

IDEAU

**A SELEÇÃO DE CONHECIMENTOS CLÁSSICOS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA O
ENSINO DE LUTAS**

**THE SELECTION OF CLASSICAL KNOWLEDGE IN SCHOOL
PHYSICAL EDUCATION: A PROPOSAL FOR THE TEACHING OF
FIGHTING**

**LA SELECCIÓN DE CONOCIMIENTOS CLÁSICOS EN LA
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA PROPUESTA PARA LA
ENSEÑANZA DE LUCHAS**

Hewerton Aparecido Lopes

Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá,
Paraná, Brasil. E-mail: hewerton.lopes@ifpr.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2493-3131>

João Luiz Gasparin

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, São
Paulo, Brasil. E-mail: joagasparin1941@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0459-7927>

RESUMO

Este estudo objetiva revisar sistematicamente os trabalhos científicos que sugerem conhecimentos para o ensino de lutas e analisar sua proximidade com o conceito de clássico da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa. A busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES resultou em doze trabalhos, dos quais ressalta-se: os conceitos de lutas, artes marciais e esportes de combate; o processo de esportização, em modelos tradicional e contemporâneo; a invisibilidade de lutas brasileiras; e o destaque da capoeira por articular dimensões históricas, culturais, estéticas, éticas e políticas. Os dados reforçam a necessidade de pesquisas curriculares que reconheçam as lutas como parte constitutiva da cultura corporal.

Palavras-chave: Conhecimentos. Conteúdos Curriculares. Artes Marciais. Esportes de Combate. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This study aims to systematically review scientific works that propose knowledge for the teaching of combat sports/martial arts and to analyze their proximity to the

DOI:10.55905/reiv6n1-043

Submitted on: 5.19.2026| Accepted on: 5.22.2026| Published on: 6.3.2026

concept of the classical within Historical-Critical Pedagogy. This is a systematic literature review with a qualitative approach. The search conducted in the CAPES Periodicals Portal resulted in twelve studies, among which the following stand out: the concepts of combat sports, martial arts, and combat games; the sportization process in traditional and contemporary models; the invisibility of Brazilian combat practices; and the prominence of capoeira for articulating historical, cultural, aesthetic, ethical, and political dimensions. The findings reinforce the need for curriculum research that recognizes combat practices as a constitutive part of body culture.

Keywords: Knowledge. Curriculum Content. Martial Arts. Combat Sports. Historical-Critical Pedagogy.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo revisar sistemáticamente los trabajos científicos que proponen saberes para la enseñanza de las luchas y analizar su proximidad con el concepto de lo clásico en la Pedagogía Histórico-Crítica. Se trata de una revisión sistemática de la literatura, de enfoque cualitativo. La búsqueda realizada en el Portal de Periódicos de CAPES resultó en doce trabajos, entre los cuales se destacan: los conceptos de luchas, artes marciales y deportes de combate; el proceso de deportivización en modelos tradicionales y contemporáneos; la invisibilización de las luchas brasileñas; y el destaque de la capoeira por articular dimensiones históricas, culturales, estéticas, éticas y políticas. Los resultados refuerzan la necesidad de investigaciones curriculares que reconozcan las luchas como parte constitutiva de la cultura corporal.

Palabras clave: Conocimiento. Contenidos Curriculares. Artes Marciales. Deportes de Combate. Pedagogía Histórico-Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A educação física, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, precisa considerar se os conteúdos ensinados nessa disciplina refletem conhecimentos clássicos que contribuem para a formação crítica ou se se limitam a saberes pragmáticos, utilitaristas e desconexos da realidade concreta. Nesse sentido, entende-se que o movimento humano é uma prática social carregada de significados que vão além do corpo, tocando em questões fundamentais sobre a condição humana e a sociedade (Silva, 2018).

Contudo, não é fácil definir o que é clássico nas diferentes áreas de estudo. Conforme aponta Pasqualini (2019, p. 6-7), observa-se “[...] certa

banalização da ‘defesa dos clássicos’, como se fosse um indicativo simples e/ou resolvesse, por si só, a problemática do currículo escolar [...]”. Sobre a dificuldade de definir o que é clássico, há vários elementos a se considerar, seja a necessidade de compreender as categorias gerais e específicas do clássico aplicadas aos diferentes campos de estudo, seja o de entender as disputas que envolvem a construção dos currículos e das suas políticas orientadoras.

Além disso, as disciplinas escolares não correspondem apenas à divisão e organização dos saberes de cada área, mas resultam de um projeto político de formação inscrito no currículo, no qual diferentes componentes disputam por “[...] carga horária no interior das matrizes; visibilidade; investimentos; espaço-tempo; controle; reconhecimento social e epistemológico [...]” (Pereira; dos Reis; Carneiro, 2023, p. 17). Nesse contexto, situa-se a educação física que, historicamente, perde espaço e carga horária, chegando, em alguns casos, a se tornar facultativa.

Para superar esse cenário, defende-se que os educadores devem transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e alinhados a uma visão de mundo crítica e transformadora, que contribua para a formação *omnilateral*¹ dos estudantes por meio dos clássicos (Silva, 2018). No contexto da educação física, considera-se a cultura corporal como seu objeto de estudo, entendida como produto da atividade humana objetivada e transformada em patrimônio cultural. Dos temas a serem trabalhados, destaca-se a capoeira como uma manifestação cultural essencial a ser ensinada, ressaltando a importância de abordar sua historicidade, bem como seus aspectos culturais e políticos (Soares *et al.*, 1992).

Contudo, em um estudo publicado por Jamaico *et al.* (2023), identificaram-se 10.500 trabalhos na literatura que abordaram a aplicação das lutas no ambiente escolar como conteúdo programático. Como parte dos resultados, os pesquisadores constataram que os professores da educação básica ainda enfrentam dificuldades e limitações para trabalhar essa temática, especialmente no momento de selecionar os conhecimentos que devem ser ensinados. Por

¹ Marx e Engels (2007) ao explicarem o processo de desenvolvimento das forças produtivas e ao fazerem a crítica à divisão social do trabalho, formulam a base do conceito de formação *omnilateral* entendida como o desenvolvimento pleno, múltiplo e universal das capacidades humanas, em oposição à formação unilateral produzida pela sociedade capitalista.

isso, este estudo está centrado na temática das lutas, uma das unidades temáticas² presentes na disciplina de educação física escolar desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Mas, com base na literatura existente, o que se pode considerar como conhecimentos clássicos no ensino de lutas na educação física escolar da educação básica? O objetivo, então, foi revisar sistematicamente os trabalhos científicos que sugerem conhecimentos para o ensino de lutas e analisar a proximidade deles com o conceito de clássico.

