

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA

EDUARDA HEYDT HEINEN

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS CONHECIMENTOS GINÁSTICOS: RELATOS DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Florianópolis

2022

EDUARDA HEYDT HEINEN

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS CONHECIMENTOS GINÁSTICOS: RELATOS DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em
Educação Física da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Pizani
Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia Luiza Bremer
Boaventura Justo da Silva

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Heinen, Eduarda Heydt
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS CONHECIMENTOS GINÁSTICOS :
RELATOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR /
Eduarda Heydt Heinen ; orientador, Juliana Pizani,
coorientador, Patricia Luiza Bremer Boaventura Justo da
Silva, 2022.
79 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Ginástica. 3. Educação Física
escolar . 4. Docência. I. Pizani, Juliana. II. Silva,
Patricia Luiza Bremer Boaventura Justo da. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Educação Física. IV. Título.

Termo de Aprovação

A Comissão Examinadora abaixo, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,
**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS CONHECIMENTOS GINÁSTICOS: RELATOS DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Elaborado por
EDUARDA HEYDT HEINEN

Como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física

Comissão Examinadora (Banca):

Orientação – Juliana Pizani – CDS/UFSC

Coorientação – Patrícia Luiza Bremer Boaventura Justo da Silva – CDS/UFSC

Membro titular – Lucas Machado de Oliveira – CDS/UFSC

Membro titular – Daniele Detanico – CDS/UFSC

Florianópolis, SC., 22 de março de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por todo o suporte e carinho. Por sempre me incentivar a ir atrás do que eu quero e me proporcionarem um lar amoroso.

Às minhas professoras de ginástica, Márcia e Letycia e aos meus professores de circo Édio e Adilso, por me mostrarem novas possibilidades de me expressar e me incentivarem a ir além. Às Maris, Gabi e Isa, minhas amigas de pesquisa e criação em acrobacias aéreas, pelas reflexões e por todo o acolhimento que vocês me deram!

À Andreza, Júlia, Georgia, Juliana, Thabata, Alisson, Marcos e Luiz por todas as nossas conversas, risadas e aprendizado, vocês tornaram a graduação mais leve. Aos demais colegas de graduação, do CAEF, e do projeto de Extensão de Ginástica, assim como à professora Cíntia pela formação mais humana e significativa!

Às minhas orientadoras, Juliana e Patrícia por todo o carinho, paciência e reflexões que vocês me proporcionaram! Ao Lucas e à Daniele por terem aceitado ser parte da banca e pelas contribuições e considerações tornando a minha formação mais completa!

Aos docentes que participaram desta pesquisa, tornando este trabalho possível. Agradeço também aos professores que passaram pela minha vida, há um pedacinho de vocês em quem eu sou hoje.

RESUMO

Os professores são sujeitos ativos em sua prática pedagógica, com percepções e subjetividades que vão além da reprodução técnica de conteúdos já pré-estabelecidos (TARDIF, 2000). As relações com o seu objeto de ensino passam por filtros como os da história de vida e de suas afetividades, desde o período escolar até a prática pedagógica em sua profissão. Levando isso em consideração, sabemos que as ginásticas são conteúdos obrigatórios, respaldados pela literatura científica e por leis e diretrizes que regem a Educação Física escolar. Contudo, observa-se que os professores de Educação Física têm poucas experiências com essas práticas corporais ao longo da vida (BARBOSA-RINALDI E SOUZA, 2003), e quando as têm, geralmente, é por meio dos moldes tecnicistas e esportivizados das modalidades gímnicas, mesmo na universidade (BARBOSA-RINALDI, 2005; ALMEIDA, 2012). Desta forma, nosso objetivo foi analisar, sob a ótica dos professores de Educação Física escolar, o entendimento da ginástica como saber instituído da área, com vistas à compreensão dos sentidos e significados atribuídos. Para atingirmos este objetivo, adotamos uma abordagem qualitativa e utilizamos um questionário semiaberto e uma entrevista narrativa com 5 professores efetivos da rede municipal de Florianópolis, por meio de plataforma *online* de áudio e vídeo. Na entrevista foram feitas três questões referentes as suas relações com as ginásticas ao longo de sua vida: durante o período escolar, formação inicial e atuação profissional. A análise de dados foi através do método de análise temática descrito por Braun e Clarke (2006). Observa-se que os professores tiveram poucas experiências com as ginásticas durante as aulas de Educação Física na escola e dois deles relataram ter participado de escolinhas de Ginástica Artística neste período, o que os levava a brincar com os elementos gímnicos fora da escola. A graduação, para alguns deles, foi o primeiro contato com algumas modalidades e serviu como uma expansão do universo ginástico que eles conheciam. Contudo, grande parte deles teve contato apenas com modalidades das ginásticas esportivas sob uma perspectiva tecnicista ou com a ginástica relacionada a outras práticas (como a dança e recreação). Alguns deles também relataram que tinham discussões sobre temas transversais, como saúde e padrões de beleza. Todos eles relatam trabalhar com as ginásticas na escola e usam a Proposta Curricular do Município de Florianópolis como fonte de informação, apenas um professor relatou pesquisar em páginas das confederações esportivas. Nenhum deles relatou utilizar a literatura científica da área da ginástica como fonte de conhecimento, ainda que haja citação sobre utilizar autores da Educação Física. Os sentidos e significados atribuídos às ginásticas são variados para os professores, não se restringindo a um único. Esses sentidos e significados vão desde as ginásticas como aliadas às aulas de Educação Física até como uma forma de empoderamento para outras esferas da vida, tendo com base os sentimentos que esses professores tiveram em suas vivências com este conteúdo.

Palavras-chave: Ginástica; Educação Física escolar; Docência.

ABSTRACT

Teachers are active subjects in their pedagogical practice, with perceptions and subjectivities that go beyond the technical reproduction of pre-established contents (TARDIF, 2000). The relationships with his teaching object pass through filters, such as their life history and affections, from the school period to the pedagogical practice in his profession. Considering this, we know that gymnastics are mandatory content, supported by scientific literature and by laws and guidelines that govern school Physical Education. However, it is observed that Physical Education teachers have little experiences with these corporal practices throughout their lives (BARBOSA-RINALDI E SOUZA, 2003), and when they do, it is usually through the technician and sportivized molds of gymnastic modalities, even at the university (BARBOSA-RINALDI, 2005; ALMEIDA, 2012). Thus, our objective was to analyze, from the point of view of Physical Education teachers, the understanding of gymnastics as an established knowledge of the area, with a view to understanding the senses and meanings attributed to it. To achieve this objective, we adopted a qualitative approach and used a semi-open questionnaire and a narrative interview with 5 effective teachers from municipal schools of Florianopolis, through an online audio and video platform. In the interview, three questions were asked regarding their relationships with gymnastics throughout his life: during schooling, graduation and professional practice. To analyze the data we use the thematic analysis method, described by Braun and Clarke (2006). We notice that teachers had little experiences with gymnastics during Physical Education classes at school and two of them report having participated in Artistic Gymnastics schools during this period, which led them to play with gymnastics elements outside the school. Graduation, for some of them, was the first contact with some modalities and also served as an expansion of the gymnastic universe they knew. However, most of them had contact only with modalities of sports gymnastics from a technical perspective or with gymnastics related to other practices (such as dance and recreation). Some of them also reported that they had discussions on cross-cutting topics, such as health and beauty standards. All of them report working with gymnastics at school and use the Curriculum Proposal of the Municipality of Florianopolis as a source of information, only one teacher reports researching the pages of sports confederations. None of them reports using scientific literature in the area of gymnastics as a source of knowledge, even though there is a citation about using authors from Physical Education. The senses and meanings attributed to gymnastics are varied for teachers, not being restricted to a single one. These senses and meanings range from gymnastics as allies of Physical Education classes to as a form of empowerment for other spheres of life, based on the feelings that these teachers had in their experiences with this content.

Keywords: Gymnastics; School Physical Education; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Ordem hierárquica dos documentos balizadores da educação..... 22
- Figura 2:** As experiências com as ginásticas e as relações temporais com os saberes..... 38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa.....	32
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As fases e as regras da entrevista narrativa.....	33
Quadro 2: Estágios e descrição dos processos da análise temática.....	36
Quadro 3: Apontamentos sobre as aulas de Educação Física e os conteúdos ginásticos abordados.....	39
Quadro 4: Vivências não escolares com a ginástica e os sentimentos recordados.....	44
Quadro 5: Apontamentos sobre as ginásticas no período de formação inicial.....	48
Quadro 6: Os contatos com as ginásticas nos projetos de extensão/pesquisa e os trabalhos ou estágios na área.....	54
Quadro 7: Apontamentos sobre os conteúdos e fontes de informação utilizados pelos professores.....	57
Quadro 8: Os conteúdos e campos de atuação das ginásticas que são abordados pelos professores	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 OBJETIVOS.....	14
1.1.1 Objetivo geral.....	14
1.1.2 Objetivos específicos.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	14
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA....	17
2.2 LEGISLAÇÕES E DIRETRIZES.....	21
2.3 EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A RELAÇÃO COM OS SABERES.....	27
3 METODOLOGIA.....	30
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	30
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	30
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	32
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E ASPECTOS ÉTICOS.....	34
3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	35
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	38
4.1 RELAÇÕES COM AS GINÁSTICAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.....	39
4.1.1 Memórias sobre as aulas de Educação Física escolar.....	39
4.1.2 As ginásticas em suas formas não institucionalizadas.....	43
4.2 RELAÇÕES COM AS GINÁSTICAS DURANTE O PERÍODO DE FORMAÇÃO INICIAL.....	48
4.2.1 As disciplinas de ginástica na graduação.....	48
4.2.2 O contato com ginásticas para além das disciplinas.....	54
4.3 RELAÇÕES COM AS GINÁSTICAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE 1 – Questionário.....	73
APÊNDICE 2 – Roteiro da entrevista.....	74
APÊNDICE 3 – Matriz analítica do questionário e da entrevista.....	75

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca entender os sentidos e significados atribuídos pelos professores e professoras de Educação Física à ginástica na escola, a partir das narrativas sobre suas experiências com este saber. Para além disso, busca-se compreender o modo como estes professores ensinam a ginástica em suas aulas e desvendar a forma como se dá a relação com estes saberes ao longo de sua vida.

Os professores são sujeitos ativos que organizam sua prática a partir de “sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores”, não sendo reprodutores de conteúdos (TARDIF, 2000, p. 232). Assim, o processo de significar e dar sentido as experiências “é o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão” (SCOZ, 2008, p. 5). Logo, a professoralidade não é orientada apenas pelos âmbitos externos ao professor (como as leis, diretrizes, projetos políticos pedagógicos etc.), mas a partir dos sentidos e significados que são conferidos à prática e que podem ser modificados a partir da prática.

O trato com o conteúdo é orientado pela visão que o professor tem sobre ele, porém essas visões não são imutáveis. Alguém que confere à ginástica um sentido estrito, dificilmente enxergará as diferentes nuances que este conteúdo pode assumir, porém pode experimentá-las a partir de uma prática pedagógica reflexiva. Ou seja, os sentidos atribuídos vão se transformando temporalmente e contextualmente.

A construção da identidade docente perpassa por um processo formal de aquisição de saberes. Sabe-se que os saberes, disciplinares ou não, passam por filtros subjetivos que foram sendo moldados pelas experiências ao longo de toda a história do indivíduo (TARDIF, 2000). Um exemplo disso é o estudo de Figueiredo (2004), que mostra que os alunos de graduação em Educação Física têm uma tendência a hierarquizar e valorizar determinados conteúdos em relação a outros, partindo de suas experiências sociocorporais¹ anteriores ao curso, evidenciando uma relação enviesada entre alunos e saberes curriculares.

¹ Figueiredo (2004) utiliza o termo “experiências sociocorporais” pois seu objeto de investigação são as experiências corporais, contudo, ela considera que não é possível desvincular as experiências sociais das corporais.

Se tratando de ginástica, Barbosa-Rinaldi e Souza (2003) e Carbinatto, Gonçalves, Simões, Moreira e Nunomura (2017), constataram que a maioria dos acadêmicos de Educação Física não vivenciaram a ginástica na escola, e os que vivenciaram foi de forma não contextualizada. Este estudo nos mostra que grande parte dos graduandos (e futuros professores) têm poucas experiências sociocorporais com a ginástica e a primeira vivência formal é concebida de modo distante da realidade profissional.

Assim, podemos traçar caminhos para entender que, o desaparecimento do conteúdo nas escolas pode estar diretamente relacionado aos sentidos atribuídos aos conhecimentos ginásticos. E, ainda, essa quase ausência da ginástica na escola já possui demarcações históricas que, por vezes, se transformam em modos de justificar a prática docente que perpassa pela análise de desconhecimento, formação inadequada, falta de recursos físicos e materiais etc.

Nessa direção, algumas produções que tratam da ginástica como conhecimento da Educação Física escolar mostram que os professores enfrentam muitas dificuldades e inseguranças ao trabalhar com esse conteúdo (ALMEIDA, 2005; CARDOZO e SILVA, 2009). Costa, Macías, Faro e Matos (2016) realizaram um estudo com 14 professores de escolas públicas de Belém (Pará), em que 11 indicaram que trabalham a ginástica de forma aleatória e apenas três apontaram trabalhar com a ginástica no planejamento dos conteúdos de suas aulas. As principais dificuldades apontadas pelos professores escolares no trato com a ginástica variam de questões materiais até o âmbito teórico-metodológico. Muitos deles também citaram o distanciamento de suas formações com a realidade escolar. Essas problemáticas evidenciam que os sentidos atrelados à ginástica têm forte relação com visões esportivistas² e performáticas, ainda muito presentes nos cursos de Educação Física, devido às abordagens técnicas e instrumentais (ALMEIDA, 2012; COSTA; RIGO; MARQUES; ASSIS, 2020).

Vale ressaltar que o distanciamento da ginástica do contexto escolar teve um grande aporte do movimento desportivo generalizado da década de 1940 (SOARES, 1996). Essa desportivização que adentrou os currículos escolares promoveu uma homogeneização dos conteúdos a serem tratados, ficando a ginástica em segundo plano. Com isso também há um

² Torna-se importante ressaltar que a técnica ajuda a caracterizar e dar identidade para uma modalidade, sendo uma linguagem própria da prática corporal (BORTOLETO, 2008). Contudo, as visões esportivistas das ginásticas desportivas são muito atreladas ao alto rendimento, em que a técnica do movimento é padronizada em modelos ideais em detrimento da liberdade criativa (ainda que exista).

reforço da ideia de dificuldade de acesso ao conhecimento esportivo da ginástica de difícil trato para o lócus da escola. Isso porque, a formação inicial, ao longo do tempo, parece não dar subsídios suficientes para se pensar a ginástica fora dos moldes performáticos (SCHIAVON; NISTA PICCOLO, 2007)

Ainda, Tardif (2000), nos mostra que grande parte dos cursos de licenciatura estão baseados em um modelo aplicacionista, que acaba gerando uma “falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática” (TARDIF, 2000, p. 19). Nesse sentido, salientamos a importância de se viver a escola desde o início da formação em Educação Física, proporcionando a aproximação dos saberes apreendidos vinculados à realidade concreta da escola, contribuindo, portanto, para a construção da identidade docente dos futuros professores. Caso contrário, conforme alerta Barbosa-Rinaldi (2005), há um risco “de termos profissionais que pensam ter adquirido um conteúdo pronto e acabado na graduação, sem que percebam a constante ressignificação que as práticas corporais têm assumido na contemporaneidade” (p. 96).

Perante esse cenário, observa-se que, historicamente, o modelo esportivizado da Educação Física escolar teve um contributo direto para a conceituação de uma ginástica distante da realidade da escola. Entretanto, se verifica que por trás desse arcabouço, existem processos que visam justificar o distanciamento da prática docente dos saberes ginásticos, sejam eles vinculados ao suporte político, econômico e/ou formativo. Os acontecimentos históricos se evidenciam, mas os processos humanos também têm sua responsabilidade para a realidade posta, em que mesmo a ginástica se fazendo quase ausente do contexto escolar (FREITAS; FRUTUOSO, 2016), ela continua sendo um conteúdo respaldado pela legislação (BRASIL, 1997; BRASIL, 2018).

Diante do acima exposto, percebe-se que as relações que estão estabelecidas entre a ginástica e a escola estão postas sob discursos que afastam esse conteúdo da escola. Apesar das justificativas sobre o (não) trato com a ginástica nos dar pistas sobre os sentidos e significados que a ginástica está sendo trabalhada, não podemos assumir que todos os professores enxergam a ginástica de uma mesma forma, pois isso seria padronizar suas subjetividades e desconsiderar suas reflexões sobre essa prática. Portanto, esse trabalho tem como pergunta central investigar: Quais os sentidos atribuídos pelos professores aos saberes gímnicos?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

- Analisar, sob a ótica dos professores de Educação Física escolar, o entendimento da ginástica como saber instituído da área, com vistas à compreensão dos sentidos e significados atribuídos.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar a percepção conceitual sobre a ginástica como área de conhecimento da Educação Física escolar;
- Investigar o perfil dos professores de Educação Física escolar da rede municipal de Florianópolis.
- Identificar as lacunas entre o entendimento teórico da ginástica e a prática docente na escola;
- Resgatar as experiências com a ginástica a partir do discurso dos professores de Educação Física.
- Verificar a influência das experiências com as ginásticas no despertar de sentidos e significados dos professores em relação a esse conteúdo.

