



**O ensino da esgrima no
programa residência
pedagógica: limites e
possibilidades**

Pedro Henrique Ferreira de Melo

3

Resumo

O estudo traz o ensino da Esgrima na formação dos alunos através das aulas de Educação Física (EF), no Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, na Escola-Campo Estadual Aurino Maciel. O objetivo foi analisar sobre quais possibilidades podemos investigar o ensino e aprendizagem da Esgrima como necessidade de apropriação por parte dos alunos na escolar. Na metodologia, fazemos aproximação ao materialismo histórico-dialético, e partimos da abordagem da EF Crítico-Superadora (ACS) e do método da práxis social da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) dispondo-se da prática social como ponto de partida e de chegada, iniciando na prática cotidiana e instrumentalizando os(as) estudantes, perspectivando a catarse (incorporação dos elementos constitutivos da Esgrima). Os resultados pautaram-se na apropriação da Esgrima quando trabalhada nas aulas de maneira contextualizada, fazendo um resgate do seu histórico-social e problematizada no intuito de democratizar e transformar as relações sociais e o conhecimento dos discentes.

Palavras-chave: Esgrima; Ensino; Educação Física Escolar; Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto do PRP, no qual o conteúdo de Lutas-Esgrima foi escolhido de maneira organizada e sistematizada. A Esgrima enquanto elemento da Cultura Corporal precisa ser acessada e apropriada pela classe trabalhadora na sua totalidade. Porém, este conhecimento é negado dentro da Escola e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física por inúmeros motivos, sendo eles: falta de material; de apoio da gestão escolar; formação específica inadequada acerca da modalidade; baixa quantidade de produções científicas voltadas para debates e reflexões sobre esse tema; interesse dos alunos por não conhecerem a Esgrima.

Contudo, essa negação do conhecimento clássico traz prejuízos concretos e significativos para a formação humana no que diz respeito ao que o homem construiu historicamente por meio da necessidade de transformar a natureza para atender suas necessidades. Por meio disto, enaltecemos o Coletivo de Autores (2012, p.30) ao dizer que:

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por este motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento.

Deste modo, vemos a importância de ensinar a Esgrima na escola como um conteúdo

de Lutas que compõe o componente curricular da disciplina de Educação Física partindo de um sentido pedagógico no que abrange a formação do discente em sua plenitude. Em suma, o conhecimento escolarizado se constitui em três polos “[...] o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. [...]” (Coletivo de Autores, 2012, p.31).

Esses polos se articulam com as concepções de ser humano, educação e sociedade, e neste caso, em particular, tratando delas, abordamos: na concepção de ser humano, o homem é tido como sujeito histórico e social, ou seja, o homem é o conjunto das relações sociais, e este só se torna indivíduo social quando toma consciência dos seus próprios atos; na concepções de educação e sociedade, partimos de uma proposta transformadora, que deve estar ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, ao considerar a realidade atual, exerça com rigorosidade crítica as relações sociais próprias do modo de produção capitalista, reconhecendo as lutas de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base das suas transformações.

Nesta construção, pautamo-nos na ACS e na PHC respectivamente. Consoante Saviani (2021, pp.25-26) o ensino deve:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

A PHC “[...] é uma construção da teoria educacional e pedagógica das mais avançadas no Brasil” (Taffarel, 2011, p.266). Esse avanço está inserido nas teorias críticas da educação, conforme Saviani (2021, p.26): “[...] O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”.

É notório salientar que a PHC e ACS são as proposições pedagógicas mais avançadas no campo da educação e da Educação Física brasileira, pois suas bases epistemológicas estão em concomitância com o materialismo histórico-dialético, sendo que seus alicerces didáticos têm mais de 40¹ e 30² anos.

Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um

¹ Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por uma escola e democracia. Evento realizado na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador/BA. Realizado de 10 a 12 de setembro de 2019. Acessar o link: <http://www.40anosphc.ufba.br/>.

² 30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras. Evento realizado na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador/BA. Data – 15 a 17 de dezembro de 2022. Acessar o link: <http://www.evento30anosefcs.ufba.br/>.

método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (Saviani, 2008, p.263).

Encontra-se nesta proposta pedagógica a premissa de que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (Saviani, 2008, p.13).