Dada a complexidade já mencionada de identificar o que é clássico, Santos e Messeder Neto (2023, p. 17-18) apontam algumas possibilidades, dentre elas a de:

a) investigar a estrutura lógica do conhecimento a ser ensinado. Identificar o que se expressa como mais geral, o que dá identidade ao objeto específico, sem perder de vista a prática social, e, assim, encontrar os conceitos estruturantes do objeto e suas manifestações concretas [...].

Desse modo, esta revisão não se esgota em si mesma, mas possibilita aprofundar o debate e a construção de uma contribuição contínua para a compreensão do processo histórico de produção e consolidação dos conhecimentos que compõem a educação física escolar. Como forma de exposição, após esta introdução, apresenta-se uma breve discussão sobre o que pode ser considerado um conhecimento clássico. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada no estudo, para então expor os resultados e as discussões derivadas da análise. Por fim, apresenta-se a conclusão do estudo.

² A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) define uma unidade temática como uma organização dos conteúdos dentro de cada componente curricular, reunindo conhecimentos que possuem relação entre si e dão coerência ao processo de ensino e aprendizagem. O documento organiza a disciplina de educação física no ensino fundamental e médio por meio de seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

2 COMO SABER SE O QUE ENSINAMOS É REALMENTE CLÁSSICO?

Com base em Saviani (2008, 2013), Duarte (2004) e Pasqualini (2019), depreende-se que a pedagogia histórico-crítica pode ser compreendida como uma teoria pedagógica de orientação marxista, que concebe a educação escolar como mediação necessária entre o indivíduo e as formas reconhecidas do saber socialmente produzido e historicamente sistematizado. Sua finalidade é promover a formação *omnilateral*, permitindo ao estudante apropriar-se criticamente dos conhecimentos clássicos que sintetizam o desenvolvimento histórico do gênero humano.

Diferentemente das pedagogias que enfatizam a espontaneidade, o interesse imediato ou competências pragmáticas, a pedagogia histórico-crítica afirma a centralidade dos conhecimentos e a necessidade de sua transmissão sistematizada, articulada a um processo didático-metodológico que parte da prática social, passa pela problematização e instrumentalização teórico-conceitual, chega à catarse e retorna à prática social em um nível mais elaborado da consciência. É uma teoria comprometida com a emancipação humana, que entende a escola como espaço estratégico na luta contra as desigualdades sociais e culturais (Saviani, 2008).

Nesse sentido, Pasqualini (2019, p. 1) apresenta três teses referentes à concepção de um currículo escolar histórico-crítico, são elas:

- 1) sua dimensão política e natureza mediadora, a partir da dialética entre objetivos e meios da educação; 2) a defesa dos clássicos, pontuando a necessária clarificação desse princípio histórico-crítico visando a evitar que se lhe dispense um tratamento simplificador e abstrato; 3) a relação entre os conteúdos do currículo e os problemas postos pela prática social global, a partir do conceito metodológico de problematização.

Portanto, os objetivos que se relacionam aos problemas que surgem da prática social determinam o que se deve ensinar, só por fim são selecionados os conhecimentos a serem transmitidos e assimilados para uma nova compreensão da prática social.

Os aspectos a serem considerados ou não problemas da prática social dependem do posicionamento político, ou da visão de mundo, de quem elabora o currículo.

Podemos, a título de ilustração, perguntarmo-nos: a concentração da propriedade fundiária (no campo) e imobiliária (na cidade) no Brasil coloca-se como problema, ou seja, como situação a ser esclarecida e que necessita ser superada, e que deve, portanto, ser contemplada no currículo escolar? A depender da posição política desde a qual se analisa a questão, fica estabelecido que se trata, ou não, de um aspecto problemático da prática social, a requerer esclarecimento conceitual e enfrentamento na ação (Pasqualini, 2019, p. 14).

O exemplo acima evidencia que a definição do que constitui ou não um problema da prática social não é neutra: ela resulta de uma perspectiva política, de uma concepção de mundo e de educação.

Nessa direção, o currículo passa a ser reconhecido como uma mediação ideológica e histórica que expressa a correlação de forças presentes na sociedade. O trabalho pedagógico deve, portanto, partir da análise crítica da prática social para identificar as contradições objetivas que permeiam o cotidiano, e não apenas reproduzir currículos e orientações pré-estabelecidas, mas confrontá-los criticamente à luz de sua visão de mundo.

Compreender esse aspecto é fundamental, pois a tentativa mais recorrente de definir o que é clássico em uma determinada disciplina consiste em analisar o que está posto nos currículos anteriores e atuais e, a partir disso, identificar o que pode ser considerado clássico por meio dos conceitos de referência e permanência (Santos; Messeder Neto, 2023). Embora essa seja uma alternativa válida - uma vez que o clássico também pode ser entendido como aquilo que resiste ao tempo, nesse caso, que permanece nos documentos curriculares oficiais -, não se deve desconsiderar que a construção desses documentos envolve disputas ideológicas e epistemológicas, nas quais se determina quais saberes são considerados legítimos e dignos de serem ensinados.

Por isso, sem desconsiderar essa dimensão epistemológica e ideológica, busca-se aqui identificar os conceitos estruturantes do objeto de conhecimento

das lutas enquanto conteúdo programático, tal como apresentados em trabalhos científicos da área. O propósito é analisar o que há de essencial nesses conteúdos, ou seja, aquilo que se manifesta como um conhecimento universal, ainda que expresso por meio de abordagens particulares.

Um exemplo de como seria esse conceito estruturante (universal) pode ser observado pela explicação de Abreu e Duarte (2020) sobre a notação musical e a relação com o consciente na música.

A escrita e a leitura da música representam, assim, exemplos de conteúdos escolares típicos da educação musical, pois, do ponto de vista do desenvolvimento histórico da música e do ser humano, elas são clássicos. Os reflexos do advento da notação permanecem permeando toda nossa prática musical, direta ou indiretamente, seja na música erudita ou na popular – pense-se, por exemplo, no surgimento do sistema tonal a partir da polifonia, e de como a tonalidade ainda hoje determina a lógica da maioria das práticas musicais no mundo ocidental. A notação modificou de tal maneira a prática social da música que os elementos desse salto qualitativo não mais deixaram de estar presentes na estrutura musical (Abreu; Duarte, 2020, p. 71).