1.2 JUSTIFICATIVA

Para a elaboração da justificativa deste trabalho de conclusão de curso, empregarei³ justificativas de cunho científico e social, as quais complementarei com reflexões associadas à minha vivência pessoal. Nesse contexto, enfatizo que vieram à tona durante os momentos de reflexão sobre este trabalho, vários aspectos pertinentes as experiências que vivenciei na ginástica artística. Conheci a ginástica artística aos dez anos de idade e logo segui um

³ A parte da justificativa foi escrita em primeira pessoa do singular, pois faz referência aos detalhes da história de vida da pesquisadora deste estudo.

caminho competitivo. Hoje percebo que naquela época eu me divertia e gostava de treinar, no entanto, o contato com a ginástica esportivizada fez com que eu atrelasse essa prática às formas rígidas e padronizadas, típicas do treinamento esportivo. A desconstrução dessa concepção, ainda muito presente em minhas reflexões sobre a ginástica, se deu na graduação, em contato com as disciplinas, com os professores e colegas de curso, e notadamente, quando atuei em um projeto de extensão de ginástica no CDS/UFSC⁴ e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁵.

Frente ao panorama acima descrito pude entender a ginástica em suas contradições e historicidade, bem como, perceber suas potencialidades educativas e formativas para a aplicação no contexto escolar.

Os discursos hegemônicos que permeiam essa prática, são em si uma fonte interessantíssima e muito rica de conteúdo. Para mim, o sentido de se trabalhar essa prática na escola é a própria desconstrução dos discursos que a permeiam. Baseado em minhas vivências, creio que os elementos gímnicos possuem um significativo potencial de evocar emoções, sensações e sentimentos, e, portanto, podem servir como uma fonte de autoconhecimento e reflexividade. Acredito que o contato dos alunos com as ginásticas, de forma estruturada e reflexiva, no âmbito histórico e a partir dos discursos que as permeiam, podem propiciar uma oportunidade de reflexão crítica sobre a sociedade.

Observa-se que a ginástica apesar de ser um conteúdo com grande potencial de transformação não se mostra presente como um conteúdo formal nas aulas de Educação Física (FREITAS; FRUTUOSO, 2016). Diversos motivos são apresentados pelos professores, como por exemplo a falta de material e espaço físico para as aulas e a dificuldade de entendimento técnico. Essas justificativas já revelam um sentido atribuído à ginástica voltado para os moldes esportivizados de alto rendimento, sendo esses discursos hegemônicos que restringem a compreensão da ginástica de forma ampla e formativa no ambiente escolar.

A profissão docente pressupõe que os educadores entrem em contato com o que ensinam, porém, essa relação é marcada fortemente pelas subjetividades dos docentes

4 O CDS é o Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

5 O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vinculado ao Ministério da Educação. Seu objetivo é inserir os graduandos das licenciaturas nas escolas fazendo uma articulação entre o ensino superior e os sistemas de ensino estaduais e municipais.

(TARDIF, 2000), permeadas de sentidos próprios que os professores atribuem a partir das experiências sociocorporais vivenciadas ao longo de sua vida. Este estudo difere-se dos demais pois buscamos entender as relações que os professores estabelecem com os saberes ginásticos, para além das suas justificativas, de forma a contribuir com um processo de formação que faça sentido e que dê subsídios para se trabalhar as ginásticas na escola. Para isso, torna-se necessário entender como as experiências com as ginásticas e seus discursos moldaram a relação que os professores têm com esses saberes na escola. Assim, como traz Scoz (2008), é necessário que se entenda as relações entre o aprender e o ensinar, pois virar as costas para isso seria negar “qualquer possibilidade de transformação das ações docentes” (p. 14).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura está dividida em três partes. A primeira delas busca abordar as aproximações e concepções que as ginásticas vieram assumindo ao longo de sua estreita história com a Educação Física. O segundo capítulo traz um panorama sobre as legislações e diretrizes que abordam especificamente as ginásticas e a forma como elas aparecem nesses documentos. Por fim, o terceiro capítulo aborda questões relacionadas as experiências docentes com as ginásticas e as subjetividades que podem surgir dessas relações.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo aborda brevemente a relação entre as ginásticas e a Educação Física (EF), buscando trazer, de forma contextualizada, as diferentes formas que as ginásticas assumem a partir das concepções e discursos vigentes. Nota-se que a ginástica foi protagonista das aulas de Educação Física escolar, sendo o próprio conteúdo, método e pedagogia da área, modificando-se para um conjunto de práticas corporais que compõe a EF.

No fim do século XVIII e início do século XIX, a Europa passaram por diversas revoluções que acabaram culminando na implantação do capitalismo liberal burguês (HOBBSAWN, 1977) em alguns países. Essa nova ordem vai reconfigurar as dinâmicas sociais e de trabalho, gerando a necessidade de um corpo útil, disciplinado e dócil. Pautados no cientificismo, os métodos ginásticos destacavam-se pelo seu “caráter ordenativo, disciplinador e metódico” fazendo com que sua prática seja reconhecida pelas camadas intelectuais da época e aceita pela burguesia (SOARES, 2005, p. 18).

Os principais objetivos e a forma como acontecia a sistematização desses movimentos se diferiam em cada país, porém seu conteúdo é muito similar no que diz respeito a predominância de uma base pautada em um racionalismo técnico e “dominada pela biologia, fisiologia, anatomia e medicina” (OLIVEIRA; NUNOMURA, 2012, p. 87).

A Ginástica consistia em uma panacéia para diferentes males da sociedade e deveria agir sem alterar a ordem política, econômica e social. Isso seria obtido através da disciplinarização dos corpos e das mentes que permitiria que as classes no poder vinculassem um modelo de corpo, saúde e visão de mundo que atendessem aos seus interesses. A Ginástica era influenciada pelo liberalismo que, progressivamente, foi modificado para atender às necessidades que se colocavam com o avanço e a consolidação do capitalismo e pelo positivismo vigente no meio científico. Ela disseminava o rigor, a disciplina, o respeito às normas e à hierarquia. (OLIVEIRA; NUNOMURA, 2012, p. 88)

No contexto brasileiro, o desenvolvimento da Educação Física se deu pela importação de diversos Métodos Ginásticos Europeus, em especial nas primeiras décadas do século XX, porém o que se consolidou nas escolas brasileiras, até a segunda metade do século XX, foi o método francês (GOIS JUNIOR, 2000). Nesse período, a ginástica era sinônimo de Educação Física.

Com a obrigatoriedade da Educação Física na escola, a partir da constituição de 1937, tornou-se necessária a criação de um curso de formação profissional e da instauração de diretrizes para a Educação Física (BRACHT, 1999). Com esse processo de regulamentação e organização, o campo da Educação Física no Brasil começa a ser constituído. Neste primeiro momento, os currículos dos cursos⁶ se apoiaram fortemente nas bases biológicas e anatomofisiológicas.

Na segunda metade do século XX, em especial durante a ditadura militar (1964-1985), a introdução do Método Desportivo Generalizado⁷ fortaleceu a proposição do esporte articulado às práticas pedagógicas na escola, substituindo as ideias disseminadas pelos antigos métodos ginásticos, em especial o Francês assumido como oficial nas escolas brasileiras. Nessa direção, nota-se que durante a guerra fria (1947-1991), o esporte acaba ganhando um aspecto simbólico de extrema importância⁸, sendo uma importante estratégia política internacional (BRACHT; ALMEIDA, 2003).

Tornava-se cada vez mais necessária a ampliação do acesso ao esporte para a população, objetivando o esporte de alto rendimento (BRACHT; ALMEIDA, 2003). Para isso, instituem-se políticas públicas que buscavam alicerçar o esporte na escola e, conseqüentemente, a formação de professores se torna voltada para reconhecer e preparar possíveis atletas (MACHADO, 2012), constituindo o que hoje chamamos de cultura esportiva na escola. Segundo Machado (2012, p. 53) “[...] esse processo de constituição do campo

6 Se visava a formação de técnicos desportivos, que deveriam atuar nas escolas “[...] com o objetivo de fortalecer o estado e aprimorar a raça brasileira” (LIMA, 1994, p. 59).

7 As ginásticas já vinham se esportivizando desde o fim da década de 30 e foi-se cada vez mais atrelando seu trato com a técnica nas escolas de formação de professores (BARBOSA-RINALDI, 2005).

8 Os esportes geram grandes comoções, sentimento de pertencimento e, personificados nos “heróis nacionais” (os atletas), uma identificação. Não atoa, a necessidade de formar profissionais que pudessem lidar com essa manifestação, formar atletas e disseminar a “palavra do esporte” faz com que sejam abertas novas faculdades de Educação Física no Brasil, com um grande enfoque na formação de treinadores.

apresentou implicações de vulto tanto na formação, quanto na maneira de atuação de uma determinada geração de professores de EF”.

Importante ressaltar que a Educação Física não rompeu com os paradigmas biológicos e de promoção da saúde, mas encontra no esporte uma nova forma de reprodução desses discursos (MACHADO, 2012). As ginásticas não esportivas começam a perder força e a se distanciar dos currículos, enquanto a Ginástica Artística e a Ginástica Rítmica começam a se fortalecer, tendo em vista que eram modalidades olímpicas. Segundo Barbosa-Rinaldi (2005, p. 98) “o trabalho com as disciplinas gímnicas competitivas continuou sendo eminentemente técnico, ligado ao desporto de competição, fracionando o conhecimento entre as disciplinas e atendendo ao mercado de trabalho que não o da escola”.

Percebe-se que até hoje, há uma confusão quanto ao papel da ginástica na escola, muito atrelada ainda às ginásticas esportivas, sob uma perspectiva técnica. Quando a esportivização se sobressai, há um certo distanciamento com o conteúdo ginástico na escola, especialmente porque as exigências (tanto materiais quanto de conhecimento técnico) e as regras preestabelecidas tornam o saber gímnico elitizado, o que se constata no estudo de Cardozo e Silva (2009), que analisou o discurso dos professores já formados e atuantes nas escolas e nos traz que eles,

ora tratavam a ginástica com base nestes modelos [esportivistas] ou optavam pela sua ausência na escola, perante a alegação de falta de equipamentos e/ou instalações adequadas, confundindo desta forma, as modalidades gímnicas competitivas (artístico-olímpica, rítmica, dentre outras) com a ginástica em si (CARDOZO; SILVA, 2009, p. 1).

Ainda, segundo Barbosa-Rinaldi (2005), um dado interessante de se observar é que grande parte dos docentes das universidades tinham tido contato com a ginástica como atletas, o que acabou influenciando para que as ginásticas esportivas se fortalecessem nos currículos. Ressalta-se que o reforço das manifestações esportivas no currículo acaba gerando uma grande identificação com os vestibulandos que buscavam o curso, tendo em vista que, geralmente, grande parte dos ingressantes já tinham histórico esportivo anterior⁹, se tornando um “[...] elemento determinante do tipo de perfil de aluno que buscava o curso [...]” (MACHADO, 2012, p. 55).

⁹ Observa-se a importância que as experiências sociocorporais prévias têm para a construção de sentidos e saberes, o que será abordado no capítulo 2.3.

Os paradigmas que a Educação Física até então assumia, passam a ser reconfigurados a partir da década de 1980. Com o processo de redemocratização do Brasil, começam a ganhar força as “[...] manifestações e movimentos de reivindicações de diversos setores sociais, entre eles, aqueles ligados à área educacional” (MACHADO, 2012, p. 59).

Questionamentos sobre a função da escola começam a surgir nesse período e a escola passa a ser repensada a partir de correntes pedagógicas críticas, como a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani (MELLO, 2009, p. 143) em contraposição às pedagogias dominantes (MACHADO, 2012). É nesse momento que começa a surgir o movimento renovador da Educação Física e diferentes concepções e abordagens começam a surgir no arcabouço teórico. De acordo com Mello (2009), a EF passa a ser considerada uma “disciplina pedagógica que na escola tematiza os elementos da cultura corporal da qual fazem parte os jogos, o esporte, as lutas, a dança, a ginástica etc.” (p. 145).

Porém, o movimento em si não é homogêneo, sendo assim, é natural que surjam diferentes formas de se abordar os conteúdos. Nesse sentido, Machado (2012, p. 66) mostra que,

[...] a multiplicidade de discursos foi bastante relevante, tanto em relação à quantidade de propostas, como em termos de qualidade, por outro lado, é cabível afirmar também que uma das consequências desse processo foi o surgimento de várias formas de pensar a EF.

A partir das teorias e metodologias desenvolvidas na época, a ginástica é reincorporada e ressignificada como um dos conhecimentos identificadores da Educação Física (BARBOSA-RINALDI, 2005), agora não apenas sob uma perspectiva que a limita a reprodução técnica, mas contextualizada e ampliada para além das ginásticas desportivas.

Contudo, Pizani, Seron e Barbosa-Rinaldi (2009), fizeram um estudo com professores universitários em Maringá (PR), sobre a forma como eles entendem a Ginástica Geral (GG), atualmente nomeada de Ginástica Para Todos (GPT)¹⁰, e mostram que o conhecimento sobre esse conteúdo ainda se mostra muito afastado da literatura específica da área. Esses resultados evidenciam que ainda há uma lacuna na formação, mesmo quando estamos falando dos professores que atuam na formação inicial.

10 A terminologia Ginástica Geral foi substituída por Ginástica para Todos (GPT) pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) em 2007.

Esses dados podem contribuir para se pensar a forma como a ginástica acontece na escola atualmente. A quase ausência da ginástica na escola foi investigada por diversos autores (FREITAS; FRUTUOSO 2016). A averiguação de que a ginástica vem perdendo espaço na escola não é recente. Em 2005, Almeida já constatava o cenário em que a ginástica se encontrava nessa época:

Nos currículos e programas escolares, verificamos a ausência do conteúdo específico da Ginástica e, quando presente, apresenta-se com práticas descontextualizadas como “apêndice dos esportes” ou como “aquecimento e preparação física” no início das aulas e das atividades dos jogos esportivos, ou, no final da aula com atividades de relaxamento (ALMEIDA, 2005, p. 46).

Diante do exposto, percebe-se que os diferentes discursos de entendimento da própria área da EF modificam a forma como os conteúdos são integrados, pensados e transmitidos no processo de ensino-aprendizagem, constituindo como uma parte integrante da cultura da profissão. Contudo, apesar das perspectivas mais amplas e reflexivas a respeito da Educação Física e seus objetos de estudo, observa-se uma cultura profissional ainda muito enraizada nos discursos esportivos, de abordagem tecnicista.

2.2 LEGISLAÇÕES E DIRETRIZES

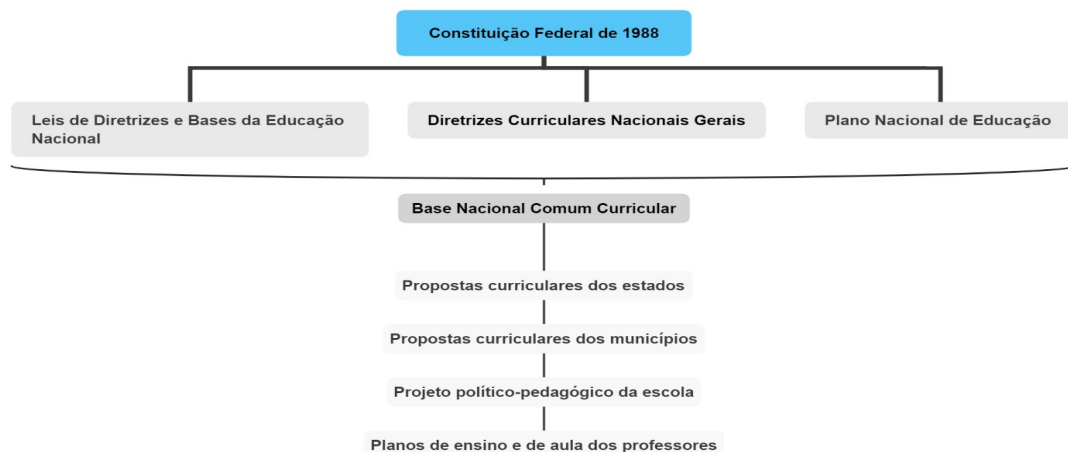
Neste capítulo, traremos uma breve abordagem dos documentos que buscam estabelecer os conteúdos e concepções para a Educação Física, visando entender a forma como a ginástica está sendo descrita e abordada nos mesmos. Entende-se que os currículos trazem um sentido para um determinado conhecimento e essas propostas são utilizadas para basear os projetos políticos pedagógicos das escolas e, por vezes, são utilizadas como um guia para os professores de Educação Física (NEIRA, 2018).

O professor é membro de uma categoria coletiva, sendo assim, as definições dos saberes curriculares e disciplinares não são convencionadas, exclusivamente, a partir das práticas individuais. Estão presentes nos documentos oficiais e nas matrizes pedagógicas dos cursos, ainda que o professor tenha certa autonomia ao aplicar os conteúdos em seu planejamento de aulas. Conforme Tardif (2000),

[...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo [...]. (p. 40)

Torna-se importante observar que os documentos (normativos ou não) seguem uma certa ordem de hierarquia (figura 1), desde as leis e diretrizes nacionais, passando pelos currículos de Estados e Municípios até os planos de aulas dos professores. Ressalta-se, porém, que esses documentos só fazem sentido e legitimam-se a partir do momento em que o professor os coloca em prática em seu planejamento e/ou em suas aulas.