Diante da proposta pedagógica aqui elencada, precisamos, como professores, orientar durante as aulas de Educação Física, as lutas desenvolvidas ao redor do mundo, a fim de possibilitar o conhecimento das diferentes culturas e suas práticas corporais. À vista disso, reconhecemos a esgrima com uma das lutas mais antigas da história e detentora de um forte viés pedagógico. Para Ribeiro e Campos (2007), o conceito de esgrima pode se referir à arte de manejar armas brancas em suas ações defensivas e ofensivas. Todavia, esse termo tem sido comumente associado ao manejo específico de espadas.

A origem da Esgrima é de caráter milenar e seus indícios antecedem o nascimento de Cristo, quando os primeiros ferreiros começaram a dominar a técnica de temperar o metal e, assim, fizeram as primeiras espadas, tornando-as, durante séculos, o principal instrumento bélico das guerras. Com o passar do tempo, criou-se as armas de fogo, e as espadas perderam este espaço, tornando-se um elemento alegórico e de cunho esportivo (Ribeiro e Campos, 2007). Atualmente, a Esgrima é tida como esporte de combate ao possuir regras institucionalizadas, federações e estar presente em eventos esportivos como os Jogos Olímpicos (desde 1896) e os Jogos Paralímpicos (desde 1960), com a inserção da esgrima em cadeira de rodas.

Com isso, o estudo parte da seguinte problemática: sobre quais possibilidades podemos investigar o ensino e aprendizagem da Esgrima como necessidade de apropriação por parte dos alunos na escola? O objetivo se pautou em analisar quais possibilidades podemos investigar o ensino e aprendizagem da Esgrima como necessidade de apropriação por parte dos alunos na escola.

No que compete aos percurso metodológico, nos valem do Materialismo Histórico-Dialético, da ACS e da PHC que tem como base Andery et al. (2012), Sánchez Gamboa (2010), Coletivo de Autores (2012) e Saviani (2021).

A ESGRIMA A PARTIR DA ACS E DA PHC

O ensino da Esgrima dentro da disciplina de Educação Física deve estar entrelaçado na compreensão de entender que o ser humano não nasceu saltando, arremessando ou jogando. Estas ações foram conquistadas em resposta a determinadas necessidades humanas:

Essa conquista ou produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao seu comportamento. A postura quadrúpede foi superada através das relações

dos homens em si. Uns aprendendo com os outros e aperfeiçoando as atividades corporais construídas a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta: fome, sede, frio, medo etc. (Coletivo de Autores, 2012, p.39).

Essa produção é chamada cultura corporal, cujas atividades são valorizadas por atender aos sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros (Taffarel; Escobar, 2005), que surgiram a partir de experiências acumuladas pelo ser humano. Hoje, essa dada cultura corporal é transmitida para a humanidade através de Jogos e Brincadeiras, Ginástica, Lutas, Esporte e Dança selecionados e sistematizados como os conteúdos de ensino-aprendizagem da Educação Física:

[...] os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social (*Libâneo apud Coletivo de Autores, 2012, p.32*).

Desse modo, o conteúdo deverá estar ligado à realidade social, oferecendo meios para a compreensão dos aspectos sócio-históricos do aluno, selecionando e organizando os conhecimentos produzidos pela humanidade e que hoje este aluno, além de conhecer tal conhecimento, também possa fazer parte dessa produção.

O processo de ensino é definido na crítica e fundamentado na PHC quanto na ACS, em que concordamos com Galvão, Lavoura e Martins (2019) ao compreenderem o ensino a partir de quatro elementos: objetivos educacionais, conteúdos, método e avaliação. Sobre a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, utilizamos o Coletivo de Autores (2012), Escobar (1997) e Freitas (1995) apresentando as teorias que antecedem a organização do trabalho pedagógico (teoria pedagógica e teoria pedagógica da educação física), os níveis em que esta se localiza (âmbito escolar – sala de aula e projeto político pedagógico), e os fatores que compõem a organização do trabalho pedagógico: Objetivo/Avaliação, Conteúdo/Método – Trato com o conhecimento.

De acordo com Freitas (1995), o objetivo e a avaliação se opõem em sua unidade, pois os objetivos referem-se ao momento final previamente idealizado, enquanto a avaliação é o instante real que demonstra o grau de objetivação do que foi estabelecido como objetivo, e o que resulta da avaliação deve ser confrontado com os objetivos. É por meio da avaliação que veremos se de fato os objetivos reais foram alcançados.

Já o conteúdo e método são dois pares dialéticos que estão diretamente relacionados, pois o que ensinar (conteúdo) e como ensinar (método) são categorias que encontramos no interior da sala de aula, estas são categorias fundamentais que reflete “[...] os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. [...]” (Coletivo de Autores, 2012, p.32). Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça devemos considerar a concretização dos pares dialéticos e que a didática deva: “[...] está assentada em uma teoria pedagógica que estabelece para seus sujeitos (professor e aluno) as ações necessárias para alcançar dado conhecimento em suas determinações históricas” (Galvão, Lavoura e

Martins, 2019, p.11).

