial de generalização. Suas produções demonstravam um pensamento que se assemelha aos “pseudoconceitos”, os quais, em sua aparência externa, “assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, sua estrutura resulta diferente” (Martins, 2016, p. 1583), carecendo de maior aprofundamento teórico para

alcançar a abstração científica. Essa constatação evidencia a natureza contraditória da mediação docente: por um lado, ela amplia o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado; por outro, esbarra nas condições concretas do ensino. A materialidade da ação pedagógica, como o tempo reduzido e a fragmentação curricular, impõe limites objetivos ao avanço da teoria na prática. Sobre isso, Saviani (2011, p. 92) adverte sobre o desafio representado pela “descontinuidade”, que “entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional [...] que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade”. Mesmo diante desses entraves, a experiência vivida nas aulas mostrou que o trabalho docente, quando orientado por uma concepção crítica, pode produzir deslocamentos significativos na consciência dos estudantes.

Além disso, a mediação não se restringiu à figura do professor. A participação ativa dos estudantes como sujeitos do processo educativo foi fundamental, especialmente no momento do “confronto dos saberes/problematização do conteúdo”, que “parte das características do conteúdo, questionando os sentidos e significados” (Lorenzini; Melo; Souza Júnior, 2022, p. 6). Ao apresentarem seus mapas mentais e discutirem as características das lutas, os alunos assumiram a palavra e colocaram-se em posição de interlocutores, ressignificando o conteúdo a partir de suas próprias experiências e saberes iniciais.

De modo geral, os resultados indicam que o ensino das lutas, quando abordado a partir da perspectiva crítico-superadora, possibilita processos formativos significativos, mesmo diante das restrições estruturais. As intervenções permitiram identificar tanto os avanços conceituais dos alunos quanto as contradições objetivas que atravessam o ensino escolar. A experiência reafirma a importância da articulação entre universidade e escola.

Em síntese, os resultados indicam que o ensino das lutas, quando abordado a partir da perspectiva crítico-superadora, possibilita processos formativos significativos, mesmo diante das restrições estruturais. As intervenções permitiram identificar tanto os avanços conceituais dos alunos quanto as contradições objetivas que atravessam o ensino escolar. A experiência reafirma a importância da articulação entre universidade e escola.

Por fim, entende-se que essa experiência pedagógica possibilitou não apenas o desenvolvimento do conteúdo de lutas, mas também a análise das contradições presentes no processo educativo, sobretudo no que diz respeito ao tempo pedagógico reduzido e à distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial dos alunos. Nessa direção, a prática docente concretiza o que Lavoura e Marsiglia (2015, p. 368) denomina de “reconstrução do conteúdo de ensino num todo articulado à prática social, permitindo aos indivíduos intervir nesta última de maneira mais qualificada”.

Considerações Finais

A intervenção pedagógica evidenciou desafios concretos no ensino das lutas no ensino médio, particularmente no que diz respeito ao aprofundamento conceitual e à ampliação do repertório cultural dos estudantes. A principal conclusão desta experiência é a constatação de um descompasso entre o ciclo formal no qual os estudantes se encontram (4º Ciclo de Escolarização) e o nível real de sistematização do conhecimento, que se aproximou do 3º Ciclo. As dificuldades identificadas nas apresentações, como a superficialidade nas análises e a dificuldade em articular os princípios da luta (o abstrato) com suas manifestações (o empírico), sugerem um pensamento que ainda opera por complexos, sem ter consolidado plenamente o pensamento teórico, que é o objetivo central dessa etapa formativa. Essa realidade é agravada pela materialidade da ação pedagógica, marcada pela insuficiência do tempo e pela descontinuidade curricular, que, como adverte Saviani (2011), se contrapõe à própria natureza do trabalho educativo, que exige continuidade para que se atinja um “resultado irreversível”.

Do ponto de vista de sua aplicação empírica para a comunidade científica e para a prática docente, este relato oferece um exemplo concreto do método pedagógico histórico-crítico em ação. A estratégia de partir de jogos de oposição como ponto de partida da prática social (*a síncrese*) mostrou-se potente para engajar os alunos e criar as condições para a problematização. Esse movimento inicial é fundamental, pois, como aponta a teoria, a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade. A experiência demonstra que, para que a passagem ao saber sistematizado ocorra, é indispensável que o professor atue como mediador, convertendo o “saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”. Assim, este trabalho pode subsidiar outros professores que buscam aplicar a perspectiva crítico-superadora em contextos de tempo pedagógico limitado.

Contudo, os limites encontrados apontam para a necessidade de novas pesquisas que investiguem as razões e as possíveis superações para a dificuldade dos estudantes em avançar para o 4º ciclo de escolarização. A complexidade do fenômeno observado suscita um diálogo com a comunidade científica sobre quais estratégias didático-metodológicas seriam mais eficazes para mediar a transição do pensamento por complexos ao pensamento conceitual no âmbito da cultura corporal. Adicionalmente, um desafio prático que emerge como um problema de pesquisa relevante é como garantir a progressão e o aprofundamento da





sistematização do conhecimento em contextos de fragmentação curricular e tempo pedagógico insuficiente. Por fim, um campo fértil para novos estudos reside na formação docente, questionando de que forma os cursos de formação inicial e continuada podem instrumentalizar os professores para diagnosticar o nível de desenvolvimento dos estudantes e, a partir daí, organizar o trabalho pedagógico de modo a impulsionar saltos qualitativos de aprendizagem, superando a mera reprodução de atividades.

Em diálogo com as análises que fundamentaram esta experiência, reafirma-se que a função da escola não se cumpre pela mera vivência, mas pela socialização do saber sistematizado. As contradições vivenciadas, entre o potencial emancipatório do conteúdo e os limites materiais da escola, explicitam que a competência docente não se resume à técnica, mas articula-se a um compromisso político. O professor, ao se deparar com esses desafios, é convocado a não apenas ensinar, mas a lutar pelas condições objetivas que viabilizem uma educação de qualidade. Portanto, esta experiência, ao mesmo tempo que constata os entraves, reforça a vitalidade da pedagogia histórico-crítica como ferramenta de análise e práxis, capaz de orientar um trabalho educativo que visa, em última instância, à formação de sujeitos críticos e à transformação social.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015.

LORENZINI, A. R.; MELO, M. S. T. de; SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de. *Educação Física Crítico-Superadora: uma análise do método pedagógico da tematização*. **Anais do XXIII CONBRACE**, Fortaleza, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2012.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.



MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCIO, M. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2020.

MELO, F. D. A; LAVOURA, T. N; TAFFAREL, C. N. Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 117-134, 2020.

NASCIMENTO, P. R. B; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.