Nesse exemplo, os autores captaram um elemento essencial no ensino da música, definiram algo mais geral que se relaciona a um elemento comum na aprendizagem musical, mas que pode se manifestar de diferentes maneiras, desde uma forma mais pragmática e utilitária até de outra que proporcione um salto qualitativo na consciência dos elementos musicais.

A partir desse exemplo, retoma-se a questão que intitula essa seção: como saber se o que ensinamos é realmente clássico?

Esse é um dos desafios centrais da prática docente comprometida com a formação *omnilateral* e com a socialização do saber historicamente produzido pela humanidade. Conforme Duarte (2016), a condição de clássico de um determinado conteúdo não se define por sua mera tradição, mas por sua riqueza teórico-prática e pelo papel formativo que desempenha no desenvolvimento das capacidades humanas.

[...] Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico

terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno. Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. (Duarte, 2016, p. 109).

Assim, o clássico deve ser compreendido como síntese de um determinado estágio do desenvolvimento histórico do gênero humano, cuja apropriação possibilita ao estudante avançar qualitativamente em sua própria formação.

O professor assume papel mediador fundamental, pois cabe a ele articular dialeticamente o conhecimento e a forma de ensino, de modo que o clássico não se apresente como algo distante da realidade concreta do aluno, mas se constitua como meio de ascensão do pensamento do aluno do nível sincrético ao nível sintético, isto é, do senso comum à consciência crítica.

Reconhecer se o que se ensina é verdadeiramente clássico implica avaliar se o conhecimento em questão contribui para o desenvolvimento intelectual, se expressa um avanço histórico do saber humano e se potencializa a formação da individualidade para além da imediaticidade da vida cotidiana. Sem, contudo, categorizá-lo enquanto “[...] critério único e/ou definitivo para o problema do currículo na perspectiva histórico-crítica” (Pasqualini, 2019, p. 10).

Isso reafirma a complexa função social da escola como espaço de apropriação crítica do saber objetivo, em oposição às tendências pedagógicas hegemônicas que privilegiam o pragmatismo, o relativismo e o espontaneísmo. O esforço aqui depreendido será o de contribuir com essa função social, subsidiando, especialmente, o professor para a seleção dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo da educação física escolar. A seguir, será apresentado a metodologia utilizada para a realização desse estudo.

3 METODOLOGIA

Este estudo tem um caráter qualitativo e descritivo, utilizando a revisão sistemática como abordagem metodológica. Uma revisão sistemática, segundo Alves (1992, p. 54) “[...] deve servir a dois aspectos básicos: a) a

contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico”. Nesse ponto, buscou-se fazer uma análise qualitativa dos estudos e não quantificar os conhecimentos relacionados ao objeto em questão que mais apareciam. A leitura iniciou-se por artigos de revisão, seguidos pelos avaliados por pares e com maior proximidade com o tema. Quando esgotadas as revisões de literatura, foram priorizados artigos mais recentes e baseados em fontes primárias.

Na escolha das palavras-chave, utilizou-se os temas “conhecimento” e “educação física” conforme sugestão de Andrade e Furtado (2021, p. 3), acrescido das palavras “lutas” e “artes marciais” os quais são mais abrangentes do que o termo “esportes de combate”. Pelo seu caráter exploratório, optou-se por não utilizar os termos específicos “pedagogia histórico-crítica” ou “teoria histórico-cultural” para abranger um número maior de resultados.

A busca foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 25 de agosto de 2025, com o objetivo de identificar quais autores apresentavam, em seus estudos, conhecimentos que podem ser considerados clássicos. Essa busca resultou em 12 artigos, dos quais 10 eram de acesso aberto, publicados entre 2013 e 2024; 11 eram de produção nacional e 1 publicado no exterior; apenas 3 eram artigos de revisão e 6 haviam sido revisados por pares. As referências dos artigos estão elencadas no Quadro 1:

Quadro 1. Referência dos artigos selecionados no Portal de periódicos CAPES 2025

| Autores | Título | Ano | Artigo de revisão | Avaliado por pares | Proximidade com o tema |
|--|---|------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. | Conhecimento declarativo de docentes Sobre a prática de lutas, artes marciais e Modalidades esportivas de combate nas Aulas de educação física escolar em Pelotas, rio grande do sul. | 2013 | Não | Sim | Sim |
| GONÇALVES, A. V. L.; DA SILVA, M. R. S. | Artes marciais e lutas: uma análise da produção de saberes no campo | 2013 | Sim | Sim | Sim |

| | discursivo da educação física brasileira | | | | |
|---|---|------|-----|-----|-----|
| OLIVEIRA, A. C. de; SOUZA, G. C. de; TRIANI, F. da S. | Representações sociais de professores de educação física sobre o ensino do conteúdo de lutas na escola | 2024 | Não | Sim | Sim |
| DE OLIVEIRA, M. A. <i>et al.</i> | Resenha do Livro "Contribuição das Ciências Humanas nas Artes Marciais: Formação Profissional, História e Sociologia". | 2019 | Não | Não | Sim |
| SALOMÃO RODRIGUES, V. <i>et al.</i> | As lutas na educação física escolar a partir da percepção dos estudantes | 2017 | Não | Não | Sim |
| FERREIRA SILVA, B.; COQUEREL, P. R. S. | Projeto lutas na escola: aprendendo sobre e com as artes marciais | 2020 | Não | Não | Sim |
| FERREIRA, H. S. <i>et al.</i> | Artes marciales y educación física escolar: el budô como contenido pedagógico | 2022 | Sim | Não | Sim |
| ALMEIDA, M. O.; RODRIGUES, H. de A. | Lutas, artes marciais e esportes de combate na Educação Física escolar: conhecimento e crenças de professores do Ensino Médio | 2023 | Não | Não | Sim |
| MOCARZEL, R. C. da S.; CARDIAS-GOMES, F. J.; COSTA, P. R. G. P. da. | Reflexões e discussões sobre as lutas segundo a Base Nacional Comum Curricular | 2023 | Sim | Sim | Sim |
| CARDOSO, J. C. da S.; FURTADO, R. S. | Do modelo clássico de esportivização ao caso do MMA: implicações para a Educação Física escolar | 2023 | Não | Não | Sim |
| PEREIRA, A. S. <i>et al.</i> | Lutas Corporais e Artes Marciais na Educação Física Escolar: transcendendo limites. | 2023 | Não | Sim | Sim |
| PEREIRA, A. S.; REIS, F. P. G. dos; CARNEIRO, K. T. | Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da educação física: Entre ausências e (in)consistências | 2024 | Não | Sim | Sim |

Fonte: elaborado pelos autores.