Figura 1: Ordem hierárquica dos documentos balizadores da educação



Fonte: elaborado pela autora

Trazendo os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental**, lançados em 1997, este documento visa orientar o desenvolvimento das propostas curriculares dos estados e municípios. Os PCNs trazem a proposta de “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 15). Cabe ressaltar o caráter propositivo deste documento, constituindo-se como um referencial de orientação aos estados, municípios e professores. Por apresentar esta característica não os apresentamos na figura 1, ainda que no corrente texto se mostre necessário para observarmos a forma como as propostas relacionadas às ginásticas foram se modificando ao longo do tempo.

Nos PCNs do ensino fundamental, se considera a cultura corporal de movimento¹¹ como o objeto de estudo da Educação Física, sem, contudo, se aprofundar nos conceitos tratados ao longo do texto. A ginástica é retratada em um caráter utilitarista, conforme podemos observar no seguinte parágrafo: “[...] pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde [...]” (BRASIL, 1997, p. 37). Percebe-se também que há pouco aprofundamento teórico sobre as ginásticas, faltando uma melhor elaboração, conceitualização e delimitação das modalidades ginásticas.

Lançados em 2000, os **PCNs do Ensino Médio**, vêm em específico para complementar os PCNs do ensino médio de 1999, que inseriu a Educação Física na área de linguagens. Esses parâmetros buscam ampliar as formas de se trabalhar a Educação Física, para além dos moldes esportivos.

Os PCNs de 1999 pautam-se em cima de quatro competências, que visam desenvolver a aptidão física e a postura moral do aluno como um cidadão. Esse documento indica que a Educação Física deve romper com os paradigmas técnicos do esporte, porém, observa-se que ainda se pauta muito em uma concepção pouco ampla sobre essa disciplina, muito voltada a um modelo de aptidão física.

As ginásticas acabam sendo definidas como um conjunto de “[...] técnicas de trabalho corporal, que, de modo geral, assumem caráter individualizado com finalidades diversas [...]” (BRASIL, 1999, p. 43). Os PCNs ainda trazem três competências que as ginásticas devem desenvolver, tais como, compreensão de diferenças individuais, reconhecimento e respeito aos diferentes pontos de vista, interesse pelas atividades físicas, inclusive como uma forma de trabalho.

Observa-se pouco desenvolvimento a respeito dos conteúdos e saberes específicos das diferentes práticas corporais. No texto complementar, lançado em 2000, depois da reforma do ensino médio, há um maior detalhamento, conceitualização e delineamento da Educação Física em outras perspectivas para além da aptidão física.

Os PCNs surgem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que estabelecia que a formação básica deveria ter um currículo comum em todo o

11 Segundo Rodrigues (2002), há uma abordagem eclética nos PCNs, em especial ao definir o objeto de estudos da Educação Física como cultura corporal de movimento em que se pode “[...] deduzir que seria então a tentativa de aliar “cultura de movimento”, defendido pela perspectiva crítico-emancipatória de Elenor Kunz, em sua obra Transformação didático-pedagógica do esporte, de 1994, ao conceito de cultura corporal, do Coletivo de Autores (1992)” (p. 138).

território nacional, pressupondo, portanto, um conjunto de diretrizes para atingir esse objetivo (BRASIL, 1997 p. 14). Os parâmetros, então, se mostram como um princípio de uma base nacional.

Um currículo comum nacional já era previsto pela constituição de 1988, reforçado pela LDB em 1996 e pelo Plano Nacional de Educação em 2014, sendo o documento lançado oficialmente em 2017. A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** tem um caráter normativo e busca estabelecer as aprendizagens essenciais que os alunos devem ter contato ao longo do ciclo básico (BRASIL, 2018). Assim, como nos PCNs do ensino médio, a Educação Física está inserida na área de Linguagens, contudo, a BNCC não apresenta uma justificativa sobre essa inserção e o que isso significa didaticamente (NEIRA, 2018).

A BNCC traz que o objeto de estudo da Educação Física é as práticas corporais alicerçadas na cultura corporal de movimento. Neste documento, as ginásticas aparecem mais delimitadas por conceitos, sendo citadas e classificadas em:

- ginástica geral: “têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade” (BRASIL, 2018, p. 215), podendo ser individual ou coletivas;
- ginásticas de condicionamento físico: “se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal” (BRASIL, 2018, p. 215);
- ginásticas de conscientização corporal: “reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo” (BRASIL, 2018, p. 216).

As ginásticas esportivas ficaram alocadas na unidade de esportes e classificadas como modalidades técnico-combinatórias, o que consideramos como um retrocesso para a constituição da ginástica como área de conhecimento da Educação Física, uma vez que foi subdividida entre ginástica e esporte, estando na contramão do que vem sendo produzido sobre a organização e constituição da ginástica, sendo a proposta de Souza (1997) como uma referência amplamente aceita sobre o assunto.

Para os diferentes ciclos de escolarização definiu-se a partir das unidades temáticas o objeto de conhecimento e as habilidades que devem ser desenvolvidas. A seguir, trataremos um breve resumo das habilidades por ciclo de escolarização pela unidade temática de ginástica.

Do primeiro ao quinto ano, o objeto de conhecimento da unidade de ginástica é a Ginástica Geral. Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, as habilidades a serem desenvolvidas envolvem uma maior experimentação individual (ou em pequenos grupos) de elementos da ginástica geral, identificação desses elementos em outras práticas e identificação das potencialidades e limites corporais. Do terceiro ao quinto ano, a experimentação é de forma coletiva, com maior enfoque na criação de coreografias em grupo.

O sexto e o sétimo ano deverão tratar das ginásticas de condicionamento físico, identificando as diferentes capacidades físicas envolvidas na prática, assim como as sensações corporais. Envolve também a diferenciação de conceitos, como atividade física e exercício físico, e a construção coletiva de normas e procedimentos que incluam todos na atividade, com o objetivo de promover a saúde.

Os esportes técnico-combinatórios também estão inseridos para o sexto e sétimo ano com maior enfoque nas diferentes regras e no âmbito técnico-tático, assim como na proposição de alternativas de experimentação para os esportes não acessíveis na comunidade.

Para o oitavo e nono ano, as ginásticas abordadas são as de condicionamento físico e de conscientização corporal. Percebe-se uma maior abertura para a discussão e problematização das ginásticas, trazendo um conteúdo mais voltado a análise dos padrões estéticos, de desempenho e saúde. Há também um grande enfoque em discutir as contribuições dessas práticas para a melhoria de qualidade de vida, saúde e autocuidado.

As propostas dos estados e municípios também são previstas pela LDB de 1996, especificadas no artigo 26, e chamam a atenção para que os currículos levem em consideração as características socioeconômicas de cada localidade. A seguir apresentaremos, brevemente, como as ginásticas se estruturam nas propostas do estado de Santa Catarina e do município de Florianópolis.

A **Proposta Curricular do Território Catarinense** (SANTA CATARINA, 2019) teve a sua construção influenciada diretamente pela BNCC, conforme o próprio texto nos mostra. Percebe-se as semelhanças, em especial nas habilidades e na divisão das unidades

temáticas dos ciclos de escolarização. Contudo, a proposta apresenta uma maior caracterização, delimitação e proposição dos conteúdos. Porém, diferentemente da BNCC, as ginásticas esportivas estão alocadas junto com as outras ginásticas e não como uma categoria de esporte.

Para o primeiro e segundo ano, a ginástica geral continua sendo o foco de estudo, e observa-se a inclusão das atividades circenses como um dos conteúdos de ensino, assim como a exploração de materiais tradicionais e não tradicionais e diferentes espaços escolares. Do terceiro ao quinto ano, inicia-se o trabalho com as ginásticas competitivas, voltado a execução com segurança dos elementos e caracterização das modalidades.

No sexto e sétimo ano, continua-se o trabalho com as ginásticas competitivas, com apresentação dos “conhecimentos históricos e culturais das modalidades” (SANTA CATARINA, 2019, p. 298) e inicia-se as ginásticas de condicionamento físico, com um maior enfoque nas questões de saúde e qualidade de vida.

No oitavo e nono ano, continua-se o trabalho com as ginásticas de condicionamento físico, a partir do debate dos “[...] padrões de beleza, saúde e performance, transtornos alimentares, substâncias químicas e doenças psicossomáticas” (SANTA CATARINA, 2019, p. 302), assim como as relações dessas ginásticas com as atividades e exercícios físicos. Começa o trabalho com as ginásticas de conscientização corporal, sob o aspecto de qualidade de vida e relação com o corpo. Retoma-se a exploração da ginástica geral e inclui-se discussões sobre a esportivização das modalidades ginásticas.

Outro documento que legitima a ginástica na escola é a **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, que traz importantes metas e objetivos para esse tema ser trabalhado em todos os anos da educação básica. Essa proposta, seleciona e sistematiza os conhecimentos (conteúdos) para “proporcionar aos/às estudantes uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, contribuindo com a formação cultural” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 129).

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi lançada em 2016, antes da versão final da BNCC (2017) e da proposta de Santa Catarina de 2019, e, portanto, a divisão dos conteúdos e unidades temáticas se dá de forma distinta, a partir de

eixos¹² e, em cada um deles, há a apresentação dos objetivos e das ações¹³ indicadas para cada ano do ensino fundamental.

No documento, as modalidades gímnicas não estão bem definidas, deixando a cargo dos professores essa seleção de conteúdos, o que por um lado garante certa autonomia, mas por outro, também pode limitar as opções para aquilo que o professor tem mais experiência.

2.3 EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A RELAÇÃO COM OS SABERES

Conforme Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009), para Vigotsky o sentido se estabelece a partir das relações e das práticas sociais, integrando dimensões “[...] cognitivas e afetivas, bem como processos coletivos e individuais” (p. 179). Esses autores nos dizem que os sentidos se produzem nas sensações, nos sentimentos e nas emoções que são produzidos pelas experiências, pelas decisões e pela forma como se porta diante delas, levando-se em consideração que são coletivamente orientadas. Para eles, “no processo de significação, as apropriações únicas de cada um constituem processos de subjetivação que encontram ressonância em um tempo e em um lugar específico, com determinadas condições materiais de produção” (p. 2).

Dessa forma, tendo em vista que a docência “é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia” (GARCIA, 2010, p. 12), torna-se importante considerar que essas vivências, como alunos, também são apreendidas e internalizadas e se tornam fontes de “[...] convicções, crenças ou representações e apresentadas frequentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor [...]” (TARDIF, 2010, p. 74).

No que diz respeito à ginástica, é perceptível que grande parte dos graduandos em Educação Física não tiveram contato com esse conteúdo enquanto estavam na escola, e os que tiveram, foi de forma superficial e fragmentada (BARBOSA-RINALDI; SOUZA, 2003). A maior parte dos conhecimentos dos alunos a respeito da ginástica, portanto, não provém da

12 Os eixos apresentados são: Ampliação das possibilidades de movimentos dos seres humanos; Conhecimento das manifestações sistematizadas da cultura corporal de movimento; e Compreensão das estruturas e representações sociais que atravessam o universo das manifestações da cultura corporal de movimento (FLORIANÓPOLIS, 2016)

13 A proposta considera que o ensino não é linear, portanto, indica as diferentes ações que devem ser assumidas no planejamento: Introduzir, aprofundar, consolidar e retomar.

educação escolar, mas sim a partir da mídia ou do contato com os clubes e escolinhas de ginástica. E as visões predominantes sobre a ginástica, nesses meios, são a do esporte e da espetacularização (FREITAS; FRUTUOSO, 2016).

Ao ingressar na universidade, este mesmo aluno que teve esse contato reduzido com a ginástica anteriormente, pode consolidar crenças e visões que não condizem com a amplitude que os saberes gímnicos englobam. Conforme alerta Barbosa-Rinaldi e Souza (2003, p. 160), os estudantes que estão ingressando nas universidades “serão os futuros profissionais da área e [...] a ideia que já têm formada sobre o conteúdo ginástica somar-se-ão as reflexões que acontecerão durante o processo de formação profissional”. Porém, a formação universitária ainda parece abalar muito pouco as crenças e os “filtros cognitivos, sociais e afetivos” (TARDIF, 2000, p. 19) que são construídos a vida toda desses alunos e futuros professores.

Figueiredo (2010) trouxe uma importante reflexão sobre os processos de construção de identidades: “Não há formação ideal, apenas evidências de que os professores estão a buscar um tipo de formação coerente com as identificações construídas por eles” (p. 166). Essas identificações também são construídas a partir das experiências sociocorporais que tiveram ao longo de sua vida.

As experiências sociocorporais, conforme Figueiredo (2004) nos mostra, tem um grande peso nas hierarquizações que os acadêmicos têm com as disciplinas durante a formação inicial, porém, contraditoriamente, esses saberes por vezes acabam desvalorizados ou desconsiderados pela academia. Tardif (2000) nos alerta que os modelos universitários de ensino são baseados em um padrão aplicacionista, em que o conhecimento é produzido pelos pesquisadores, transmitidos aos alunos e posteriormente, espera-se, que serão aplicados na prática profissional. Ainda de acordo com o autor, “esse modelo não leva em considerações suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2000, p. 20), fazendo com que essas crenças sejam, posteriormente, em contato com a cultura da profissão, reatualizadas.

E, conforme visto anteriormente, o trato com a ginástica se torna cada vez mais distante da própria ginástica, não dando espaço para as diversas possibilidades que esse conteúdo tem como uma manifestação cultural, que vai além da técnica esportiva, em especial

quando estamos falando de escola. Afinal, o papel da Educação Física na escola não é formar os alunos para serem atletas.

Não basta, portanto, que as ginásticas sejam previstas nas diretrizes se elas não são aplicadas na educação física escolar. Ao mesmo tempo que não basta apenas que as ginásticas sejam previstas nas leis quando o processo formativo não ajuda os professores a atribuírem uma relação positiva e significativa com esses conteúdos. As experiências com os conteúdos se mostram importantes para a prática pedagógica, por isso é necessária uma formação (tanto inicial quanto a continuada) que dê conta de atender e fomentar as futuras ações docentes.

Em especial daqueles que não tiveram acesso a ponto de se estabelecer relações positivas com os conhecimentos que devem se fazer presentes na EF escolar, dentre eles, a ginástica.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados a serem coletados não são quantificados, tendo em vista que partem de questões subjetivas aos professores, buscando compreender uma realidade a partir das dinâmicas sociais que a influenciam. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...] fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 21).

Essa pesquisa também pode ser considerada, quanto a sua natureza, como uma pesquisa básica, uma vez que não nos propomos a solucionar um problema específico, mas sim entendê-lo.

Quanto a seus objetivos, pode ser considerada uma pesquisa descritiva, pois buscamos estabelecer relações entre a área da ginástica e os seus significados para os professores. Para Oliveira (2011, p. 22), “o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura”.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram do estudo cinco professores de Educação Física atuantes na rede de ensino pública de Florianópolis. Cabe destacar que as escolas que foram selecionadas se deram pelo critério de conveniência, em que escolhemos as escolas que receberam o PIBID – Educação Física da UFSC pelo edital de 2018-2020¹⁴ e aquelas conveniadas com os estágios supervisionados obrigatórios em Educação Física da universidade no ano de 2021. Para selecionar os participantes, adotamos os seguintes critérios: (1) ser formado em licenciatura;

14 Iniciamos o PIBID na Escola Básica Professora Herondina Medeiros Zeferino, em que atuamos no ano de 2018, contudo, no ano de 2019 a escola campo mudou para o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, que não foi incluso neste trabalho pois buscamos investigar apenas os professores atuantes no ensino fundamental e/ou médio, devido as especificidades dos currículos.

(2) atuar no ensino básico a no mínimo três anos; (3) ser professor efetivado na rede pública de Florianópolis.

Os estudos de Nóvoa (2000) acerca dos ciclos de vida dos professores, apontam algumas tendências no desenvolvimento da carreira docente, ainda que os ciclos variem entre os profissionais. Em termos práticos, a escolha de no mínimo três anos de atuação na escola se justifica, pois antes disso o professor ainda está em uma fase de descoberta profissional, marcada especialmente pelo “choque de realidade” e a construção de uma identidade de trabalho.

Segundo Tardif e Raymond (2000), “bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (p. 226). Assim, entende-se que após essa fase inicial, o professor estaria mais estabilizado, tendo uma maior independência e confiança, “[...] situando melhor os objetivos a médio prazo e sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (NÓVOA, 2000, p. 40).

A escolha de professores efetivos neste trabalho se dá devido ao caráter identitário da profissão e da própria estabilidade e segurança que esse método de contratação assume. O professor já conhece melhor as turmas e as estratégias pedagógicas que deve assumir, os materiais e lugares de Educação Física. E, portanto, para ambos os critérios, pressupõe-se que o trato (ou não) com as ginásticas já estaria mais consolidado.

A tabela 1, apresenta a caracterização dos participantes. Colaboraram com essa pesquisa, três professores do gênero masculino e duas professoras do gênero feminino, a média de idade do grupo é de 45 anos. A média do tempo de atuação na educação básica foi feita a partir dos dados informados por Vitor, Laura, Samuel e Nicolas, tendo em vista que Helena não informou este dado. Trocamos seus nomes para garantir o sigilo e a privacidade dos participantes.