Outro fator a ser frisado é que os autores mencionam a didática como “arte de ensinar”, na qual “[...] a didática relaciona-se ao jeito de ensinar, dependendo de certa intuição do professor. Sendo compreendida como arte e técnica, presta-se a pesquisar o melhor modo de ensinar. [...]” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p.11). O ensino enquanto arte de ensinar e a didática como ato de facilitar o processo de ensino-aprendizagem precisa:

Ao assumir uma posição, um método, uma teoria, delineia-se uma postura em relação à prática social que contém, em outras, a prática educativa, que por sua vez encerra determinada prática pedagógica da qual se extrai uma didática. Em nosso caso, como pretendemos evidenciar no decorrer deste trabalho, tomamos o materialismo histórico-dialético como matriz de estudo, sendo coerente com ele a concepção pedagógica histórico-crítica e seu método pedagógico. No entanto, antes de desenvolver a relação interna entre expressões teórico-práticas ao longo da história (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p.13)

Com isso, o ensino por meio da didática vem se reformulando através das mudanças desde as relações sociais de produção, trazendo implicações diretas para a escola e para a organização do trabalho pedagógico. Desta forma, o Coletivo de Autores (2012) ao falar do ensino trata de alguns fatores que dão base ao processo de ensino ao selecionar os conteúdos e como estes devem ser tratados: a relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno; princípio do confronto e contraposição dos saberes; princípio da simultaneidade dos conteúdos; princípio da espiralidade; e princípio da provisoriidade do conhecimento.

Ainda conforme o Coletivo de Autores (2012), os conteúdos devem seguir ciclos de escolarização para que aconteça uma simultaneidade, uma ampliação no pensamento do aluno de maneira espiralada, onde este constata os dados da realidade, interprete, compreenda e explique a mesma. Para o Coletivo de Autores (2012), os ciclos de escolarização são divididos em quatro etapas, onde são definidos da seguinte maneira: primeiro ciclo – organização da identidade dos dados da realidade; segundo ciclo – iniciação à sistematização do conhecimento; terceiro ciclo – ampliação da sistematização do conhecimento; e quarto ciclo – aprofundamento da sistematização do conhecimento.

[...] o primeiro ciclo tem início na Educação Infantil na **Época** da Infância envolvendo os **Períodos** da pré-escola e da idade escolar (até a 3ª série/4º ano do Ensino Fundamental). O propósito deste ciclo é confrontar o estudante com os dados da realidade para o mesmo, gradualmente, organizar no pensamento a identidade destes dados. Tanto a escola quanto o professor serão mediadores neste processo. [...]. O segundo ciclo tem início no Ensino Fundamental na **Época** da Infância envolvendo o **Período** da idade escolar e adolescência inicial englobando a 4ª, 5ª e 6ª séries (5º, 6º e 7º ano respectivamente); o objetivo deste ciclo é que o estudante organize em seu pensamento os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos que busquem explicar os enlaces e relações entre os objetos, ações e fenômenos presentes na realidade objetiva. [...]. O terceiro ciclo de escolarização tem início na segunda metade do Ensino Fundamental na **Época** da Adolescência envolvendo o **Período** da adolescência inicial e adolescência, a qual engloba a 7ª e 8ª séries (8º e 9º ano respectivamente). Neste ciclo espera-se que agora o estudante amplie a sistematização do conhecimento iniciado no ci-

clo anterior, isto é, amplie suas referências de pensamentos a partir dos conceitos científicos. [...]. O quarto ciclo corresponde ao Ensino Médio na Época da **Adolescência**, envolvendo o **Período** da adolescência, e tem o propósito que o estudante aprofunde a sistematização do conhecimento. [...] (Melo, 2017, pp.145-146).

Os ciclos de escolarização devem estar associados aos pares dialéticos – objetivo/avaliação e conteúdo/método – trato com o conhecimento, ao ensino e a didática, para que haja, a elaboração e a sistematização do conhecimento científico no âmbito escolar. Porém, para que os ciclos de escolarização, os pares dialéticos, o ensino e a didática possam se concretizar de fato, é preciso investir na formação continuada e ampliada, em consequência, de um currículo preocupado em formar professores críticos e que estejam dispostos em tratar os conteúdos clássicos, como além de atender as necessidades concretas da realidade para além da escola, tendo como ponto de partida a PHC e a ACS.