Todos os artigos selecionados foram lidos integralmente devido à proximidade com o tema. Contudo, foram excluídos da análise e exposição dos resultados os que não sugeriam conhecimentos sobre as lutas na educação física escolar. A seguir serão apresentados os resultados e discussões oriundas desses estudos, além de uma proposta de conhecimentos clássicos para o ensino de lutas na educação básica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para este tópico, utilizaram-se os estudos encontrados a partir da busca inicial, além da bibliografia cruzada decorrente das referências desses estudos. Dos que foram analisados, nenhum deles referenciou a pedagogia histórico-crítica como base teórica. Um estudo, de Ferreira *et al.* (2022), se posiciona no âmbito cultural e crítico da educação física, e outro, Pereira *et al.* (2023), cita o Coletivo de Autores³ nas suas referências, estes autores propõem em sua obra uma abordagem crítico-superadora para a educação física nas quais os princípios estão alinhados à teoria histórico-crítica.

Algumas pesquisas não apontaram diretamente quais conhecimentos devem ser trabalhados em relação à temática das lutas, mas concentraram-se em outros aspectos, como o conhecimento dos docentes sobre o tema, a relação das lutas com as ciências humanas, as modalidades específicas que determinados grupos de estudantes gostariam de aprender e relatos de experiência. Entre estes, um estudo teve como objetivo comparar possíveis alterações na agressividade a partir do ensino de quatro modalidades de lutas (Fonseca; Franchini; Del Vecchio, 2013; de Oliveira *et al.*, 2019; Salomão Rodrigues *et al.*, 2020; Ferreira Silva; Coquerel, 2020; Almeida; Rodrigues, 2023; Pereira *et al.*, 2023).

Outros estudos discutiram conceitos fundamentais relacionados à temática, bem como o processo de esportivização das lutas e seu impacto tanto

³ Coletivo de Autores ou Soares et al. (Soares, C. L.; Taffarel, C. N. Z.; Varjal, E.; Castellani Filho, L.; Escobar, M. O.; Bracht, V.) são os responsáveis pelo livro “Metodologia do ensino da educação física”, de 1992, considerado um marco na formação crítica de professores de educação física.

na prática quanto no desenvolvimento dessas modalidades. É o caso do trabalho de Gonçalves e da Silva (2013), que analisa a disputa conceitual entre lutas e artes marciais e apresenta, por meio de uma revisão sistemática, diferentes posicionamentos a respeito da esportivização. A partir das discussões apresentadas, identificaram-se elementos essenciais para o ensino do tema na escola, tais como: o conceito de lutas, de artes marciais e de esportes de combate, além do próprio processo de esportivização que atravessa essas práticas.

As lutas são práticas historicamente situadas que acompanham os seres humanos ao longo do tempo, construídas a partir de determinados estímulos e necessidades de diferentes povos em diferentes épocas. Segundo a definição de Gomes (2008, p. 49), no contexto da educação física, a luta é uma:

[...] prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente.

Esse seria, então, um termo mais amplo, que engloba os das artes marciais e dos esportes de combate.

Já o conceito de arte marcial, fundamentado em Correia e Franchini (2010, p. 24):

[...] faz referência a um conjunto de práticas corporais que são configuradas a partir de uma noção aqui denominada de 'metáfora da guerra', uma vez que essas práticas derivam de técnicas de guerra como denota o nome, isto é, marcial (de Marte, deus romano da guerra; Ares para os gregos) [...]. Assim, a partir de sistemas ou técnicas diversas de combate situadas em diferentes contextos sociais, essas elaborações culturais passam por um autêntico processo de ressignificação, em que a dimensão ética e estética ganham [sic] uma expressiva proeminência. Desta forma podemos identificar que a expressão 'arte' nos sinaliza para uma demanda expressiva, inventiva, imaginária, lúdica e criativa, como elementos a serem inclusos no processo de construção de certas manifestações antropológicas ligadas ao universo das Artes Marciais. Já o termo marcial, relacionado ao campo mitológico faz alusões à dimensão conflituosa das relações humanas. Assim, temos a inclusão contínua de elementos que ultrapassam as demandas pragmáticas e utilitaristas das formas militares e bélicas de combates.

Além de serem técnicas desenvolvidas em contextos bélicos, essas práticas são dotadas de princípios filosóficos, morais e éticos a serem seguidos por seus praticantes, extrapolando a troca de ações ofensivas e/ou defensivas para atingir um alvo ou oponente.

E como fenômeno mais recente, estariam os esportes de combate que podem incluir tanto modalidades de lutas como de artes marciais. Segundo os autores, estes esportes seriam:

[...] uma configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados em manifestações culturais modernas, orientadas a partir das decodificações propostas pelas instituições esportivas. Aspectos e conceitos como competição, mensuração, aplicação de conceitos científicos, comparação de resultados, regras e normas codificadas e institucionalizadas, maximização do rendimento corporal e espetacularização da expressão corporal são alguns exemplos dessa transposição moderna de práticas seculares de 'combate' (Correia; Franchini, 2010, p. 23).

Para que uma prática seja considerada esporte, as lutas devem ser regidas por instituições oficiais, com regras rígidas, competições estruturadas e sistemas de ranqueamento de atletas. Em síntese, todo esporte de combate é uma luta, mas nem toda luta é um esporte de combate; toda arte marcial é uma luta, mas nem toda luta é uma arte marcial; e nem toda arte marcial é um esporte de combate, e vice-versa. Além disso, existem modalidades que combinam características dos três campos, conforme ilustrado na Figura 1 a seguir.

Figura 1. intersecção entre os conceitos de lutas, artes marciais e esportes de combate



Fonte: elaborado pelos autores.

No que se refere ao fenômeno da esportivização de uma prática corporal, nesse caso, a transformação de uma luta e/ou arte marcial em esporte de combate, há diferentes posicionamentos, alguns favoráveis e outros contrários. Um exemplo presente na pesquisa de Gonçalves e da Silva (2013) é o apontamento de Rios (2005), segundo o qual o taekwondo, ao passar por esse processo, perdeu elementos que o caracterizavam como arte marcial. O autor afirma que, nessa modalidade:

[...] o praticante de arte marcial desenvolvia técnicas que, se numa situação real de luta precisasse usá-las, derrubaria o oponente em poucos segundos. Para a apropriação dessas técnicas era necessário longo tempo, tempo que não era mais disponível, já que o novo estilo reservava este [tempo] para o treinamento de técnicas permitidas nas competições (Rios, 2005, p. 50).