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome	Gênero	Idade (anos)	IES	Ano de formatura	Pós-graduação	Tempo de atuação na educação básica (anos)
Helena	F	50	UFSC	1996	Doutorado	...
Vitor	M	41	UDESC	2004	Especialização	16
Laura	F	55	UNISINOS	1994	Especialização	25
Samuel	M	41	UFGRS	2002	Especialização	16
Nicolas	M	38	UFSC	2008	Mestrado	12
Média	-	45	-	-	-	17,25

Legenda: IES – Instituição de Ensino Superior; F – feminino; M – masculino

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que Helena e Nicolas se formaram na mesma instituição, com 12 anos de diferença. Destacamos que apenas Laura concluiu a formação inicial em uma instituição de ensino privada. Todos os professores concluíram a pós-graduação, sendo que três deles optaram pela pós-graduação lato sensu (especialização) e dois deles pela pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Com exceção de Laura e Samuel, todos os outros professores concluíram a graduação na mesma cidade em que atuam atualmente.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um questionário semiaberto e uma entrevista narrativa. O questionário (APÊNDICE 1) foi utilizado para fazer uma melhor caracterização dos participantes do estudo, trazendo seus dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional, assim como três perguntas abertas a respeito de seu entendimento conceitual sobre a ginástica e sobre os saberes ginásticos que podem estar inclusos em seu planejamento.

Tendo em vista a característica subjetiva que estamos investigando, consideramos que a entrevista narrativa é a mais adequada uma vez que:

o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos

informantes (MUYLEAERT; SARUBBI JUNIOR; GALLO; ROLIM NETO; REIS, 2014, p. 196).

A narrativa nos leva a compreender as relações do narrador com o contexto em que a história se desenvolve, permitindo um novo olhar sobre o tema investigado. Ela também rompe com a rigidez de uma entrevista acadêmica, permitindo que o entrevistado relate de forma livre os acontecimentos narrados, permitindo que se identifique sobre quais estruturas as experiências foram moldadas (EUGENIO; TRINDADE, 2017).

A entrevista narrativa segue cinco fases, descritas pelos autores Jovchelovich e Bauer (2008), que estão expostas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: As fases e as regras da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes ¹⁵ .
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
2. Narração	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2008, p. 97).

A fase de preparação da entrevista se caracteriza pelas investigações preliminares acerca do objeto de pesquisa, no caso deste trabalho, essa fase se deu pela revisão de literatura.

Com base no que foi pesquisado, parte-se para a formulação de questões exmanentes, que são próprias da aproximação com o campo. A entrevista consistiu em três questões abertas

¹⁵ Segundo Ravagnoli (2018) “as questões exmanentes são as perguntas de pesquisa que o investigador elabora, com base nos objetivos da investigação” (p. 7)

(o roteiro consta em APÊNDICE 2), que buscaram explorar os relatos sobre a experiência que os professores tiveram com a ginástica ao longo de sua vida e sobre o modo como eles planejam e executam os conhecimentos ginásticos em suas aulas.

As demais fases serão mais bem explicadas no tópico seguinte, pois elas correspondem aos próprios procedimentos de coleta de dados.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvido após aprovação ética (parecer de número 4.735.510; CAAE: 46879721.5.0000.0121). Tivemos a anuência da Gerência de Formação Continuada de Florianópolis e das instituições de ensino. As coletas de dados com os participantes da pesquisa aconteceram após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Primeiramente, entramos em contato com as escolas conveniadas com o PIBID – Educação Física da UFSC pelo edital de 2018-2020 e com as escolas que recebem os estágios supervisionados de Educação Física no ano de 2021, solicitando à diretoria a divulgação da pesquisa aos professores, por meio de uma carta convite.

Alguns professores entraram em contato diretamente conosco por meio do e-mail e/ou telefone informados na carta convite e outros professores responderam o formulário preliminar *online*, também contido na carta, para que as pesquisadoras pudessem entrar em contato. Após esse momento, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após a devolutiva do TCLE assinado, enviamos o questionário.

Depois de respondido o questionário, marcamos a entrevista no dia e horário de maior conveniência para os participantes. A entrevista se deu por meio de plataforma online de áudio e vídeo, em que enviamos o link para participação. A coleta foi feita com apenas a presença do entrevistado e da entrevistadora, e foi gravada mediante autorização do entrevistado. As entrevistas tiveram duração média de 39 minutos.

A seguir detalhamos as fases da entrevista narrativa, descrita por Jovchelovich e Bauer (2008):

(1) Em um primeiro momento foram explicados os procedimentos e a forma como a entrevista será conduzida. Após o esclarecimento das dúvidas, iniciamos a entrevista com a primeira questão, que serviu como o disparador do processo narrativo. Com o início da fala, o entrevistado não foi interrompido até que sua narração terminou, ainda que pequenos sinais de encorajamentos paralingüísticos foram feitos. Nesse momento, buscou-se uma escuta ativa.

(2) Após, partimos para a fase de questionamento, em que foram elucidadas as questões que vieram a surgir pela fala do entrevistado, assim como questões da matriz que podem não ter sido respondidas. Torna-se importante frisar que nessa etapa não questionamos os motivos ou apontamos contradições na fala. Ao finalizar a coleta da primeira indagação, introduzimos a segunda questão repetindo os procedimentos já descritos, o mesmo aconteceu com a terceira questão.

(3) A etapa da fala conclusiva se deu já com o gravador desligado. Nesse estágio, surgiram questionamentos sobre as atitudes e os “por quês” relacionados aos assuntos que foram abordados.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados se deu por meio da técnica de análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Esta forma de análise de dados possibilita a identificação e análise de padrões presentes nos dados, de forma que é possível descrever e organizá-los detalhadamente. Para a geração de códigos iniciais, utilizamos a matriz analítica (APÊNDICE 3) já pré-elaborada e posteriormente codificamos os temas que apareceram na entrevista.

A análise temática consiste em 6 fases, que estão descritas no quadro da próxima página:

Quadro 2: Estágios e descrição dos processos da análise temática

Estágio	Descrição do processo
1. Familiarizando-se com seus dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (Nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um “mapa” temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006), traduzido por Mackedanz (20-?)

No âmbito deste trabalho, a fase 1 consistiu na transcrição e checagem da transcrição das entrevistas, leitura dos questionários e releitura das entrevistas buscando pontos em comum e anotações das ideias iniciais. As transcrições das entrevistas totalizaram uma média de 9 páginas, variando de 7 a 11 páginas entre elas. A fase 2 se deu com a busca pelos assuntos já preestabelecidos pela matriz analítica e, após, iniciamos a codificação dos conteúdos que não foram previstos pela matriz, mas que observamos como pertinentes com base nos objetivos da pesquisa. Para uma melhor organização dos códigos e das falas, organizamos em tabelas no LibreOffice Writer. Na fase 3, para visualizar de forma mais clara os códigos iniciais, utilizamos a ferramenta *Xmind* para criar um mapa temático. Na quarta fase, revimos os temas e reagrupamos os códigos buscando uma maior coerência entre eles. Na fase 5, revimos os temas e os códigos, e renomeamos para que ficassem mais claros e autoexplicativos. A etapa 6, consistiu na elaboração do relatório que está descrito na seção de Resultados e Discussão deste documento. Em algumas falas no relatório, utilizamos negrito e sublinhado para enfatizar algumas partes.

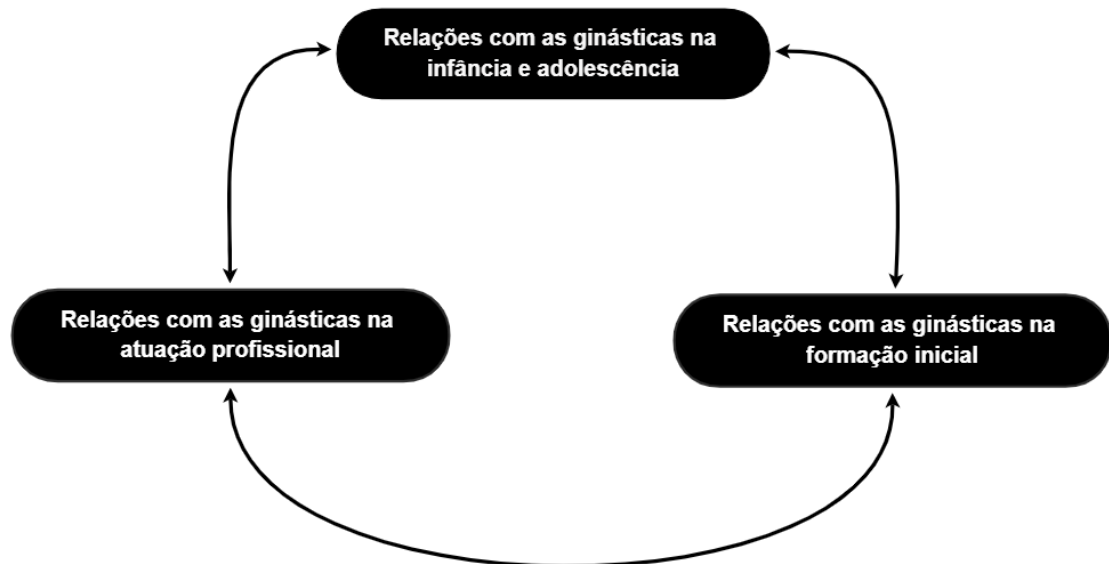
Essas etapas foram conduzidas pela autora do estudo, contando com o acompanhamento da orientadora e coorientadora, valorizando a expertise destas em pesquisa qualitativa e análise temática. Ao final das etapas elencamos três grandes temas: Relações

com as ginásticas na infância e adolescência; Relações com as ginásticas durante o período de formação inicial; Relações com as ginásticas na atuação profissional. Também levantamos quatro subtemas: Memórias sobre as aulas de Educação Física escolar; As ginásticas em suas formas não institucionalizadas; As disciplinas de ginástica na graduação; O contato com ginásticas para além das disciplinas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A figura 2, abaixo, representa a temporalidade que os saberes assumem. Tardif (2010) define a temporalidade dos saberes como as relações que os indivíduos têm com os saberes em virtude de sua socialização ao longo da vida. Tendo em vista que os professores foram imersos, no mínimo, 10 anos de suas vidas como estudantes nas escolas, o autor nos diz que “essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre as práticas docentes” (p. 261).

Figura 2: As experiências com as ginásticas e as relações temporais com os saberes



Fonte: elaborado pela autora

Nos próximos capítulos, traremos as experiências com a ginástica que os professores tiveram em sua vida e isso nos ajuda a entender qual é o sentido que a ginástica tem para eles. Percebe-se como as experiências, por mais individuais e subjetivas que sejam, são atravessadas pelos contextos coletivos, não sendo possível separarmos essas duas dimensões. Quando perguntamos para os professores colocarem em palavras o sentido da ginástica para eles, estamos fazendo um recorte dessas experiências, nas palavras de Vigotsky, citado por Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009): “o sentido de uma palavra é a soma de

todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”, sendo a palavra um “microcosmo da consciência humana” (p. 178).

Observa-se que o trato com a ginástica não passa apenas pelos conteúdos intrínsecos às ginásticas, mas também pela visão que o professor tem de sua profissão, da área da Educação Física, da sua realidade, de seu papel como docente etc.

4.1 RELAÇÕES COM AS GINÁSTICAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

4.1.1 Memórias sobre as aulas de Educação Física escolar

Todos os professores entrevistados tiveram contato, seja na Educação Física ou em escolinhas¹⁶, com alguma modalidade gímnica. Neste capítulo, apresentaremos os dados referentes às aulas de Educação Física na escola. O quadro 3 apresenta uma síntese dos códigos relacionados as aulas de Educação Física escolar e a forma como a ginástica foi apresentada para os professores durante a sua escolarização.

Quadro 3: Apontamentos sobre as aulas de Educação Física e os conteúdos ginásticos abordados

Conteúdos ginásticos abordados	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica calistênica • Ginástica <i>fitness</i> • Sem separação entre as ginásticas (utilização de aparelhos sem caracterização das ginásticas) • Elementos pré-acrobáticos e acrobáticos básicos • Não teve ginástica nas aulas
Contexto histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Período logo após o fim da ditadura militar • Currículo controlado • Divisão por gênero

Fonte: elaborado pela autora

Com exceção de Nicolas, todos os professores tiveram contato com algum conteúdo gímnico na Educação Física. Nicolas recorda que suas aulas eram voltadas para os esportes coletivos e atletismo, com uma maior ênfase no handebol, sobre isso ele narra que:

¹⁶ A palavra “escolinha” é frequentemente usada no universo ginástico para se referir às turmas de iniciação esportiva das modalidades.

[...] na hora da educação física não tinha ginástica, acabava sendo o [...] quarteto fantástico¹⁷ [...] na verdade, tinha uma peculiaridade ali naquela escola que por incrível que pareça o futebol era meio excluído [...] os professores de educação física ali eles eram muito ligados ao handebol. Atuavam até na equipe da cidade de handebol masculino, feminino e tal [...] para que o handebol se destacasse mais naquela escola, assim, os meninos procurassem mais o handebol acabavam... os próprios professores acabam deixando mais de lado o futebol [...]

A ginástica calistênica foi citada por Helena, Vitor e Laura, porém as narrativas mostram que não havia um aprofundamento, sendo o maior enfoque nos conteúdos esportivos, conforme os relatos a seguir:

[...] a gente trabalhou também com a ginástica [...] tem essas memórias assim da ginástica calistênica [...] os aquecimentos eram com uma ginástica calistênica, tinha os desafios e tal, e os esportes de quadra... e lembro também que era muito trabalhado o atletismo, né, que depois, com o tempo acabou sendo até colocado meio de lado nas escolas por conta da estrutura que precisa e tal [...] (Helena).

[...] eu peguei ainda um pouco do movimento calistênico [...] mas eu nunca tive a prática de ginástica, de movimentos gímnicos [...] era voltado mais para os quatro esportes [vôlei, futebol, basquete e handebol], apesar de ter um contato com uma parte do atletismo (Vitor).

[...] Aí do sexto até o oitavo ano que era na época [...] tive mais professoras voltadas totalmente a questão... daquela ginástica que é como se fosse uma calistenia né, aquela ginástica toda ela é, digamos assim, orientada. Os movimentos, como eu respondi lá no questionário, movimentos já próprios do esporte que a gente estivesse praticando, se era vôlei era vôlei, se era handebol, né, das nossas quatro modalidades [vôlei, futsal, basquete e handebol] [...] (Laura).

A professora 3 relata que nos anos iniciais do Ensino Fundamental chegou a ter aulas de ginástica *fitness*:

[...] usava aqueles bastões, sabe? Para fazer os exercícios, era bem bem informal. Aquela ginástica que a gente, sei lá, por exemplo, pega uma revista da minha época lá, tipo Boa Forma, tinha os desenhinhos “faça isso, faça aquilo, não sei quantos para direita, não sei quantos para esquerda” então tipo era bem assim (Laura).

Samuel teve mais experiências no que diz respeito aos exercícios acrobáticos e em alguns aparelhos da Ginástica Artística (GA). Ele também relata não ter tido prática com os aparelhos da Ginástica Rítmica (GR):

[...] Eu tive contato a primeira vez assim com ginástica ou com alguns aparelhos ainda no ensino fundamental [...] aí ele tinha esses bancos que chama é, plinto eu

17 O “quarteto fantástico” corresponde a quatro esportes coletivos, que acabaram se tornando hegemônicos na Educação Física escolar: basquete, handebol, vôlei e futsal.

acho né [...] a gente vinha na corrida e tentava com apoio das mãos, passando as pernas. [...] O professor... eu lembro que ele ensinou isso para a gente né, só que ele não ensinou os elementos acrobáticos ou rítmicos lá do arco, não tinha arco, bola, fita, cordas, maças, a gente não tinha isso quando eu fiz na infância né, e aí tinha parada de mão, estrelinha, a cambalhota os básicos assim [...] (Samuel).

Ainda, relata que não foi um contato aprofundado e era raro que as aulas abordassem o assunto: “[...] eu lembro que na época era um diferencial, assim, que a gente tinha essas aulas. Era bem raro de ter, mas eu acho que a escola acabou adquirindo os materiais e meio que o professor lá e começou a dar essas aulas”. Sobre isso, Schiavon e Nista-Piccollo (2008, p. 147) falam que,

Quando o professor tem o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e de como deve ensinar, pode transformar suas ideias em uma prática possível, inclusive criando alternativas de materiais. O mesmo não acontece quando o professor tem materiais, mas não tem conhecimento dos conteúdos a serem ensinados.

Destaca-se também o contexto histórico que os professores vivenciaram. Sobre isso, Helena e Samuel relatam a forma como as turmas eram divididas e como os currículos sofreram influência da ditadura militar, conforme as narrações a seguir:

[...] eu estou falando também de lá na década de 80, e a gente estava ainda no guarda-chuva da ditadura então é... todo o currículo era muito controlado, claro que criança, adolescente, a gente não tinha noção disso. Mas era um currículo bem controlado. E até minha oitava série, então, a educação física, por exemplo, era separada, meninos e meninas, então eu tinha aula com uma professora [...] os meninos tinham outra prática porque tinham coisas naquela leitura, por exemplo, que as mulheres não poderiam fazer etc e tal, mesmo assim a gente trabalhou também com a ginástica [...] (Helena).

[...] foi 86 que eu entrei no primeiro ano né então eu peguei aquele período pós ditadura e a gente herdou esse modelo, né, de divisão dos meninos das meninas e tal na educação física [...] tinha um professor homem e tal, mas isso não impediu ele de mostrar bastante coisa do atletismo, da ginástica e outros esportes para além do futebol (Samuel).