É importante ver no currículo uma lógica propositiva e sistematizada, e para que isto aconteça, o trato com o conhecimento carece de um planejamento organizado em que o docente sistematiza e aprofunde metodologicamente o ensino através do que o Coletivo de Autores (2012) e Escobar (1997) trazem por intermédio do desdobramento na seleção do conhecimento, nos ciclos de escolarização, tendo em vista a formação do pensamento teórico do corpo discente. Destarte Gama e Prates (2020, p.84):

[...] essa organização fundamenta-se em uma dada teoria do conhecimento e teoria psicológica [...]. Tais processos estão sujeitos às condições dos alunos para apreender o pensamento teórico e às condições da escola para ensiná-lo, desprendendo, portanto, de uma dada organização escolar, organização das condições espaço-temporais da escola.

A normatização escolar concomita com a organização do trabalho pedagógico que se configura mediante diretrizes, leis, orientações, documentos nacionais, estaduais, municipais e da própria instituição escolar como o regimento escolar e o projeto político-pedagógico que norteiam o andamento das atividades escolares. Atendendo as normatizações para se ter um currículo ampliado, continuado e crítico, de modo consequente, nos aproximamos de uma formação de professores que esteja no campo da crítica, da formação continuada e ampliada, buscando elencar os interesses da classe trabalhadora.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo desenvolve aproximações ao Materialismo Histórico-Dialético. Tal método possibilita uma visão crítica para a compreensão do objeto em estudo. O conhecimento não se produz, portanto, de um simples reflexo do fenômeno, isto é:

[...] o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é princípio obscuro; o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz (Anderj *et al.*, 2012, p.412).

Em resumo, as autoras corroboram:

Do ponto de vista de Marx, o método proposto leva à produção de um conhecimento que não é especulativo porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque, ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. [...] (Andery et al., 2012, p.412).

Esse transformar o real significa mudar a natureza de maneira intencional e planejada para atender as necessidades humanas. Para se construir ciência, devemos enfatizar que “a ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem de entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em instância, permitam a atuação humana” (Andery et al., 2012, p.13). Este processo de construção é refletido na produção do conhecimento, onde Sánchez Gamboa (2010) afirma que a Epistemologia, denominada de Teoria do Conhecimento ou Filosofia da Ciência, aborda a inter-relação entre as ciências e a filosofia.

Buscamos tratar o conteúdo da Esgrima a partir de aproximações da PHC e da ACS, isto é, nos valendo do método didático da práxis social, considerando a prática cotidiana como ponto de partida.

Nos valeremos do método da práxis social, que consiste em cinco momentos, a saber: A prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada, sendo o alvo da problematização, momento em que os problemas da realidade são evidenciados e as questões que precisam de solução são consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos necessários para solucioná-las. A partir de então, há a apropriação de instrumentos teóricos e práticos para a solução dos problemas referenciados na prática social, caracterizando a instrumentalização. É nesse momento que há a apropriação dos conhecimentos produzidos e preservados historicamente, confrontando-se o conhecimento do cotidiano com o conhecimento científico. O próximo momento é da catarse, caracterizada por uma expressão mais elaborada da prática social, viabilizada pelos momentos anteriores. É o momento da criatividade, em que se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social. O último momento é o retorno à prática social, caracterizado pela construção de uma nova síntese sobre a realidade e por um salto qualitativo em relação ao primeiro momento, visto que há uma redução da precariedade da parcela de síntese existente anteriormente (Saviani, 2021).

A pesquisa foi desenvolvida no segundo bimestre do ano letivo de 2023 em uma Escola da Rede Estadual no município de Arapiraca – AL. A amostra foi composta por um total de 35 alunos de uma turma do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os critérios de inclusão adotados no estudo foram: os alunos estarem devidamente matriculados na Escola; estarem frequentando as aulas e a voluntariedade em participar da pesquisa.

O método de pesquisa que orientou a coleta e sistematização dos dados partiu da consideração de Triviños (2012), sobre as categorias empíricas como sendo aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo

Triviños (2012) é dividido em três fases: Pré-análise: compreende a organização do material e as técnicas empregadas que servirão para a reunião das informações; Descrição analítica: o material de documentos que constitui o corpus que é submetido a um estudo aprofundado, que fora direcionado em princípio pelas hipóteses e referências teóricas; Fase da interpretação referencial: baseados nos materiais de informação, que se iniciou na pré-análise, chega-se na maior intensidade da análise: a reflexão, a intuição, embasados nas categorias empíricas, para que se estabeleçam relações.