Após a consolidação do taekwondo como esporte de combate e, posteriormente, como esporte olímpico, os centros de treinamento passaram a priorizar os chutes, já que são eles que mais pontuam nas competições, especialmente aqueles realizados com giro. Na visão de Rios (2005), essa priorização constitui um aspecto negativo, pois desvaloriza o repertório técnico originalmente presente na arte marcial.

Essa problematização, ainda que relacionada a outra modalidade, aparece em um livro didático público de Educação Física do Estado do Paraná (Paraná - SEED, 2006, p. 176), no qual os autores discutem o judô e o conceito de “esporte espetáculo”. Nesse material, o esporte espetáculo é apresentado como um produto típico da cultura ocidental capitalista que, ao transformar tudo em mercadoria, passou a utilizar o esporte como fonte de lucro e instrumento de mercantilização. Os autores desenvolvem uma breve discussão sobre esse fenômeno com o propósito de desnaturalizar a existência de determinadas modalidades e ampliar a percepção dos alunos acerca da realidade concreta.

Por conseguinte, no trabalho de Cardoso e Furtado (2023), que buscou compreender as nuances históricas e contemporâneas que envolvem o conceito

de esportivização, os autores o dividem em dois modelos: um clássico⁴ e outro contemporâneo. O processo de esportivização que os autores chamam de clássico, descrito por Elias e Dunning e revisitado por Cardoso e Furtado (2023), foi consolidado no contexto da modernidade industrial e é caracterizado pela normatização dessas práticas por meio de regras, federações e instituições que buscam conferir estabilidade, previsibilidade e controle às essas manifestações. Dessa forma, elas deixam de ser “[...] vivenciadas somente voltadas à casualidade religiosa, lúdica ou cotidiana de certos grupos sociais [...]” (Cardoso; Furtado, 2023, p. 4).

Já no modelo contemporâneo, a lógica da esportivização passa a ser reconfigurada pelo neoliberalismo e pelo imperativo mercadológico. A centralidade do lucro e a transformação do esporte em mercadoria subvertem parte dos princípios estruturantes do modelo clássico (tradicional), deslocando o eixo da regulamentação coletiva para interesses empresariais particulares (Cardoso; Furtado, 2023). Eles usam o exemplo do MMA⁵ (Artes Marciais Mistas – na tradução para o português) cuja definição das regras, dos confrontos e das condições de disputa desvinculam-se das instituições representativas e passam a obedecer aos agentes econômicos que controlam o espetáculo, ou seja, aos “donos” dos eventos e aos seus respectivos patrocinadores.

Em suma, distinguir o modelo clássico (tradicional) do modelo contemporâneo de esportivização, permite identificar tensões históricas e as contradições da sociedade capitalista que atravessam o campo esportivo. Essa análise depreende que o esporte, enquanto conteúdo da cultura corporal, somente adquire sentido pedagógico quando situado criticamente em suas determinações socioeconômicas. Por considerá-lo uma discussão essencial, dada a possibilidade da apropriação consciente desses processos pelo

⁴ Visto que os autores não especificam o que entendem por clássico e, que, por esse motivo seu uso pode não coincidir com a definição empregada nesse estudo, ao nos referirmos a esse modelo faremos o uso do termo “tradicional” entre parênteses.

⁵ As Artes Marciais Mistas – MMA (*Mixed Martial Arts* – no inglês) são “[...] uma forma de luta que assume a condição de esporte de combate, em que os lutadores podem fazer uso de técnicas de diferentes artes marciais, visando finalizar o confronto ou vencer por somatória de pontos durante os *rounds*, utilizando de recursos das lutas praticadas em pé e no chão [...]” (Cardoso; Furtado, 2023, p. 3).

estudante, apresenta-se a seguir uma síntese e comparação entre os dois conceitos na Tabela 1.

Tabela 1. Diferenças entre o modelo clássico [tradicional] de esportivização e o verificado no MMA [contemporâneo]

| ESPORTE CLÁSSICO [TRADICIONAL] | ESPORTE MMA [CONTEMPORÂNEO] |
|---|--|
| Regulamentação e normas externas aos competidores | Regulamentação e normas produzidas pelos donos do evento |
| Federação reguladora | Federação auxiliadora |
| Meritocracia [ranqueamento de acordo com o resultado das competições] | O evento escolhe quem luta contra quem |
| Vitória é a máxima | Dar <i>show</i> é a máxima |
| Modelo industrial | Modelo neoliberal |

Fonte: adaptado de Cardoso e Furtado, 2023, p. 8.

Além do aspecto conceitual, a pesquisa de Cardoso e Furtado (2023, p. 8) também sugere a vivência prática do MMA por meio de sequências “[...] de golpes combinadas, técnicas de imobilização, de quedas, de defesa de queda, dentre outras [...]”. Eles defendem sua presença na escola posto que se trata de uma modalidade com apelo midiático, que já foi tema de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na edição de 2014 e que envolve diferentes tipos de lutas e de artes marciais as quais fazem parte da cultura corporal produzida pelo conjunto da humanidade. Contudo, neste estudo, deter-nos-emos aos aspectos mais gerais dos conhecimentos que compõem o universo das lutas, sem necessariamente indicar a prática escolar do MMA. Reconhece-se, entretanto, que a modalidade representa um marco significativo no modelo contemporâneo de esportivização.

A pesquisa de Oliveira, Souza e Triani (2024) sintetiza as representações sociais dos professores de educação física sobre o ensino do conteúdo de lutas e identifica a prevalência da dimensão procedimental⁶, marcada pela realização de jogos de oposição que não buscam definir ou aprofundar uma modalidade específica de luta, e da dimensão atitudinal, centrada em seu potencial

⁶ A classificação dos conteúdos em dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais tem origem nos estudos de César Coll e colaboradores, apresentados inicialmente em *Los contenidos en la reforma* (1992). Essa estrutura é posteriormente difundida por Antoni Zabala em *A prática educativa* (1998), o que amplia sua adoção no campo didático. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incorporaram explicitamente essa tripartição a partir de 1997, consolidando seu uso na organização dos conteúdos escolares, inclusive na educação física.

disciplinador. No que diz respeito aos conhecimentos práticos, não há consenso sobre o que deve ser ensinado na escola. Professores sem experiência prévia em alguma modalidade tendem a priorizar o caráter lúdico dos jogos de oposição; aqueles que possuem vivência técnica acabam reproduzindo modalidades de artes marciais ou esportes de combate. Entretanto, em ambos os casos, observa-se a ausência de uma sistematização dos aspectos essenciais que estruturam o universo das lutas e que deveriam ultrapassar essas duas formas de abordagem do conteúdo.