A Educação Física dividida de acordo com os gêneros feminino e masculino também aparece nos relatos de Laura, porém ela cita que a divisão se dava por ser uma escola confessional: “[...] os 3 primeiros anos [do ensino fundamental] eu fiz uma escola particular confessional de freiras, e tinha bem esse limite, né, entre separar as turmas de meninas e meninos. [...] Era uma característica acho bem importante principalmente com relação à ginástica”.

As relações com as ginásticas, durante o período escolar dos entrevistados, revelam

uma realidade já constatada por diversos autores (FREITAS e FRUTUOSO 2016; BARBOSA, 1999; PAOLIELLO, 2001), desde uma não-presença, como no caso de Nicolas, até a ginástica de uma forma não contextualizada, como no caso dos outros professores. O que se percebe é que os conteúdos abordados não abarcam a abrangência que a área da ginástica tem, se tornando limitada a um saber-fazer não sistematizado e acrítico. A forma como essa ginástica foi apresentada, vai ao encontro de Almeida (2005), que traz que a ginástica na escola, quando é trabalhada, costuma ser desvinculada das bases teóricas da área e frequentemente é utilizada como uma preparação física, o que se evidencia no relato de Helena e Laura. A forma de abordagem das práticas gímnicas parece levar em consideração muito mais os conteúdos procedimentais que os atitudinais e conceituais, pois nenhum professor relata ter aprendido algo nesse sentido.

Os professores também relatam a divisão que as turmas tinham, separando meninos das meninas. A separação das turmas por sexo foi regulamentada pelo Decreto nº 69.4502, de 1 de novembro de 1971, sendo substituída apenas em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DORNELLES; FRAGA, 2009). No decreto, constam orientações sobre o arranjo das turmas nas aulas de Educação Física: “quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971, p. 2).

Destaca-se a data que esse decreto foi sancionado, 1 de novembro de 1971, trazendo um importante fator que foi citado por Helena e Samuel: a ditadura militar. Helena nomeia o contexto histórico que vivenciou, como “guarda-chuva da ditadura”. O decreto citado também estabelece que a Educação Física deve assumir um caráter recreativo e desportivo, conforme se observa no Artigo 2º “A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (BRASIL, 1971, p. 1). Observa-se, portanto, os desdobramentos nas aulas de Educação Física escolar da época, ainda que a maior parte dos professores entrevistados não tenham integralizado sua formação básica durante o período da ditadura militar brasileira.

Não se pode negar que a regulamentação da Educação Física nesse período também ajudou a constituir uma cultura escolar que até os dias atuais se mantém hegemônica. Destaca-se o relato de Nicolas que aponta a tendência já observada por diversos autores (BRACHT; ALMEIDA, 2003; BARBOSA-RINALDI, 2005; MACHADO, 2012), sobre a

cultura esportiva que a Educação Física assumia (e por vezes, ainda assume). Bracht e Almeida (2003), ressaltam que as políticas estatais, principalmente a partir de 1970, encaminham a Educação Física escolar “[...] a tarefa de funcionar como o alicerce do esporte de rendimento, sendo considerado a base da pirâmide” (p. 91). Mesmo assim, as ginásticas em sua forma esportiva não costumavam ser trabalhadas, constatado também por Barbosa-Rinaldi e Souza (2003) e pelos achados deste estudo.

O relato de Samuel revela uma maior aproximação com a ginástica a partir do momento em que a escola adquiriu os aparelhos. Esta exposição chama atenção ao notarmos que, antes da compra dos materiais, o professor responsável não ensinava ginástica e o fato de ter os equipamentos foi um gatilho para que começasse a incluir as práticas gímnicas nas aulas, ainda que de forma não sistematizada. Repara-se que por não ter as aparelhagens da GR esta prática acabou sendo deixada de lado, mesmo sendo uma ginástica esportiva.

Observa-se também a influência que o Handebol tinha nas aulas, devido a uma maior experiência dos professores de Nicolas com essa modalidade. A partir dele, não podemos saber qual a relação primária que seus professores tiveram com o Handebol, porém nota-se que era a modalidade que eles já tinham uma maior aproximação, por já treinarem os times competitivos. O que nos ressalta a importância que as experiências sociocorporais têm para o trato com os conteúdos na escola.

4.1.2 As ginásticas em suas formas não institucionalizadas

O quadro 4, na próxima página, mostra as vivências que os professores entrevistados tiveram com a ginástica fora das aulas de Educação Física.

Quadro 4: Vivências não escolares com a ginástica e os sentimentos recordados

Escolinha/treinamento de ginástica	<ul style="list-style-type: none"> • Contraturno da escola • Ginástica Artística • Participação em eventos e competições • Nenhuma experiência
Utilização de ginástica nas brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Não costumava brincar com ginástica • Brincava com os colegas da escolinha de ginástica • Utilização dos espaços locais (muros, morros...) para fazer os elementos • Brincadeiras de carrinho de mão, rolamentos
Sentimentos sobre a ginástica vivenciada	<ul style="list-style-type: none"> • Divertimento • Conforto • Superação dos medos • Perda do interesse pela ginástica

Fonte: elaborado pela autora

Dos cinco professores entrevistados, apenas Helena e Nicolas tiveram experiências com escolinhas e treinamento de ginástica. Ambos relatam que a escolinha era ofertada no contraturno escolar e sua experiência foi com a Ginástica Artística:

A temática da ginástica em específico... eu tenho sim uma relação com ela mais próxima, porque no período escolar, né, nos anos iniciais, eu comecei a praticar ginástica, que seria artística né, chamada ginástica olímpica, mas bem base, bem base, com um professor que apareceu lá na minha cidade [...] E aí tinha no contraturno essa proposta de ginástica artística (Helena).

Eu tive contato com a ginástica logo cedo. Na minha escola, né, na época era ainda Ginástica Olímpica ainda, tinha esse nome, eu na verdade fiz vários, vários esportes, assim, no contraturno da minha escola. Escola particular na época, então tinha essa opção né. Então tinham várias escolinhas, né, de basquete, vôlei, handebol e tinha ginástica também, ginástica olímpica na época. Eu comecei a participar, né, comecei a treinar e participei de alguns eventos locais, umas competições no município mesmo [...] (Nicolas).

Helena recorda que na escola não tinha um local fixo para a escolinha de ginástica e normalmente precisavam trocar de sala. Segundo ela, “[...] a gente tinha alguns materiais, tinha trave, tinha plinto, trampolim, tinha os tatames etc e tal, mas a gente vivia tipo cigano né, aí eu lembro que a gente se deslocava muito porque “ah, fechou essa sala a gente tem que procurar outro espaço”.

A base ginástica que Helena teve a acompanha até os dias atuais: “[...] foi muito legal, assim, uma experiência que eu guardo com muito carinho. E trouxe também essa

memória corporal que eu tenho até hoje, por exemplo, hoje estou com 50 anos e ainda faço [...] parada de mão, faço estrela então, é, fica esse referencial”.

Para Nicolas, a ginástica era uma forma de se desafiar, testar o corpo e vencer o medo de determinados elementos, contudo, seu interesse pela ginástica foi se perdendo porque se tornou repetitiva na medida que entrou para o rendimento:

É, eu gostava bastante assim, né, pela questão da gente... testando o corpo, né, sempre indo um pouco além. Né, conseguindo coisas diferentes, mais desafiadoras, vencer o medo, né, para fazer determinados movimentos. Era emocionante, nesse sentido, assim, né, sempre tentando ir além, buscar algo a mais [...]. Gostava bastante [...] e assim eu gostava principalmente quando era mais a questão da iniciação esportiva mesmo. Quando começa a ficar mais sério o negócio, aquele treino todo dia, né, aquele treino mais repetitivo [...] hoje eu vejo que foi um momento que eu comecei a perder o interesse. Quando começa a entrar no alto rendimento, na repetição e tal, daí perdi o interesse pelo esporte, eu gostava mesmo era mais da parte da iniciação esportiva (Nicolas).

Conforme relata Helena, a proposta de ginástica acabou quando o professor responsável precisou mudar de cidade:

[...] isso durou 5 anos. Porque lá por volta dos 12 anos esse professor acabou vindo para Florianópolis [...] e nós ficamos órfãos lá em Concórdia, ninguém mais queria assumir a ginástica [risos]. E acabou encerrando esse ciclo né, do contato assim com a ginástica específica, na ginástica artística (Helena).

A ginástica também é citada durante as brincadeiras, conforme relata Helena, que utilizava os espaços locais para praticar junto da irmã, que também participava do projeto de ginástica da escola:

A varanda na frente da casa que era térrea tinha um murinho, né, e nós... ali era a nossa trave de equilíbrio, então eu fazia a ponte reversão, estrela, parada, tudo ali em cima [...] e era aquilo né, almoçava e já ia lá para frente para fazer ginástica, né, então a gente vivia fazendo isso, espacato, eu aprendi a fazer a reversão no morrinho que tinha na frente de casa de grama, né, e a la “e ta” até conseguir então... a gente vivia trabalhando com ginástica assim o tempo todo (Helena).

Nicolas também relata que costumava brincar com os elementos que aprendia, porém, as brincadeiras com ginástica se restringiam aos colegas da escolinha:

Como eu treinava aí acabava que, com os amigos ali que também faziam parte da ginástica, a gente brincava, assim né, fazia estrelinha, fazia o flic-flac, ficava se testando assim né, mas era mais o pessoal que praticava mesmo a ginástica, né, porque a grande maioria não tinha acesso a isso né. Que era meus vizinhos, assim, que eram de outras escolas não tinha tanto contato com a ginástica (Nicolas).

Laura declara não ter brincado com a ginástica. Vitor menciona que não brincava especificamente com a ginástica, ainda que se utilizasse de alguns movimentos que aprendeu nas aulas de educação física:

[...] trabalhava mais acho que próximo do método natural de “ah, vou fazer atividade de carrinho de mão, de transportar o outro, de rolamentos”, mas nada específico, por assim dizer, de aprender parada de mãos, acho que mais voltado nesse sentido mesmo, na vivência que eu tive na escola (Laura).

Conforme Samuel narra, as experiências que teve nas aulas ajudaram a melhorar a técnica para outros esportes, assim como a se proteger de lesões, porém ele não menciona utilizar brincadeiras com ginástica:

Eu fazia natação daí ajudou para aprender a dar a virada, eu não conseguia de jeito nenhum. E a desenvolver melhor a técnica com isso. E também a coragem para saltar do bloco eu não tinha né, daí depois que eu comecei com esses movimentos, aí me ajudou e o futebol também quando eu levava uma pancada assim, pô, me quebrava muito o antebraço, punho, e vivia machucado e já aprendi a vir correndo em velocidade e tentar virar a cambalhota (Samuel).

Quanto ao contato com a ginástica para além das aulas obrigatórias de Educação Física, apenas dois professores (Helena e Nicolas) relatam ter tido contato com escolinhas e/ou treinamento, especificamente da GA. É pertinente apresentar que, pelo menos para Helena, as aulas de GA aconteciam dentro da escola e com materiais que já tinham naquela instituição, ainda que eles não tivessem uma sala para uso exclusivo, contrastando com o fato de que a GA não era abordada nas aulas de EF.

Observa-se uma falta de comunicação entre as aulas curriculares de Educação Física e os projetos extracurriculares, contudo, por não sabermos como funcionavam e como se deu a inserção dos projetos nas escolas, não conseguimos investigar os motivos dessa falta de engajamento. Alguns projetos de atividades no contraturno recebem verbas e materiais que são de uso exclusivo para a modalidade, outros são projetos particulares e com materiais dos próprios professores. O que se pode inferir é que os professores que trabalhavam com eles tinham relações, no mínimo, estreitas com a modalidade que ensinavam, tendo em vista que são atividades não obrigatórias. As práticas que são propostas, nesta direção, tem relações com as particularidades com os gostos e as motivações, gerando esse maior engajamento, o

que pode explicar, por exemplo, o porque de ninguém mais querer assumir a ginástica depois que o professor responsável se mudou, como relata Helena.

Sobre Nicolas, observa-se a perda de interesse pela GA, a partir do momento que ele saiu da escolinha e foi para o treinamento. Ele relata que a ginástica era uma forma de desafiar seus medos, de testar seu corpo com os elementos, buscando ir cada vez mais longe. Contudo, os treinos repetitivos e diários acabaram o afastando da GA, ainda que ele continuasse gostando. Lopes e Nunomura (2007)¹⁸, trazem que, por mais que tenham infinitas possibilidades de elementos nos seis aparelhos, a forma como os treinos se estrutura se baseia na repetição e a aprendizagem dos elementos se torna separada em etapas. No caso de Nicolas, esse fator acabou diminuindo sua motivação, pois a prática não gerava mais prazer.

A presença dos elementos ginásticos nas brincadeiras da infância apareceu pouco nos relatos. Apenas Helena, Vitor e Nicolas relataram brincar com ginástica, ainda que de formas muito diferentes entre eles. Helena e Nicolas, nos trazem que costumavam brincar com os elementos que aprendiam na escolinha de ginástica e Vitor com o pouco que viu durante as aulas de Educação Física. Pizani e Barbosa-Rinaldi (2010), ao observarem as brincadeiras infantis no recreio das escolas, constatam que as crianças brincam com a ginástica nos diversos espaços, resignificando-os. São os muros da escola e da casa que viram uma trave de equilíbrio, é o barranco que se transforma em um tablado, conforme se observa com Helena, ainda que nem sempre seja na intencionalidade de usar e treinar a ginástica, como no caso de Vitor.

As crianças buscam formas de saciar sua necessidade por diversão e nisso subvertem os espaços e os materiais a sua volta, conforme Pizani e Barbosa-Rinaldi (2010, p. 120) “diante de um universo rico em possibilidades, as crianças agem espontaneamente quando o assunto é movimento”. Os elementos que constituem as ginásticas aparecem de distintas maneiras, conforme as autoras: são nas diferentes formas de correr e caminhar, no se pendurar, se balançar, saltar, nos lançamentos da bola, nos rolamentos etc. Aqui surge uma pergunta, será que os outros professores realmente não usavam a ginástica em suas brincadeiras?

18 O trabalho de Lopes e Nunomura (2007) investiga a ginástica artística feminina, contudo extrapolamos seus achados para a ginástica artística masculina.

4.2 RELAÇÕES COM AS GINÁSTICAS DURANTE O PERÍODO DE FORMAÇÃO INICIAL

4.2.1 As disciplinas de ginástica na graduação

O quadro 5 apresenta os dados referentes as disciplinas de ginástica na graduação e os sentimentos que os professores tinham ao entrar em contato com os conteúdos.

Quadro 5: Apontamentos sobre as ginásticas no período de formação inicial

Disciplinas de ginástica na graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica básica, sem muito aprofundamento nas regras das modalidades • Ginástica relacionada à recreação; relacionada à dança • Apresentação dos métodos ginásticos • Discussões relacionadas ao <i>fitness</i> e problematizações sobre espaços de prática de ginástica • Enfoque nas ginásticas competitivas e nos conteúdos procedimentais relativos • Prática pedagógica limitada aos alunos da turma • Abordagem tecnicista
Sentimentos relacionados	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas para a disciplina de ginástica – frustração sobre a forma como foi conduzida • Ginástica como um desafio • Empolgação por aprender elementos novos • Receio • Superação dos medos

Fonte: elaborado pela autora.

Todos os professores entrevistados tiveram disciplina(s) de ginástica na graduação. Para algum deles, foi a primeira oportunidade de entrar em contato com as modalidades gímnicas, sobre isso, Vitor relata que “a gente teve também ginástica olímpica e foi uma novidade para mim, enquanto estudante, de ver que existe uma outra prática [...]”. Porém, enquanto para alguns professores foi um momento de descoberta, para outros, em especial para aqueles que já tinham tido contato anteriormente através da escolinha/treinamento, a forma como a disciplina foi conduzida gerou frustração, conforme narra Nicolas: “[...] era uma das minhas grandes expectativas, por esse histórico que eu tive, então esperei muito pela disciplina de ginástica. Mas, infelizmente, acabou sendo uma decepção”.

Nicolas cita que o professor da disciplina não tinha proximidade com a área da ginástica e não tinha uma estruturação didática, tendo poucas intervenções do professor na aula:

[...] botaram um cara lá que não tinha nada a ver com a ginástica. Então [...] Acabou sendo bem frustrante. Basicamente baixava os aparelhos lá e deixava o pessoal ficar experimentando lá, pulando na cama elástica, saltando no trampolim, brincando basicamente nos aparelhos. Não tinha uma didática, assim, não tinha muita reflexão sobre a disciplina [...] (Nicolas).

Samuel relata que se sentia muito bem nas aulas, mas que tinha bastante receio de fazer os elementos “me sentia muito bem, assim, fisicamente [...] então eu lembro que era um desafio e eu ficava muito empolgado de estar aprendendo coisas novas assim, elementos novos, era bem interessante assim”. Uma das formas de avaliação da disciplina se dava por meio de uma prova prática, então ele relata que precisava treinar os elementos:

[...] **a gente era aluno, mas a gente estava como se fosse treinando**, sabe, porque tinha que aprender mesmo pra ti ter uma força para a parada de mão, para estrelinha ou para qualquer outro movimento do solo, a gente tinha que estar se dedicando um pouco para que a gente melhorasse um pouco ao longo do semestre né e poder... o professor fazia prova prática também então o básico dos elementos a gente tinha que fazer, então a gente teve que treinar [...]