ANÁLISE E RESULTADOS

Para atingir o objetivo proposto, foram aplicadas oito aulas na turma, distribuídas em dois planejamentos: contexto histórico da Esgrima e fundamentos e técnicas da Esgrima.

Quadro 1 – Distribuição das Aulas, Conteúdos e Objetivos.

Aulas	Conteúdos	Objetivos
1 ^a e 2 ^a	Contexto da Esgrima	Conhecer as características da Esgrima
3 ^a a 8 ^a	Fundamentos e técnicas da Esgrima	Ensinar aos alunos os fundamentos e técnicas (Marchar: movimento para o atleta avançar. Romper: movimento para o atleta recuar. Afundo: ataque do atleta sobre o adversário, com o alongamento do braço e a movimentação da perna à frente. Flecha: ataque veloz para pegar o adversário de surpresa da Esgrima.

Fonte: Elaborada pelo(s) autor(es)

Esgrima”. O conteúdo em questão foi abordado por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora de construção do conhecimento, a fim de que o aluno pudesse adquirir um novo conceito e uma nova consciência crítica.

Quadro 2 – Relato dos alunos sobre o contexto da Ginástica de Circo.

A: “Inicialmente não dei importância ao conteúdo da Esgrima, pois não a vi como algo importante. Queria praticar Futsal”.
B: “Tive medo por ser um assunto novo da Educação Física e difícil”.
C: “Fiquei curioso para conhecer a Esgrima”.

Fonte: Elaborada pelo(s) autor(es).

É possível observar no relato do aluno A, houve pré-julgamentos e conseqüentemente o mesmo não deu relevância a Esgrima antes de conhecê-la. Outro ponto importante a ser destacado é que há uma certa preferência pelos conteúdos dos Esportes Coletivos. Neste aspecto, constatamos que isso é reflexo da ausência do conteúdo Lutas-Esgrima nas aulas de Educação Física na Escola e o incentivo massivo e cultural pela prática prioritária dos Esportes.

Na fala do aluno B, é nítido o medo e a insegurança em aprender o novo, na qual percebemos: nervosismo, ansiedade e preocupação por parte do aluno. O aluno C demonstra expectativa por querer vivenciar a Esgrima por ser algo novo e diferente das práticas anteriores que já havia estudado. É notório salientar que a Esgrima surge de necessidades sociais concretas, tendo na Educação Física uma prática pedagógica intencionada e sistematizada para atender as carências históricas da sociedade (Coletivo de Autores, 2012).

Na prática social inicial, os alunos tiveram o primeiro contato com o conteúdo, pela qual foram desafiados a mostrar todo o conhecimento que possuíam sobre o tema, por meio da sua vivência cotidiana. Nesse momento, percebeu-se que poucos alunos ouviram falar em Esgrima. Na problematização foram selecionadas as principais questões levantadas na prática social, para que pudessem ser verificadas e quais questões precisavam ser resolvidas. Após a reflexão realizada passou-se ao momento da instrumentalização, que se deu por meio de pesquisas na internet, apresentação de slides e vídeos destacando as principais características, fundamentos e técnicas da Esgrima. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019) a teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que, clareia e supera, o conhecimento imediato e conduz a compreensão da totalidade social.

A sistematização do conhecimento adquirido deu-se por meio de Ribeiro e Campos (2007), Coletivo de Autores (2012), sobre as principais características da Esgrima. Nesse momento, percebeu-se que parte dos alunos tiveram dificuldades em dissertar sobre o tema, uma vez que, não estavam preparados para fazer esse tipo de atividade e/ou não ter familiaridade com o tema. A prática social final ocorreu à medida que, os alunos compreenderam que a Esgrima pode ser praticada no espaço escolar por qualquer pessoa sem/com caráter competitivo e que é um saber importante a ser tratado nas aulas de Educação Física escolar.

O segundo planejamento (3^a a 8^a aulas) teve como temática Fundamentos e Técnicas da Esgrima. O conteúdo em questão foi abordado de modo que o aluno pudesse ter a oportunidade de vivenciar a Esgrima, partindo do pressuposto de que, a cooperação é crucial nesse tipo de atividade.

A: “Amei praticar Esgrima ... Acredito que não terei isso fora da Escola”.
B: “A Esgrima é massa... Adorei professor... Quando iremos fazer de novo?”
C: “Gostei da Esgrima... É interessante. Mas prefiro jogar Futsal”

Fonte: Elaborada pelo(s) autor(es).