Com base nas referências analisadas em Oliveira, Souza e Triani (2024), destacam-se os conhecimentos e os temas propostos por Rufino e Darido (2015) como: a distinção entre briga e luta e seus impactos sociais; as dimensões hierárquicas presentes especialmente nas lutas de origem oriental; a compreensão dos limites corporais e da ética no uso de técnicas potencialmente lesivas; relações de gênero no universo das lutas; a diversidade de atividades de luta e suas classificações; modalidades olímpicas e não olímpicas; lutas pouco conhecidas e sem espaço na mídia, conceitos biomecânicos e fisiológicos envolvidos à dimensão prática dessas lutas, dentre outros. Aqui, destaca-se o conhecimento das classificações das lutas pelo tipo de contato: agarre, toque e intermediado; e das ações técnicas desenvolvidas com relação à distância: curta, média, longa distância (Breda *et al.*, 2010; Gomes, 2008) acrescida da distância mista, ou seja, que combina mais de um tipo de distância ou tipo de contato, conforme propõem Rufino e Darido (2015).

A questão da distância seria um fator essencial na diferenciação dessas práticas corporais por ser um elemento comum entre diferentes lutas que auxilia na compreensão da sua lógica interna. Parlebas (1981, p. 38, *apud* Rufino; Darido, 2015, p. 51) reforça essa importância ao defini-la como:

Distância codificada que separa os adversários de um jogo desportivo no momento do enfrentamento direto. Regulamentada por um código de jogo, esta distância está ligada ao modo de 'contato' autorizado. [...] participa da codificação da comunicação motriz, obrigando às manifestações da agressividade e da violência ao introduzir-se no modelo do ritual competitivo.

Esse entendimento possibilita ao professor organizar atividades teórico-práticas que explorem diferentes modalidades segundo suas distâncias específicas, analisando as implicações pedagógicas de cada uma.

Outro ponto que os dados analisados evidenciam é a reduzida presença de lutas brasileiras, indígenas e afro-brasileiras, nos estudos da área. O único trabalho que aborda esse tema aponta que há desconhecimento e negligência a respeito, posto que “[...] a quantidade de práticas são diversas, pouco estudadas, menosprezadas ou invisíveis [...]” (Mocarzel; Cardias-Gomes; Costa, 2023, p. 7). Além de constituírem elementos históricos fundamentais para a compreensão da formação social brasileira, essas lutas articulam-se às relações étnico-raciais e a debates contemporâneos, como representatividade, lugar de fala e formas estruturais, institucionais e intersubjetivas de racismo.

O mesmo estudo observa que, conforme Burke (2010, *apud* Mocarzel; Cardias-Gomes; Costa, 2023), as práticas corporais brasileiras relacionadas às lutas foram historicamente atravessadas por processos de imitação e apropriação cultural, resultado da interação entre diferentes culturas. Em razão da ausência de tradições marciais consolidadas e de participação em grandes conflitos bélicos, por exemplo, as lutas brasileiras, com exceção das de matriz indígena, desenvolveram-se sob influência direta de modalidades estrangeiras, incluindo as afro-brasileiras, como se nota nos sistemas de graduação e organização da capoeira.

Dessa maneira, compreender as aproximações e distinções entre lutas orientais e ocidentais, bem como os processos históricos de ocidentalização e apropriação cultural que incidem sobre diversas modalidades, constitui um eixo analítico fundamental para o estudo das lutas. Os estudantes podem, munidos desses conhecimentos, reconhecerem tanto as influências recíprocas entre diferentes tradições de combate quanto as dinâmicas socioculturais que produziram a invisibilização de lutas brasileiras, e a desenvolverem uma leitura crítica das lutas enquanto fenômenos históricos, culturais e étnico-raciais.

Por fim, no último trabalho analisado, Pereira, dos Reis e Carneiro (2023) evidenciam disparidades significativas na presença da temática lutas em 20 propostas curriculares oficiais estaduais brasileiras. Alguns estados, como

Sergipe, Alagoas, Maranhão, Espírito Santo e Amazonas, não contemplam o tema, enquanto outros o fazem de maneira incipiente, a exemplo de Santa Catarina, que o menciona em apenas um parágrafo, e Mato Grosso, que o restringe à capoeira.

Outros documentos, como os do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Roraima e Mato Grosso do Sul, apresentam uma organização didática mais estruturada, distribuindo a temática ao longo de quase toda a educação básica – visto que não o inclui na educação infantil. Contudo, tais propostas carecem de subsídios metodológicos fundamentais que orientem o professor quanto aos conhecimentos a serem trabalhados, estratégias de organização, transmissão e contextualização desses saberes durante as aulas (Pereira; dos Reis; Carneiro, 2023).

Até aqueles que, na opinião dos autores, demonstram “[...] maior sofisticação epistemológica [...]” (Pereira; dos Reis; Carneiro, 2023, p. 27), como os documentos de Pernambuco, Piauí, Goiás, Roraima, Tocantins, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná também apresentam fragilidades importantes. Pois,

[...] os conhecimentos específicos são tratados metodologicamente de forma pouco elaborada, ou mesmo restringindo-se a modalidades específicas como o judô e a capoeira. Até nas propostas curriculares mais sofisticadas e robustas (no plano epistemológico), têm-se fragilidades em relação à progressão pedagógica e à maneira de viabilizar seus saberes. Além disso, algumas delas incorrem no reducionismo da ênfase técnica do aprendizado, o qual acaba por tolher e alijar, de certa maneira, a potência criadora dessa linguagem corporal (Pereira; dos Reis; Carneiro, 2023, p. 27).

Diante disso, o estudo concluiu que a presença das lutas nos currículos estaduais ainda se encontra marcada por lacunas, inconsistências e reducionismos em que prevalece a ausência de orientações metodológicas.