A necessidade de aprender os elementos ginásticos também aparece na fala de Vitor. De acordo com ele, a ginástica era um grande desafio, pois ele tinha dificuldade com os elementos “[...] era desafiador, por causa do meu perfil né, eu sou um cara mais alto, tenho bastante dificuldade nessa questão então era difícil”. Vitor relata também que havia um enfoque no saber-fazer o que acabava causando algumas inseguranças:

[...] no CEFID¹⁹, **eu até brinco chamando de escolinha né, tinha a ver com o fazer, não só com o ensinar** [...] e eu continuava achando interessante, mas eu ficava pensando “pô, e quem vai fazer esse processo mais adiante né, como é que vai [ensinar] sem saber fazer direito?” (Vitor).

Helena fala que tem poucas memórias da disciplina de ginástica “[...] talvez eu não tenha essa memória tão boa porque, talvez, não tenha sido tão interessante assim [...]”. Porém, quando mudou a professora da disciplina, ela consegue se recordar com mais detalhes “[...] a gente já ouvia, assim, que ela é uma professora que estava vindo para o CDS e tal todo mundo assim na expectativa, esperando para aula de ginástica. E ela... eu lembro que ela deu

¹⁹ CEFID é o Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina, onde o Vitor se formou.

um tratamento de choque em nós [...]”. Essa mudança parece ter sido significativa, devido a quebra de expectativa que foi gerada pela abordagem da professora, já que

[...] ela levou a turma para o ginásio, perfilou todo mundo e começou a dar uma aula calistênica [...] na verdade ela deu uma aula, fez uma encenação naquele momento de como era, depois ela começou a trabalhar com a gente essa... veio trazendo, né, fazendo uma linha do tempo da ginástica [...] a maneira como ela abordou a temática foi muito interessante, né, porque daí a gente também já tinha uma expectativa de que ia ser uma aula bombástica e não sei o que, e foi, mas a gente estava pensando assim uma coisa bem diferente [...] (Helena).

A Helena também recorda que havia debates em torno de problemáticas relacionadas aos espaços de ginástica e sobre a ampliação das capacidades motoras dos alunos. As questões relacionadas as valências físicas e desenvolvimento motor é citada por Samuel, assim como os debates relacionados à ginástica *fitness*. Apenas Helena e Vitor mencionam ter estudado os métodos ginásticos, porém Vitor relata que não era de forma aprofundada.

Os professores citam diferentes modalidades que foram trabalhadas durante a graduação, porém observa-se que elas não abrangem a grande variedade de práticas gímnicas, se voltando para as ginásticas competitivas, com maior foco na GA ou na ginástica *fitness*. Conforme Vitor, ele foi apresentado aos elementos básicos e aos aparelhos da ginástica artística, sendo que

Na ginástica 2, aí a gente já começa a entrar um pouco mais na questão da ginástica olímpica e apresentou parada de mãos, rolamentos, equilíbrios, utilizando equipamentos como o plinto, que mais que a gente usava bastante, deixa eu ver... Banco, saltos né, movimentos carpados, grupados, era mais nesse sentido assim. E aí depois, acho que na ginástica a gente chegou mesmo, a chegamos nos aparelhos né, apesar do ginásio montado lá, a gente não tinha ginástica olímpica por assim dizer (Vitor).

A ginástica de trampolim e a ginástica rítmica aparecem nos relatos de Samuel. Ele menciona que “[...] usava muito lá o trampolim, o professor ensinou bastante os tipos de saltos no trampolim e tal” e que o professor costumava convidar os alunos para ir ver as competições dessa modalidade. Na época, ele relata que a ginástica de trampolim estava sendo trazida pela confederação de ginástica e “[...] esse começo da ginástica de trampolim me chamou bastante atenção na época da universidade”. Quanto à ginástica rítmica (GR), ele relata que não teve contato com a manipulação dos aparelhos, mas sim com a GR associada a dança, “[...] nessa aula de rítmica a gente não chegou a ter os elementos da ginástica rítmica,

que era o arco, a bola [...] era mais a questão da dança mesmo, né, do movimento com dança”. Em sua narração, ele diz que as apresentações que as turmas de ginástica faziam eram como um ritual na universidade, e as coreografias eram montadas em cima dos compassos musicais “era bem engraçado que a gente tinha que montar uma coreografia para apresentar... nossa, vinham todos os veteranos da faculdade assistir, virava um festival de dança, assim sabe, era bem legal, daí tinha que montar a coreografia em cima de uma música [...]”.

A ginástica *fitness* foi mencionada por Laura “[...] você tinha seu colchonete, você tinha os pesinhos para fazer, a caneleira pra colocar com peso, então fazia uma ginástica bem voltada assim para a questão estética, bem funcional assim [...]”. Ela também relata que a disciplina de Ginástica II, foi mais voltada a uma ginástica associada a danças “[...] a professora já era bem diferente [...] **tinha danças junto, tinha folclore, tinha uma parte teatral**, assim [...] me lembro bem, daí fiz várias coisas que eram mais ligadas à dança mesmo [...]”. A vinculação da ginástica com outras práticas também aparece no relato de Samuel “[...] tinha muito a ver [a disciplina de ginástica I] também com brincadeiras, né, e **coisas que a gente podia usar como recreação** para propor para crianças da educação infantil e anos iniciais [...]”.

Observa-se no relato de Laura a associação da ginástica com outras práticas, especialmente as rítmicas e expressivas. Ressalta-se a vinculação da ginástica com outras manifestações da cultura corporal (BOAVENTURA, 2016) e que, apesar de outras práticas utilizarem elementos ginásticos, elas não se tornam ginástica por causa disso.

Com relação às práticas pedagógicas nas disciplinas, Helena e Samuel narram que aconteciam com os colegas da própria turma, conforme o relato de Helena a seguir:

[...] É... até na formação, eu fiz minha monografia em cima do estágio supervisionado e tecendo essa crítica porque quando a gente faz o estágio a gente caía de paraquedas no campo da escola, da primeira fase até a sexta fase a gente ficava só ali [...] com as teorias, teorias, teorias, aquela prática dentro de uma bolha [...] porque fazia [as práticas pedagógicas] com teus colegas, então teus colegas também já tem uma certa condição ali... uma relação com os esportes, com tudo, era uma prática falseada, né? (Helena).

Nicolas, no entanto, revela que teve experiência de ensinar ginástica para crianças de uma creche após a mobilização dos alunos da turma:

Na verdade, a melhor parte da disciplina foi nós, alunos mesmo, a gente que propôs [...] tinha uma colega lá que trabalhava numa creche [...]. Na verdade, ela era companheira de um colega meu [...] aí ela queria levar eles pra conhecer os aparelhos da ginástica. Então nós mesmos, né, os alunos propuseram com o professor da disciplina ali, para gente fazer essa experiência, fazer essa vivência com as crianças da creche. Foi a melhor parte da disciplina [...] (Nicolas).

A partir das narrações feitas por Vitor e Samuel, constata-se que a(s) disciplina(s) de ginástica que tiveram contato na graduação se deu com base em uma abordagem tecnicista, conforme as partes destacadas em negrito nos relatos. Este resultado vai ao encontro de Barbosa-Rinaldi (2005) que nos traz que as disciplinas de ginástica por vezes acabam assumindo esse caráter tecnicista. Almeida (2012), mostra que os docentes das disciplinas gímnicas tendem atribuir “[...] grande valorização às atividades práticas e procedimentos técnicos, sem considerar a necessária base teórica/prática para o ensino da Ginástica no âmbito escolar” (p. 37).

A problemática da maior valorização do saber-fazer em detrimento das outras formas de saberes também se revela na fala de Vitor. De acordo com Figueiredo (2007), em especial com as disciplinas práticas dos cursos de Educação Física, a maior parte dos alunos tem a noção de que “[...] aprender determinados saberes curriculares como a Ginástica Olímpica, significa aprender a executar tal atividade” (p. 99).

Torna-se necessário frisar que nenhum dos professores teve contato, anteriormente à graduação, com a área da ginástica sob uma perspectiva amplificada, sistematizada e crítica, que deveria ser papel da escola. Então a problemática da valorização da técnica se torna ainda mais complicada nesse sentido, pois é na graduação que os futuros professores estão tendo suas primeiras experiências com a área da ginástica. Não somente pelas inseguranças geradas, mas também pelas concepções limitadas sobre o conteúdo, como a associação da ginástica com o alto rendimento e no saber prático (COSTA; MACÍAS; FARO; MATTOS, 2016).

Faz-se necessário um parêntesis, nesse momento, para lembrar que os saberes da experiência são historicamente localizados. Dessa forma, encontram-se atravessados pelo contexto econômico e político (através, por exemplo, das legislações) que influenciam a formação de professores, as políticas públicas de acesso ao lazer, cultura e esporte, o currículo escolar etc. São nesses processos de socialização que os indivíduos vão construindo seu *habitus*, segundo os pressupostos de Pierre Bourdieu, que, quanto a este conceito, Sandrin e Terrazan (2011) falam no âmbito escolar e na universidade, sendo que

[...] os conhecimentos tácitos disponíveis em situação escolar, no cotidiano, incorporam-se progressivamente ao indivíduo e tornam-se parte de suas estruturas mentais cognitivas. O mesmo acontece quando alunos aprendem como as regras e ou normas atuam. Há processos em que o coletivo pode se tornar individual, operando nas subjetividades e predispondo para o agir [...] (SANDRIN; TERRAZZAN, 2011, p. 8).

Dessa forma, observa-se que a disciplina de ginástica na graduação não traz os elementos necessários para a atuação na escola (BARBOSA-RINALDI; SOUZA, 2003; SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007), contribuindo, justamente, para o afastamento dos conteúdos da área na escola, reforçando ainda mais a cultura da profissão e alimentando esse círculo vicioso. As falas dos professores entrevistados revelam uma concordância com essa observação, ao notarmos que eles, mais especificamente Nicolas e Laura, observam que ainda há uma lacuna na formação inicial e continuada, que nubla as percepções sobre a área da ginástica.

A influência das experiências do professor no trato com a disciplina de ginástica aparece no relato de Samuel, quando diz que devido ao professor ter sido um ex-atleta de GA, ele acabava abordando os conteúdos de forma tecnicista. A maior parte dos professores das disciplinas de ginástica costumam ter sido ex-atletas das modalidades em que lecionam e essas vivências se traduzem na prática profissional, conforme pôde ser constatado neste trabalho e em outros (BARBOSA, 1999; BOAVENTURA, 2016).

Por outro lado, nota-se também o relato de Nicolas, sobre as (não) aulas que ele teve na graduação. Segundo ele, o professor não tinha nenhuma relação com ginástica de forma que ele raramente abordava os conteúdos gímnicos. O fato de o professor não ser da área, faz com que ele se distancie da própria literatura, pois não tem como objeto de pesquisa a ginástica, conforme mostram Pizani, Barbosa-Rinaldi e Seron (2009).

Outro dado levantado pelos professores é sobre as práticas pedagógicas nas disciplinas. Atualmente, estão inclusas em todas as licenciaturas as Práticas como Componente Curricular (PCC)²⁰. Conforme Bisconsini (2017), os PCCs são como um fio que dá coesão ao curso amarrando as “[...] ações pedagógicas da formação por meio de um

20 Essa discussão da aproximação da teoria com a prática apareceu na LDBEN 9.394/1996 e foi citada novamente pelo Parecer CNE/CP 9/2001, como uma Prática como Componente Curricular (PCC) (BISCONSINI, 2017).

trabalho contínuo [...]” (p. 63), sendo flexíveis e ficando a cargo do professor universitário sobre a forma como vai efetivar essas práticas.

Dos professores que citaram as práticas pedagógicas, apenas Nicolas teve um contato diferenciado, com as crianças da creche, com ressalvas de que essa experiência só foi possível após a proposta dos próprios acadêmicos. Helena teve essas vivências com os colegas de turma e critica o fato de os estudantes não vivenciarem a realidade escolar, o que acabava fazendo com que eles chegassem com poucas bagagens experienciais nos estágios (torna-se necessário frisar que Helena se formou antes da inserção dos PCCs como obrigatórios nos currículos). Essas falas nos mostram não só a flexibilidade dos PCCs, mas também expõe os discentes como agentes do processo, propondo e questionando as estruturas da formação inicial. O que concorda com Bisconcini (2017) ao mostrar que os discentes também são importantes no processo de modificação e consolidação dos PCCs “[...] pois estes integram o curso e podem fornecer elementos importantes sobre a formação inicial da qual são agentes” (p. 94).

4.2.2 O contato com ginásticas para além das disciplinas

O quadro 6 apresenta os dados sobre os projetos de extensão e pesquisa, assim como os trabalhos ou estágios relacionados às temáticas ginásticas.

Quadro 6: Os contatos com as ginásticas nos projetos de extensão/pesquisa e os trabalhos ou estágios na área

Projetos de extensão/pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Poucos ou nenhum projeto de extensão • Nenhum projeto de pesquisa relacionado à ginástica • Projeto de ginástica voltado à iniciação esportiva
Trabalhos/estágios relacionados à ginástica	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica aeróbica • Ginástica de academia

Fonte: elaborado pela autora

Apenas Nicolas participou como professor de um projeto de extensão de ginástica. Helena se formou na mesma universidade que Nicolas, porém com 12 anos de diferença, e conta que na sua época tinham poucos projetos de extensão. De acordo com Nicolas, o projeto era voltado à iniciação esportiva de crianças de 6 a 12 anos, e costumava haver uma separação

entre os alunos que eram iniciantes e os mais experientes. Ele relata que por causa da estrutura física do ginásio, tinha mais possibilidades de se trabalhar com os elementos da ginástica. Segundo esse informante:

Então... lá tem bem mais aparelhos do que a gente tem nas escolas da prefeitura né, ali no projeto tinha cama elástica, tinha um trampolim, tinha um colchão bom né, aquele colchão bem grosso, né, que dá pra fazer saltos bem legais ali. Tinha a trave de equilíbrio, né, o próprio tablado ali, tinha tablado ali pra gente trabalhar os movimentos do solo. Então a gente conseguia trabalhar mais coisas, né, ali nesse projeto de extensão justamente pelos equipamentos, né, que tinha ali (Nicolas).

Outros professores, Vitor e Laura, também tiveram contato com a ginástica para além das disciplinas, porém eram relacionados a trabalhos fora da universidade. Vitor iniciou estagiando em uma academia de musculação e, posteriormente, se tornou dono de uma academia, conforme relata “Eu fui professor de musculação por quase 10 anos, comecei estagiando, tive academia, enquanto eu dava aula eu também trabalhava com musculação [...]”. A ginástica de academia e aeróbica também foram presentes na vida universitária de Laura, que começou como estagiária.

Posteriormente à sua formação, Laura começou a trabalhar com ginástica para os grupos de mães das escolas onde também trabalhava. São lembranças que ela diz guardar com muito carinho, como é possível observar no relato abaixo:

Nossa daí assim eu... tudo, né, eu usava um misto de dança, ginástica, coreografias com exercício localizado. Fazia, assim, muitas coisas, sabe, a ginástica sempre junto. Um dos eventos da escola as mães participaram então a gente criava coreografias. Nossa, foi muito divertida essa época, excelente.

Na fala de Helena chama à atenção que, na sua época de graduação, havia poucos projetos de extensão: “De projetos de extensão, eram pouquíssimos, assim a gente tinha pouca experiência”, mesmo tendo em vista o tripé universitário formado por ensino, pesquisa e extensão, firmado pela constituição de 1988. Em 1993, é lançado o Programa de Fomento a Extensão Universitária e, durante a década de 1990, a institucionalização da extensão foi fomentada por leis e diretrizes (DEUS, 2018).

Observa-se que o período era recente para o fomento dos projetos de extensão universitária na época, tendo em vista que a Helena se formou em 1996. Sua fala ressalta a pouca experiência prática que os alunos tinham durante a graduação. Os projetos de extensão são essenciais para que os estudantes conheçam outras realidades e em um ambiente que

favorece o aprendizado, com o acompanhamento dos professores da área, com debates sobre os acontecimentos do projeto e o aporte teórico. De acordo com Deus (2018, p. 629), é a partir da extensão que “a universidade realiza o reconhecimento da diversidade sociocultural e étnico-racial e permite a construção e o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo. Ao atuar nas dimensões estéticas e culturais, a extensão universitária tenciona o ensino e atualiza a pesquisa”.

Por ter tido essa experiência na graduação, junto dos outros contatos com a ginástica, Nicolas considera que tem poucas dificuldades para trabalhar com esses conteúdos na escola: “especificamente por essa experiência que eu tive na minha infância, adolescência, depois pelo próprio estágio ali né, na extensão ali na UFSC [...] pra mim nunca foi uma dificuldade, né, trabalhar esse conteúdo na escola, nas creches que eu trabalhei.

Observa-se que Vitor e Laura tiveram o contato com as ginásticas de academia. Freitas e Frutoso (2016) trazem que houve um período de proliferação das academias de ginástica e principalmente a partir de 1990, a ginástica começa a ser modificada adquirindo “novos padrões e significados, frutos das determinações do mercado” (p. 282).

4.3 RELAÇÕES COM AS GINÁSTICAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O quadro 7, na próxima página, apresenta os apontamentos gerais sobre os conteúdos, estratégias de ensino e fontes de informação citados pelos professores.