Podemos perceber que os alunos A, B e C gostaram quando começaram a praticar o conteúdo Esgrima. O discente A acredita que não verá este conteúdo fora da Escola e o aluno B demonstra entusiasmo e anseio pela continuidade dos estudos sobre a Esgrima. O aluno C, em específico, demonstrou afinidade e empenho com as atividades, todavia, tem mais disposição em realizar o Futsal.

Na Esgrima é relevante tratar sobre os fundamentos e técnicas como uma aprendizagem contínua, isto é, partindo de implicações e variadas aproximações ao conteúdo trabalhado. Para o Coletivo de Autores (2012) é de suma importância considerar os ciclos de escolarização que são divididos em quatro ciclos.

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3^a série – ciclo de organização da identidade dos dados da realidade; o segundo ciclo vai da 4^a a 6^a séries – ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; o terceiro ciclo vai da 7^a a 8^a séries – ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento; e o quarto ciclo se dá na 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio – ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Na prática social inicial foram realizados questionamentos para que pudesse ser identificada a vivência cotidiana do aluno em relação ao conteúdo. Nesse momento, percebeu-se que os alunos sabiam que ao executar uma base ou fundamento era necessário agilidade, equilíbrio e flexibilidade. Com isso, tiveram a oportunidade de ter o primeiro contato com o conteúdo em questão. Galvão, Lavoura e Martins (2019) reforça que a prática social inicial consiste no primeiro contato que o aluno mantém com o conteúdo sistematizado que será trabalhado pelo professor.

Na problematização foram selecionados os principais questionamentos para, posteriormente, serem resolvidos. A instrumentalização aconteceu por meio da vivência prática da luta em si, de marchar e romper: movimento para o atleta recuar, afundo e flecha. O momento da catarse ocorreu por meio da expressão oral de que elementos vivenciaram. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019), catarse é a expressão mais evidente de que o aluno se modificou intelectualmente, haja vista que nesse momento, o conteúdo empírico torna-se concreto.

A prática social final deu-se com a compreensão de que elementos acrobáticos fazem parte da Ginástica e que a cooperação é fundamental nesse tipo de atividade. Nesse momento, os alunos relataram que a “cooperação” foi essencial em situações cotidianas, tais como: “realização de trabalhos em grupo”, “reivindicação de alguma melhoria na escola”, “seriedade na realização das atividades” etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminhar da pesquisa, fizemos uma discussão sobre a origem da Esgrima no âmbito da Escola como conteúdo da Cultura Corporal. Também, evidenciamos discussões sobre a Teoria do Conhecimento Materialismo Histórico-Dialético que possibilita uma visão crítica e histórica para a compreensão do objeto em estudo, como da ACS e da PHC, no sentido de elucidar essa abordagem metodológica como uma prática pedagógica progressista/crítica capaz de romper com uma visão meramente biológica e tecnicista da Educação Física Escolar. É importante deixar claro que:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Coletivo de Autores, 2012, p.40).

Esse vasto saber é resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser transmitidos para as novas gerações – alunos da escola, em que essa dimensão corpórea se materializa nas três atividades produtivas da história humana: linguagem, trabalho e poder.

Com base no trecho citado anteriormente, Galvão, Lavoura e Martins (2019), dizem não ser apenas a realidade material e a ação do homem sobre ela que dão origem ao conhecimento humano. As organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas, dentre outras, também, são expressões sociais, que cumprem essa função. Enfim, é a existência social que gera o conhecimento. Por isso, é de suma importância a ampliação e a continuidade de estudos complementares sobre o ensino e aprendizagem da Esgrima na Educação Física Escolar com aproximações da PHC quanto da ACS para que haja mudanças concretas e significativas em prol de uma Educação Física Escolar crítica, emancipada e humanizada.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. et al. (Orgs.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física**. 1997. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. – (Coleção educação contemporânea).

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

RIBEIRO, J. C. C.; CAMPOS, F. K. D. História da esgrima, da criação à atualidade. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v.1, n. 137, p. 65-9, 2007. Disponível em: <<https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/348>>. Acessado em: 16 de Outubro de 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 10^a ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TAFFAREL, C. N. Z; ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital**. Salvador, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e Educação: Contribuição ao Debate Sobre a Teoria Educacional e a Transição. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 257-270, abril, 2011 - ISSN: 1676-2584.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação – 1^a Ed. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.