Como o estudo supracitado não apresenta os conhecimentos ou temáticas relacionadas às lutas presentes nesses documentos, complementa-se a discussão com os dados de Rufino e Darido (2015) cuja pesquisa descreve a abordagem do conteúdo das lutas em propostas curriculares de 17 estados

brasileiros⁷. Em 15 das 17 propostas, o conteúdo aparece explicitado, mas de maneira bastante incipiente, e em 10 propostas o ensino sugerido se dá por meio de modalidades específicas, sem a exposição de critérios para a escolha dessas modalidades. Dentro dessas 10 propostas, as modalidades que mais aparecem são a capoeira (100%), seguida do Judô (60%), caratê (60%), taekwondo (30%) e boxe (20%), além de outras que são citadas brevemente (Rufino; Darido, 2015).

Esses documentos são anteriores à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), portanto, tinham como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998) que exemplificavam o ensino das lutas com o judô, o caratê, a capoeira e o boxe. No campo da educação física crítica, os autores Soares *et al.* (1992), da abordagem crítico-superadora, trataram o ensino das lutas exclusivamente pela modalidade capoeira, sem, contudo, aprofundar os conhecimentos que deveriam ser explorados a partir dela. Ressaltaram apenas que “a Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou [...]” (Soares *et al.*, 1992, p. 76). Eles destacam, sua riqueza cultural e simbólica atribuindo-lhe um *status* que ultrapassa a condição de mera modalidade esportiva, aspecto que, em grande medida, pode justificar sua presença recorrente nos currículos que incluem a temática das lutas.

Se, para a pedagogia histórico-crítica, o clássico corresponde àquilo que sintetiza avanços significativos do desenvolvimento humano e que, ao mesmo tempo, contribui para a formação em suas múltiplas dimensões (Duarte, 2016), então a capoeira se destaca justamente por articular, de modo singular e ao mesmo tempo universal, dimensões históricas, culturais, estéticas, éticas e políticas do campo das lutas. É possível sustentar que determinados elementos da capoeira, especialmente sua historicidade e seus gestos técnicos

⁷ “[...] Acre (2010), Alagoas (2010), Ceará (2008), Distrito Federal (2010), Espírito Santo (2009), Goiás (2009), Maranhão (2009), Paraná (2008), Pernambuco (2008), Rio de Janeiro (2010), Rondônia (2010), Rio Grande do Sul (2009), Santa Catarina (1998), São Paulo (2008) e Sergipe (2010) [...]” (Rufino e Darido, 2015, p. 41).

característicos como indicam Soares *et al.* (1992), podem assumir o estatuto de conhecimentos clássicos no ensino das lutas.

De acordo com a obra seminal de Rego (2015), essa luta incorpora processos de resistência, de afirmação identitária e de criação cultural forjados na experiência histórica da população negra no Brasil. Representa uma síntese cultural e política de grande relevância para a formação humana, um “patrimônio cultural brasileiro” (Darido; Souza Júnior, 2007, p. 221). Sua compreensão, portanto, no campo da educação física escolar, envolveria desde a apreensão das determinações sociais que lhe deram origem, como a escravização, a repressão, a marginalização e, posteriormente, sua ressignificação e institucionalização, até seus instrumentos, cantos, funcionamento do jogo, toques e golpes que podem ser relacionados e comparados a outras lutas de média distância, por exemplo.

À guisa de conclusão, a seleção dos conhecimentos a serem transmitidos sobre as lutas não pode prescindir de um momento anterior da didática histórico-crítica, correspondente à problematização. No caso das lutas, sugerem-se duas questões centrais: quais são os principais problemas postos pela prática social quando se pensa o tema das lutas? e quais conhecimentos são necessários dominar para enfrentá-los?

A partir desses questionamentos e com base nos dados apresentados, sintetizou-se, no Quadro 2, uma proposta de conhecimentos que, segundo a análise realizada neste estudo, podem ser considerados clássicos para o ensino da temática das lutas.

Quadro 2. Síntese de uma proposta de conhecimentos clássicos para o ensino de lutas

| PROBLEMATIZAÇÃO | CONHECIMENTO CLÁSSICO | REFERÊNCIA SUGERIDA |
|---|---------------------------------|---------------------------|
| Por que e desde quando o homem luta? O que diferencia os vários tipos de lutas? | Conceito de lutas | Gomes (2008) |
| | Conceito de artes marciais | Correia; Franchini (2010) |
| | Conceito de esportes de combate | Correia; Franchini (2010) |
| Quais as influências do atual modo de produção diante desse fenômeno social? | Esportivização | Cardoso; Furtado (2023) |
| | Esporte espetáculo | Paraná – SEED (2006) |
| | Esporte tradicional | Cardoso; Furtado (2023) |
| | Esporte contemporâneo | Cardoso; Furtado (2023) |

| | | |
|--|---|--|
| É possível classificar de modo universal os diferentes tipos de luta? | Classificação das lutas por meio do conceito de distância | Breda et al. (2010); Gomes (2008); Rufino; Darido (2015) |
| Qual a produção do conhecimento no campo das lutas no contexto brasileiro? | Invisibilidade das lutas brasileiras (indígenas e afro-brasileiras) | Mocarzel; Cardias-Gomes; Costa (2023) |
| | Historicidade e gestos técnicos da capoeira | Darido; Souza Júnior (2007); Rego (2015) |

Fonte: elaborado pelos autores.

Diante do esforço de iniciar um debate permanente sobre os conhecimentos clássicos da educação física escolar, reforça-se que se trata de uma proposta, e não a proposta, pois está aberta a questionamentos, ampliações, revisões e contribuições. Ademais, como os dados analisados abrangem estudos voltados tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, compreende-se que os estudantes podem ter contato com esses conhecimentos em todas as etapas da educação básica, de modo introdutório no ensino fundamental e de maneira mais aprofundada no ensino médio, permitindo que tais referências se ampliem no pensamento em movimento espiralado, conforme indicado por Soares *et al.* (1992).

Assim, tornam-se necessárias discussões sobre como transmitir esses conhecimentos de acordo com o grau de desenvolvimento dos estudantes e a etapa específica de escolarização, assegurando que o ensino preserve sua complexidade conceitual sem perder a mediação pedagógica adequada a cada nível de ensino.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo revisar sistematicamente os trabalhos científicos que sugerem conhecimentos para o ensino de lutas e analisar sua aproximação com o conceito de clássico, segundo os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma tarefa complexa e necessária, pois, sem reduzir a densidade teórica do conceito nem pretender esgotar o tema, buscou-se promover um avanço na discussão.