Quadro 7: Apontamentos sobre os conteúdos e fontes de informação utilizados pelos professores

Conteúdos abordados nas aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos relacionados à história da ginástica e temas transversais • Movimentos comuns às ginásticas • Ginásticas competitivas e não competitivas • Movimentos naturais, artificiais e gímnicos • Ginástica de condicionamento físico • Ginástica com manipulação de aparelhos • Atividades circenses²¹ • Ginástica de demonstração
Fontes de informação	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisas de artigos, sites e páginas das confederações • Utilização das teorias de Vigotsky para a elaboração dos planejamentos a longo prazo • Proposta curricular da rede municipal de Florianópolis

Fonte: elaborado pela autora

Todos os participantes da pesquisa declaram trabalhar com os conteúdos ginásticos de forma sistematizada. Com exceção de Laura, todos mencionam com quais campos de atuação da ginástica trabalham, e somente Helena, Samuel e Nicolas especificam as modalidades gímnicas presentes no seu planejamento.

O quadro 8 especifica os campos de atuação, modalidades e conteúdos que foram citados nas entrevistas ou escritos no questionário, separados por professor. Destaca-se que pode haver outros conteúdos que são trabalhados pelos professores, mas que acabaram não sendo citados para a coleta dos dados deste trabalho.

Quadro 8: Os conteúdos e campos de atuação das ginásticas que são abordados pelos professores

Professor	Campos de atuação e modalidades gímnicas	Conteúdos citados
Helena	<ul style="list-style-type: none"> • Ginásticas de competição: GA, GR e ginástica acrobática • Ginástica de demonstração: Ginástica para todos 	Força e flexibilidade; padrões corporais de beleza e cirurgias plásticas; acesso as ginásticas; saúde; história da ginástica.
Vitor	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica como condicionamento físico • Ginásticas competitivas • Ginásticas não competitivas 	Movimentos naturais, artificiais e gímnicos; História da ginástica e tipos de ginástica; Movimentos gímnicos; componentes e valências físicas;
Laura	<i>Não foi possível identificar</i>	<i>Não foi possível identificar</i>

²¹ Torna-se necessário frisar que o circo, apesar de ter aproximações com as ginásticas, não faz parte da área da ginástica. Porém, por ser um conteúdo que o professor cita como ginástica, manteremos para a análise dos dados.

Professor	Campos de atuação e modalidades gímnicas	Conteúdos citados
Samuel	<ul style="list-style-type: none"> • Ginásticas de competição: GA e GR • Ginásticas de academia • Circo 	Malabarismo; <i>slackline</i> ; questões relacionadas a saúde e hábitos saudáveis; Ginástica de academia e modalidades associadas: zumba, danças; Ginástica natural; acesso às ginásticas
Nicolas	<ul style="list-style-type: none"> • Ginásticas de competição: GA e GR • Ginásticas de Academia • Circo 	Palhaçaria e malabares; História da ginástica;

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que as ginásticas competitivas são citadas por todos os professores (com exceção de Laura) e, dos professores que especificaram quais as modalidades, a Ginástica Rítmica e a Ginástica Artística são as que prevalecem. As ginásticas de condicionamento físico são citadas por três professores, enquanto ginásticas de demonstração são citadas por dois. O circo foi citado por dois professores, contudo, apesar de o circo e as ginásticas terem aproximações históricas (SOARES, 2005), atualmente o circo não faz parte das modalidades gímnicas, indicando uma confusão quanto a isso.

Quanto aos conteúdos procedimentais, há uma grande variedade no trabalho com os elementos constitutivos das ginásticas, passando pelos elementos corporais, exercícios acrobáticos e manejo de aparelhos, conforme os relatos a seguir:

Aos poucos comecei a inserir os movimentos gímnicos, os rolamentos, paradas de mãos, parada de cabeça, trabalhava pirâmides, posições de equilíbrio [...] era [antes da pandemia] para ter apresentado para eles todas as paradas de mão, de cabeça, e rolamentos, inícios de salto e posições de corpo, né [...] (Vitor).

[...] a gente começa a experimentação dos movimentos da ginástica, da ginástica artística. E a medida que vai evoluindo né, busco trabalhar elementos da ginástica rítmica, trazendo os materiais da ginástica rítmica [...] (Nicolas).

Trabalhei também a ginástica rítmica mostrar os elementos [...] nossa escola só não tem as fitas, mas a gente improvisa também porque tem a maça [...] tem muito bambolê, muita bola, muita corda. Trabalho com isso também (Samuel).

Os conteúdos conceituais também são trabalhados pelos professores, passando desde os temas transversais como saúde, estética corporal, problematizações sobre o espaço sociais que a ginástica pode ser realizada e os conteúdos históricos, a seguir apresentamos alguns relatos a respeito:

No sexto e sétimo, o sexto ano, por exemplo, é retomar também o que eles sabiam de ginástica, através do histórico da ginástica, fazer essa linha do tempo, a origem,

evolução, e aí ia explicando para eles, ia desenvolvendo ali teoricamente porque era ginástica artística, ginástica rítmica, quais os tipos de ginástica que nós tínhamos, e ia passando também para eles [...] **questões sociais que pudessem ser relacionadas ali, a experiência da ginástica [...] eu busco problematizar também algumas questões envolvendo a ginástica [...] quais são os espaços destinados para, né, pra esse tipo de prática, quem tem acesso a ginástica, vamos também puxar um tema transversal da saúde** aí a gente também já aborda essas questões, “o que é ter saúde numa sociedade como a nossa, né com tantos problemas na saúde. É um direito? É um privilégio?” Então tem várias questões que vão se desdobrando a partir de um tema (Helena).

Eu trabalho muito com eles essa questão de entenderem para que serve ginástica, né, como é que ela foi criada, **qual é o sentido histórico que ela foi desenvolvendo de um tempo pro outro**. Eu acho que é fica bem interessante para eles ter toda essa questão da história né, na construção dessa prática [...] dando essa noção estrutural de que ela representou durante muito tempo como sendo a base da educação física. Vejo que a ginástica faz parte desse processo de construção da cultura corporal [...] eu acabava trabalhando mais essas questões da ginástica mais voltada para o estudante mesmo entender sobre as valências, né, os componentes físicos da atividade física, entender o que era força, entender o que que era equilíbrio, então eu usava a ginástica como método para eles compreenderem isso né (Vitor).

Mesmo quando o conteúdo não é ginástica, Helena relata que sempre acaba utilizando alguns elementos ginásticos e considera que é um dos conteúdos mais trabalhados nas suas aulas de Educação Física escolar. Destaca-se a sua fala a seguir,

Vejo que a gente sempre trabalha de alguma forma com os elementos da ginástica [...] elementos básicos da ginástica a gente sempre vai estar trabalhando, do primeiro ano ao nono ano, a gente sempre vai trabalhar com equilíbrio, com força, é... com giros, a gente vai trabalhar um circuito, isso está ali é imbuído já [...] acredito que a ginástica é um dos temas mais explorados nas aulas de EF, pela riqueza de possibilidades que apresenta (Helena).

O que se observa com a outra informante, Laura, é que, apesar de ter dito que trabalha com a ginástica de forma sistematizada e seguindo a proposta curricular, ela não cita em nenhum momento da sua prática pedagógica atual os conteúdos e modalidades que ensina. Ela diz que foi mudando a forma como trabalhava com a ginástica, pois acredita que os alunos têm que ter a maior experiência possível com os movimentos corporais, observando uma influência de sua pós-graduação ao lidar com os conteúdos:

Fiz uma pós-graduação em educação psicomotora, então eu trabalhava psicomotricidade relacional, né, que foge também dessa ginástica funcional [...] sempre achei, assim, que eles têm que ter o maior número, né, de experiências possíveis com o movimento, com o corpo, com o espaço onde eles estão, né, o ambiente onde eles estão [...] com mais liberdade de movimentos, de explorar o ambiente, dessa forma, então não deixo de usar mas também não, eu não imponho assim o movimento, sabe, a não ser assim claro, vamos para um jogo, vamos

aprender determinada... Aí você realmente vai treinar aquele movimento para que ele sirva, né, ali no jogo, esporte, que a gente escolheu (Laura)

Quanto às fontes de informação que os professores revelam, todos citam a proposta curricular do município de Florianópolis como uma base para seu planejamento. Observa-se essa influência não apenas no planejamento dos conteúdos, mas também, conforme Vitor revela, no planejamento a longo prazo, ele também cita a teoria de Vigotsky como um balizador para a organização pedagógica. Apenas Nicolas diz procurar informações nos sites das confederações, contudo, diz que não tem nenhuma fonte que aborde a ginástica na escola, especificamente. Helena utiliza os autores da Educação Física como a Carmen Lúcia Soares.

A proposta curricular de Florianópolis já foi discutida no capítulo 2.2 da revisão de literatura, mas cabe aqui compararmos a forma como as ginásticas são trabalhadas pelos entrevistados com a fonte que eles mais buscam informação. Na proposta, a divisão das áreas da ginástica e as modalidades não parecem de acordo com os referenciais acadêmicos mais utilizados, como Souza (1997). O que se observa é que os professores também tendem a não classificar e conceitualizar as ginásticas dessa forma. Observa-se essa influência no relato de Samuel, quando fala que um dos objetivos dele é que os alunos identifiquem “a ginástica como dentro de uma família de esporte técnico-combinatório [...] eu vejo assim que é importante o aluno ampliar esse conhecimento, né, pra ele poder apreciar também” (Samuel).

Não obstante, muitos dos temas abordados estão de acordo com o que se apresenta na proposta, especialmente com os conteúdos relacionados a parte de compreender as estruturas sociais que são transversais a cultura corporal de movimento (como se observa nas partes grifadas em negrito nas falas e Vitor e Helena). Os professores também citam os conteúdos procedimentais, que fazem parte do eixo de ampliação do movimento da proposta.

Os saberes presentes nas propostas e projetos políticos pedagógicos das escolas são considerados por Tardif (2010) como saberes curriculares. O autor cita que esses tipos de saberes, junto com os disciplinares, se dão a partir de uma relação de exterioridade. Os professores não têm um controle sobre “[...] o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares [...] (TARDIF, 2010, p. 40). No caso da proposta, citam-se alguns dos temas que podem ser trabalhados com a ginástica, assim como a obrigatoriedade de se desenvolver essa área, porém não há uma definição bem clara de quais modalidades devem ser abordadas, ficando a cargo do professor. Também é interessante frizar

que a Proposta de Florianópolis teve uma maior participação dos professores na sua discussão.

Dos professores que citaram as modalidades que trabalham, percebe-se que há uma escolha por aqueles conteúdos que eles tiveram um maior contato, como a ginástica artística e a rítmica, no caso das ginásticas de competição. A ginástica de trampolim foi mencionada por Samuel, contudo, ele relata que, por causa da falta de materiais, dificilmente trabalha com essa modalidade:

[...] foi bem legal para mim, eu lembro que esse começo da ginástica de trampolim me chamou bastante atenção na época da universidade [...] se tivesse uma estrutura um pouco melhor [na escola] e principalmente trampolim, eu nunca consegui dar aula de Ginástica de trampolim eu acho que é muito legal assim [...]

Considera-se os professores como sujeitos ativos em sua prática (TARDIF, 2010) e ao nos aproximarmos do sentido da ginástica para os professores escolares, notamos as ressignificações no trato com esse conteúdo. Isso fica evidente na fala de Nicolas, sobre como o contato com os debates e as discussões pedagógicas fizeram com que ele entendesse a ginástica de uma outra forma. Suas vivências gímnicas na infância e adolescência não trouxeram para ele o arcabouço de conteúdos para além da prática pela prática. Nota-se uma valorização de outros aspectos para além da experimentação em seu trato pedagógico, influenciado por uma perspectiva mais ampla de Educação Física, como ao citar a Cultura Corporal como objeto de estudo da área:

[...] quando eu entrei na universidade, né, que a gente começa a estudar a questão pedagógica de todos os elementos da cultura corporal você começa a dar um outro sentido pra aquilo [...] Então depois quando eu fui fazer a faculdade já foi uma outra visão né justamente por esses debates que aconteciam na área [...] eu vejo que a diferença entre o que eu presenciei né, o que eu experimentei na infância, adolescência, para a minha prática pedagógica é justamente isso né, vem justamente da influência desses debates, né, de entender a ginástica como um conteúdo da cultura corporal né, que é produzido historicamente pela sociedade.

É evidente na fala de Vitor que seu pouco contato com as ginásticas durante sua história de vida, acabaram o sensibilizando:

[...] eu estou pensando na minha formação, por isso que eu acho tão importante trabalhar ela [a ginástica], porque eu já trabalhava lá há 10 anos atrás mesmo sem estar presente na proposta curricular. “Ah não, vou ensinar meu aluno porque eu gostaria que tivessem me ensinado quando estava na escola”.

A construção identitária dos professores passa por esse olhar crítico das experiências (ou da falta delas), conforme explica Boaventura (2016): “essa noção de identidade está associada à ideia de memória, construída, reconstruída e registrada a partir das experiências vividas” (p. 380). Quanto às experiências vividas e a retradução para a prática pedagógica temos a fala de Samuel:

É então, da minha prática, que eu tive um pouco quando criança e um pouco na universidade, me fez entender e poder apreciar também as competições e as apresentações de ginástica artística quando tem ou ginástica rítmica. [...] então eu acho que o papel da educação física também é esse, ensinar os pequenos a apreciar essas modalidades (Samuel).

Durante a graduação, Samuel teve a oportunidade de ver competições de algumas ginásticas esportivas, o que acabou sendo significativo a ponto de, para ele, um dos sentidos de se ensinar ginástica na escola é que os alunos possam fruir das apresentações. A fruição, a partir do conhecimento das regras das modalidades, abre a possibilidade de uma experiência estética e consciente com o esporte. A educação estética abre a possibilidade de exercitar a observação (até mesmo para além do esporte em si) despertando uma capacidade crítica no estudante (LACERDA; GONÇALVES, 2009).

Para Helena e Samuel, a ginástica também aparece em um sentido de emancipação corporal, como uma forma de empoderamento com ensinamentos que vão para além das aulas:

Eu falo pra eles [os alunos] também que é um empoderamento, né, porque quando a gente consegue também dominar algo que a gente acreditava que fosse difícil e a gente vê que consegue fazer isso, abre portas para que a gente sempre acredite que é possível, né [...] quanto mais a gente vai se apropriando dos movimentos das práticas corporais isso também gera um empoderamento, né, uma confiança, uma segurança dentro de nós que nos ajuda muito, abre muitas chaves no futuro, né. Para que a gente saiba que é possível, a gente consegue né [...] (Helena)

[...] para mim um significado mais era esse de possibilidade de vencer desafios de aprender movimentos novos, isso para mim sempre foi desafiador na ginástica como um todo, assim, tanto quanto como aluno como professor né [...] (Samuel)

Os relatos apresentam a ginástica como uma prática de domínio do corpo, não apenas de domínio dos movimentos e gestos, mas também como uma forma de superação e confiança, empoderando os alunos em outras esferas de suas vidas. Conforme Brasileiro e Marcassa (2008), há uma necessidade de se pensar as práticas corporais como “[...]”

manifestações culturais expressivas, como linguagens participantes da vida social, na construção de saberes, valores, ações, sentidos e significados, comportamentos e relações humanas” (p. 197). Boaventura (2016) estudou a GR de alto rendimento, porém podemos traçar um paralelo com as falas de nossos professores, pois a educação que é proporcionada pela ginástica envolve também a “[...] aprender a ter maior conhecimento de si mesma, a vencer os obstáculos, suas dificuldades, a conhecer novos lugares [...]” (p. 318).

As ginásticas também aparecem como uma forma de preparação para outras práticas e para o desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes, em especial a partir dos movimentos de base, de acordo com os relatos a seguir:

[...] eu usava a ginástica mais assim para trabalhar movimentos de base que daí eu trabalhava já com as séries iniciais [...] O sentido que eu vejo com relação à ginástica é que ela é uma grande... É aliada, assim, as aulas, né, do professor é que ela deve estar sempre no nosso planejamento né. Também buscar desenvolver os diversos tipos de ginástica não ficar somente com aquela ideia da... Um pouco assim... minimalista da ginástica [...] (Laura).

[...] sempre levei, assim, como bem importante para essa questão do enriquecimento do repertório motor das crianças, né [...] (Samuel).

Eu vejo essa importância né, tanto na questão de as crianças conhecerem esse conteúdo, conteúdo histórico... experimentar também, né, e com isso também ocorre também, né, obviamente o desenvolvimento do corpo da criança também, e aquilo que eu falei antes, né, que vai dar uma base legal para vários outros esportes e brincadeiras, a gente desenvolvendo ali os movimentos da ginástica (Nicolas).

As ginásticas realmente incorporam diversos movimentos básicos, como o se pendurar, rolar, correr, andar e saltar (SOUZA, 1997) porém é problemático quando ela fica apenas nesse sentido, pois se desconsidera outras dimensões do conteúdo. Por vezes, essa visão torna a ginástica utilitária, como uma forma de preparação para outras modalidades (BARBOSA, 1999).