Nem todos os trabalhos resultantes da busca no Portal de Periódicos da CAPES propuseram conhecimentos a serem trabalhados; contudo, entre

aqueles que apresentavam coerência teórica e posicionamento crítico, destacaram-se alguns saberes que se mostram essenciais ao se pensar o ensino da temática em questão. Entre eles, ressaltam-se os conceitos de lutas, artes marciais e esportes de combate, bem como a reflexão sobre o processo de esportivização que atravessa essas práticas, com seus aspectos positivos e negativos.

A partir disso, ao voltarmos o olhar para a prática social, tornou-se relevante compreender a concepção de esporte espetáculo e os diferentes modelos de esportivização, tradicional e contemporâneo, identificando as tensões históricas e as contradições da sociedade capitalista que permeiam o fenômeno esportivo e suas determinações socioeconômicas. Destacou-se também a importância da classificação das lutas e das ações técnicas em relação à distância, uma vez que esse elemento se apresenta como fundamental para diferenciar essas práticas corporais, por constituir um aspecto comum entre diversas modalidades e auxiliar na compreensão de sua lógica interna.

Outro ponto observado foi a reduzida presença de lutas brasileiras nos estudos da área, embora estas constituam elementos históricos fundamentais para compreender a formação social brasileira, bem como os processos históricos de ocidentalização e apropriação cultural que incidem sobre diferentes modalidades - processos que configuram um eixo analítico indispensável. Nesse cenário, a capoeira se destaca por articular, de modo singular e, simultaneamente, universal, dimensões históricas, culturais, estéticas, éticas e políticas do campo das lutas. Determinados elementos da capoeira, especialmente sua historicidade e seus gestos técnicos característicos, como indicam Soares *et al.* (1992), podem assumir o estatuto de conhecimentos clássicos.

Por fim, evidenciaram-se lacunas, inconsistências, reducionismos e a ausência de orientações metodológicas nos currículos estaduais da maioria dos estados brasileiros. Esses resultados reforçam a necessidade de pesquisas curriculares que reconheçam as lutas como parte constitutiva da cultura corporal, valorizando sua contribuição histórica e seu papel no desenvolvimento do gênero

humano, de modo a garantir condições para que se convertam, de fato, em conhecimento escolar significativo.

Para selecionar o que ensinar e, conseqüentemente, definir como esse conteúdo será organizado em função da etapa de escolarização em que o estudante se encontra, é necessário que o professor de educação física exerça uma crítica social permanente e seja sensível às diversas formas de repressão e aos determinismos a que seus alunos estão submetidos. Cabe-lhe utilizar os clássicos como instrumentos capazes de ampliar a visão de mundo, permitindo que os estudantes o apreendam com assombro, rigor e deslumbramento.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. X.; DUARTE, N. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. **Revista da Abem**, v. 28, p. 65-80, nov. 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/862> . Acesso em: 11 nov. 2025.

ALMEIDA, M. O.; RODRIGUES, H. de A. Lutas, artes marciais e esportes de combate na Educação Física escolar: conhecimento e crenças de professores do Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/129722> . Acesso em: 25 Ago. 2025.

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990/999> . Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BREDA, M. *et al.* **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CARDOSO, J. C. da S.; FURTADO, R. S. Do modelo clássico de esportivização ao caso do MMA: implicações para a Educação Física escolar. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/131302> . Acesso em: 4 ago. 2025.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Tradução: Beatriz Affonso Neves; Porto Alegre: Artmed, 1992.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**. Revista de Educação Física, v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n1p01> . Acesso em: 12 nov. 2025.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. – Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DE OLIVEIRA, M. A. *et al.* Resenha do Livro "Contribuição das Ciências Humanas nas Artes Marciais: Formação Profissional, História e Sociologia". **Revista Da ALESDE**, 10 (1), 109–114, 2019.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, Autores Associados, 2016.

FERREIRA SILVA, B.; COQUEREL, P. R. S. Projeto lutas na escola: aprendendo sobre e com as artes marciais. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22803> . Acesso em: 25 Ago. 2025.

FERREIRA, H. S. *et al.* Artes marciais y educación física escolar: el budō como contenido pedagógico. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, 27 (289), 26-4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v27i289.3068> . Acesso em: 27 Ago. 2025.

FONSECA, J. M. C.; FRANCHINI, E.; DEL VECCHIO, F. B. Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/17221> . Acesso em: 23 out. 2025.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos Pedagógicos para o ensino de lutas: contextos e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GONÇALVES, A. V. L.; DA SILVA, M. R. S. Artes Marciais e Lutas: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da educação física brasileira. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 657-671, jul./set. 2013.

JAMAICO, R. G. da S. de O. *et al.* Lutas nas aulas de educação física escolar: revisão sistemática. **Revista Valore**, 8(e-8056), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22408/reva8020231115e-8056> . Acesso em 21 out. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOCARZEL, R. C. da S.; CARDIAS-GOMES, F. J.; COSTA, P. R. G. P. da. Reflexões e discussões sobre as lutas segundo a Base Nacional Comum Curricular. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/131328> . Acesso em: 28 Ago. 2025.

OLIVEIRA, A. C. de; SOUZA, G. C. de; TRIANI, F. Da S. Representações sociais de Professores de Educação Física Sobre o Ensino do Conteúdo de Lutas na Escola. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 15, n.1, Edição Especial, p. 76-86, jan./abr. 2024.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação - SEED. **Livro Didático Público de Educação Física – Ensino Médio**. - 2ª Ed. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945214167>. Acesso em: 14 out. 2025.

PEREIRA, Á. S. *et al.* Luchas corporales y artes marciales en la Educación Física Escolar: trascendiendo los límites. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, v. 28, n. 303, p. 178-199, 1 ago. 2023. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i303.3594>.

PEREIRA, Á. S.; DOS REIS, F. P. G.; CARNEIRO, K. T. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da educação física: entre ausências e (in)consistências. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15–30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14949> . Acesso em: 2 set. 2025.

REGO, W. **Capoeira Angola: ensaio socioetnográfico**. Ilustração André Flauzino. – 2. ed. – Rio de Janeiro: MC&G, 2015.

RIOS, G. O processo de esportivização do taekwondo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 37-54, jan./jun. 2005.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SALOMÃO RODRIGUES, V. *et al.* As lutas na Educação Física Escolar a partir da percepção dos estudantes. **RENEF**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 2–9, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/602> . Acesso em: 28 Ago. 2025.

SANTOS, V. F. D.; MESSEDER NETO, H. da S. O que queremos ensinar é mesmo clássico?: veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023012, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666647> . Acesso em: 17 nov. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. B. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 203f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 2018.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física** / coletivo de autores. – São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.