Observa-se que na fala de Laura há um entendimento que a Educação Física deve-se romper com a visão minimalista da área da ginástica, “[...] eu usava, digamos assim, a ginástica mas de uma outra forma, não como a ginástica [...]”. Quando voltamos os olhares para o histórico de Laura com as ginásticas, notamos que a forma como essa área foi apresentada a ela, durante à escola e à graduação em educação física, se mostrou insuficiente para uma definição conceitual que subsidie um trabalho mais amplificado com a área, para além dos conteúdos procedimentais. Conforme Oliveira e Porpino (2010), as aulas de

Educação Física precisam ir além da movimentação por si mesma, “[...] abarcando um movimento-ação que contemple sentidos singulares na vida do aluno e que seja capaz de problematizar condutas e atitudes incorporadas socialmente” (p. 11).

Nota-se também na fala de Samuel um sentido que pode ser relacionado com as experiências que ele teve, especialmente na questão da amplificação das habilidades motoras, pois ele relata que utilizava o que aprendia nas aulas de ginástica da Educação Física para melhorar algumas habilidades das outras modalidades que ele praticava.

Ao se trabalhar com a ginástica **apenas** como aquecimento, alongamento ou preparação física para outras modalidades há um esvaziamento desse conteúdo e faz com que seja difícil a compreensão da área como um conhecimento historicamente produzido e localizado. Conforme Barbosa-Rinaldi e Souza (2003) “nessa visão a ginástica não aparece propriamente como conteúdo, mas sim como apêndice da aula, assume de fato uma visão utilitarista, demonstrando uma grande limitação quanto ao entendimento deste conteúdo” (p. 170). Desta forma, limita-se também o entendimento dos alunos sobre a área.

Esses achados contrastam com alguns artigos sobre como a ginástica se mostra na escola, pois a maioria dos professores entrevistados trabalha com elas para além da dimensão reprodutiva, trazendo um conteúdo histórico. Porém se observa uma concordância com os achados de Costa, Macías, Faro, Mattos (2007) que as modalidades gímnicas mais trabalhadas são a ginástica rítmica e a ginástica artística, assim como as ginásticas de academia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar o entendimento da área da ginástica para os professores atuantes nas escolas, buscando compreender quais os sentidos e significados atribuídos ao campo de conhecimento ginástico ao longo da vida e cada docente participante. Para tanto, investigamos três períodos de vida essenciais para determinar as compreensões sobre o assunto: escolar, formação inicial e atuação profissional. Se observa que as ginásticas têm diversos sentidos para um mesmo professor e essas atribuições de sentido e significados são atravessadas pelos contextos e sentimentos que eles vivenciaram com as ginásticas, mas não são imutáveis.

Percebemos que apenas ter o contato experiencial com as modalidades gímnicas não é o suficiente para que se entenda essa área de uma forma ampla e que contemple as diversas manifestações que elas podem assumir na escola. Nota-se que as modalidades mais trabalhadas são as ginásticas de competição, com ênfase na GA e na GR, e as ginásticas de academia. Porém, vê-se que, para a maioria dos entrevistados, o trabalho com estes conteúdos não está acontecendo apenas no âmbito dos conteúdos procedimentais havendo exploração de temáticas que são transversais às ginásticas.

Contudo, destacamos o pouco contato que eles tiveram com a área ginástica ao longo de sua formação básica, o que deveria ser o papel da escola. Então, muitos dos professores tiveram o primeiro contato significativo na universidade, ainda que nos moldes tecnicistas muito presentes nas disciplinas de ginástica, o que pode ter promovido inseguranças sobre como lidar com esses conteúdos durante a prática profissional. Porém, isso foi encarado mais como um desafio para sair da zona de conforto do que de fato um distanciamento para com a área.

Os professores refletem sobre a importância e os ensinamentos que as suas vivências gímnicas trouxeram, atribuindo alguns sentidos que vão além do desenvolvimento motor (ainda que ainda exista esse sentido), como uma forma de empoderamento que abarca outras esferas da vida.

Quanto às fontes de informação, a Proposta Curricular de Florianópolis foi citada por todos eles, porém nenhum entrevistado chega a citar a literatura especializada da área como uma fonte de pesquisa. Nesse sentido, não houve uma grande apropriação das bases

científicas sobre as ginásticas, o que pode indicar um certo distanciamento da universidade com a realidade escolar.

Não obstante, observa-se uma realidade complexa, que por vezes vai além do controle dos professores, como o tempo disponível, calendário escolar, as limitações físicas da escola, a dificuldade de obter materiais e aparelhos, as propostas de formação continuada, a precarização do trabalho.

Ressalta-se que este trabalho tem limitações, pois acabamos não conhecendo as realidades profissionais e as demandas dos professores a fundo. Este trabalho contou com a participação de cinco professores que atuam em Florianópolis. Dessa forma, os resultados aqui encontrados não podem ser extrapolados como uma realidade geral da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Também se observa que atualmente há um movimento da prefeitura para abordar as ginásticas na formação continuada.

Cabe também evidenciar que, ao focarmos nas ginásticas, partes importantes da construção de suas identidades docentes e seu trabalho pedagógico acabaram ficando de fora, como: suas visões sobre a profissão, seu papel como professor, abordagens metodológicas que costumam utilizar etc, pois essas questões também influenciam no trato pedagógico com as ginásticas. Sentimos a falta de deixar esses detalhes mais explicitados pelos entrevistados, ainda que apareçam superficialmente em algumas falas.

De modo geral na pesquisa, observa-se que os sentidos e significados atribuídos ainda não foram suficientes para garantir um trato pedagógico com as ginásticas de forma ampliada e que se aproxime das propostas veiculadas pela literatura ginástica. Isso porque, admitimos a ginástica como parte integrante do rol de conteúdos clássicos da Educação Física escolar e ao ser incorporada como parte do currículo, em sua amplitude e profundidade pode contribuir para a formação integral do aluno, podendo gerar aprendizados no campo físico, emocional e social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores.** 2005. 213 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- ALMEIDA, Roseane Soares. Do caos à agonia da ginástica na escola: realidade e possibilidades de uma nova cultura. In: congresso internacional de ciências do esporte, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Cbce, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3194/1539>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- ALMEIDA, Elaine Xavier de. **A ginástica na formação de licenciados em Educação Física: Um estudo sobre os planos de ensino.** 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.
- BARBOSA, Ieda Parra. **A ginástica nos cursos de licenciatura em educação física do estado do Paraná.** 1999. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. A ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em educação física da universidade estadual de maringá e da universidade estadual de campinas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 159-173, maio 2003.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra Barbosa. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para uma reestruturação curricular.** 2005. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274939/1/Rinaldi_IedaParraBarbosa_D.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.
- BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 174-181, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822009000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi. **A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola.** 2017. 409 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5722/1/Camila%20Rinaldi%20Bisconsini_2017.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

BOAVENTURA, Patrícia Luiza Bremer. **Técnica, estética, educação: os usos do corpo na ginástica rítmica**. 2016. 445 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Uma reflexão sobre o conceito de técnica na ginástica geral**. In: PAOLIELLO, E. (Org.). *Ginástica geral: experiências e reflexões*. São Paulo: Phorte, 2008, p. 167-189.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF) **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição (1971). Decreto nº 69.4502, de 1 de novembro de 1971. S.L., Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 7 mar. 2022.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **A política de esporte escolar no brasil: a pseudovalorização da educação física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/765>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASILEIRO, Lívia Tenorio; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, S.L., v. 19, n. 3, p. 195-207, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/yXYxXFdGysRLBvLVG7rVSHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research In Psychology**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 77-101, jan. 2006. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

CARBINATTO, Michele Vivieni; GONÇALVES, Luiza Lana; SIMÕES, Regina Maria Rovigatti; MOREIRA, Wagner Wey; NUNOMURA, Myrian. Conhecimentos de Acadêmicos de Educação Física sobre a Ginástica a partir da Percepção de Docentes do Ensino Superior. **Revista de Graduação USP**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 55, 22 dez. 2017. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2525-376x.v2i3p55-61>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/141954/137105>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CARDOZO, David Breno Barros; SILVA, Erika Cristina de Carvalho. Ginástica geral na educação física escolar. In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVI, 2009, Salvador. **Anais [...]**. S.L.: Conbrace, 2009. p. 1-6.

COSTA, Andrize Ramires; MACÍAS, Céres Cemírames de Carvalho; FARO, Carmen Lilia da Cunha; MATTOS, Lucília. Ginástica na escola: por onde ela anda professor? **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 4, p. 76-96, dez. 2016. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648071/14928>. Acesso em: 7 mar. 2022.

COSTA, Andrize Ramires; RIGO, Luiz Carlos; MARQUES, Danieli Alves Pereira; ASSIS, Marília del Ponte de. A transformação didático-pedagógica da ginástica para as crianças pelo “brincar e se-movimentar”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-16, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72360/44047>. Acesso em: 7 mar. 2022.

DEUS, Sandra de Fátima Batista de. A extensão universitária e o futuro da universidade. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 624-633, 30 ago. 2018. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v25i3.8567>. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8567/114114235>. Acesso em: 7 mar. 2022.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. AULA MISTA VERSUS AULA SEPARADA? UMA QUESTÃO DE GÊNERO RECORRENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, S.L., v. 1, n. 1, p. 141-156, ago. 2009.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A ENTREVISTA NARRATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 12, n. 7, p. 117-132, jan. 2017.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 153-171, 27 fev. 2010. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.13990>.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022

FREITAS, Cintia de La Rocha; FRUTUOSO, Anderson Simas. Ginástica no Brasil: ausência na escola x ascensão na academia. **Motrivivência**, [S.L.], v. 28, n. 47, p. 278, 25 maio 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p278>.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago. 2010.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais**. 2000. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

HOBBSAWM, Eric J.. **A era das revoluções**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977. 599 p. Tradução: Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, Marin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 4. p. 90-516.

LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. **Rev Port Cien Desp**, S.L., v. 9, n. 1, p. 105-114, abr. 2009. Disponível em: https://rped.fade.up.pt/_arquivo/RPCD_Vol.9_Nr.1.pdf#page=107. Acesso em: 7 mar. 2022.

LIMA, Jorge Roberto Perrout de. CARACTERIZAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 54-67, jul. 1994.

LOPES, Priscila; NUNOMURA, Myrian. Motivação para a prática e permanência na ginástica artística de alto nível. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esp**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 177-187, set. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16654/18367>. Acesso em: 7 mar. 2022.

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6105>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MELLO, Rosângela Aparecida. **Necessidade histórica da educação física na escola: a emancipação humana como finalidade**. 2009. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 1. p. 9-29.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JUNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], v. 40, n. 3, p. 215-223, jul. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Disponível em:

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0101328918300374?token=EBEC585D378743C93D78551BFC8F8CCCB5F6867445BF431733D791B1CAB902BC7C10B33EF6AE38374FFC4D0FF6871CE0&originRegion=us-east-1&originCreation=20220321130628>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NÓVOA, Antônio (org.). **O ciclo de vida profissional dos professores**. S.L: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Glycia Melo; PORPINO, Karenine de Oliveira. GINÁSTICA RÍTMICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM DISCUSSÃO. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-18, maio 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18516/1/Karenine%20de%20OP.%20-%20Gin%C3%A1stica%20ritmica%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20física%20escolar.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

OLIVEIRA, Mauricio Santos; NUNOMURA, Myrian. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. , p. 80-97, dez. 2012.

PAOLIELLO, Elisabeth. A Ginástica Geral e a formação universitária. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL., 1., 2001, Campinas, SP: **Anais**. Campinas, SP: SESC: Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2001.

PIZANI, Juliana; SERON, Vanessa; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física na cidade de Maringá: a ginástica geral em questão. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p.900-910, out. 2009.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. COTIDIANO ESCOLAR: A PRESENÇA DE ELEMENTOS GÍMICOS NAS BRINCADEIRAS INFANTIS. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 115-126, jan. 2010. Trimestral.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, [S.L.], v. 39, n. 3, p. 1-14, 28 dez. 2018. Portal de Revistas PUC SP. <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2. p.135-147, jan. 2002.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 2019

SANDRIN, Maria de Fátima Neves; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O habitus de bourdieu como fundamento sociológico da noção de competência na formação de professores. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1217-1227. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139961>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SCHIAVON, Laurita; NISTA-PICCOLO, Vilma L.. A ginástica vai à escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p.131-150, set. 2007.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. **Psicologia da Educação**., São Paulo, v. 26, n. 1, p. 05–27, jan. 2008.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl.2, p. 6-12, 1996. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SOUZA, Elisabeth Paoliello Machado de. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da educação física. 1997. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, S.L., v. 1, n. 13, p. 5-24, abril 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000400013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 11. ed. Petropolis: Vozes, 2010. 325 p.

APÊNDICE 1 – Questionário

Dados Pessoais
Código:
Idade:
Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não dizer <input type="checkbox"/> Outro:
E-mail:
Telefone:
Formação Acadêmica
Instituição (IES) onde realizou a graduação em Educação Física:
Ano de conclusão do curso:
Pós-graduação: <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
Atuação Profissional
Tempo na educação básica:
Você é professor(a) efetivo(a) da rede municipal de ensino de Florianópolis? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você é professor(a) efetivo(a) da rede estadual de ensino de Santa Catarina? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Atualmente você trabalha com o ensino: <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Fundamental I <input type="checkbox"/> Fundamental II <input type="checkbox"/> Médio
Você trabalha com a ginástica de modo planejado em suas aulas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim , o que você leva em consideração no planejamento da ginástica nas diferentes etapas de ensino?
Se não , descreva o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) a ginástica não faz parte de seu planejamento:
Perguntas abertas
Essas perguntas visam entender sua percepção sobre a ginástica. Pedimos que você escreva de forma livre, sem fazer consultas a qualquer tipo de material de apoio. Não será emitido nenhum julgamento sobre sua resposta por parte das pesquisadoras.
No seu entendimento, quais conhecimentos compõem a área da ginástica a ser trabalhada na Educação Física escolar?
Em sua opinião, o que se faz necessário para que os conhecimentos ginásticos façam parte da prática pedagógica do professor?

APÊNDICE 2 – Roteiro da entrevista

Relembrar os objetivos da pesquisa

Explicar os procedimentos da coleta e a forma como a entrevista será conduzida:

- Esclarecimento das dúvidas;
- Iniciar a gravação, sob autorização do/a participante;
- Iniciar a entrevista com as questões abertas.

QUESTÕES

- Faça um relato sobre o sentido atribuído à ginástica a partir de suas experiências com a ginástica durante infância e adolescência (escolar e não escolar), formação acadêmica e atuação profissional.
- Faça um relato sobre a relação entre a sua experiência com a ginástica e sua prática pedagógica como professor de EF escolar, bem como discorra sobre o sentido e significado atribuído à ginástica do ponto de vista de professor.
- Faça um relato sobre o modo que você planeja e aplica os conhecimentos ginásticos em suas aulas.

APÊNDICE 3 – Matriz analítica do questionário e da entrevista

OBJETIVOS	INDICADORES	INSTRUMENTO DE COLETA	QUESTÕES
Analisar, sob a ótica dos professores de Educação Física escolar, o entendimento da ginástica como saber instituído da área, com vistas à compreensão do sentido atribuído pelos professores para este saber.			
Investigar o perfil dos professores de Educação Física escolar da rede municipal de Florianópolis ou estadual de Santa Catarina.	<ul style="list-style-type: none"> • Dados pessoais • Dados sobre a formação acadêmica • Dados sobre a atuação profissional 	Questionário	1) Nome 2) Idade 3) Gênero 4) E-mail 5) Telefone 6) Formação acadêmica (graduação e pós-graduação) 7) Atuação Profissional (tempo na educação básica, efetivação na rede municipal ou estadual, nível de ensino que atua atualmente)
Identificar a percepção conceitual sobre a ginástica como área de conhecimento da Educação Física escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos teóricos e práticos sobre a ginástica 	Questionário	No seu entendimento, quais conhecimentos compõem a área da ginástica a ser trabalhada na Educação Física escolar?
	<ul style="list-style-type: none"> • Como a ginástica aparece no planejamento • Sistematização da ginástica como conteúdo 	Questionário	Você trabalha com a ginástica de modo planejado em suas aulas?
Identificar as lacunas entre o entendimento teórico da ginástica e a prática docente na escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das aulas • Fontes de pesquisa • Aplicação de conceitos teóricos e práticos da área da ginástica e da educação • Realidade da escola • Realidade das turmas 	Questionário	O que você leva em consideração no planejamento da ginástica nas diferentes etapas de ensino?
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos acadêmicos em contraste com a prática 	Questionário	O(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) a ginástica não faz

	profissional <ul style="list-style-type: none"> • Realidade escolar • Justificativas 		parte de seu planejamento.
	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes acadêmicos • Saberes profissionais • Planejamento das aulas • Abordagem metodológica • Sentimentos sobre o planejamento e execução das aulas • Busca por fontes de orientação 	Entrevista	Faça um relato sobre o modo que você planeja e aplica os conhecimentos ginásticos em suas aulas.
Identificar as lacunas entre o entendimento teórico da ginástica e a prática docente na escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos acadêmicos em contraste com a prática profissional • Realidade escolar • Lacunas da formação inicial • Efetividade da formação continuada 	Questionário	O(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) a ginástica não faz parte de seu planejamento. Em sua opinião, o que se faz necessário para que os conhecimentos ginásticos façam parte da prática pedagógica do professor?
Resgatar as experiências com a ginástica a partir do discurso dos professores de Educação Física.	Período da infância/adolescência: <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras; • Aulas de Educação Física escolar; • Escolinha/treinamento de ginástica. Período acadêmico: <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de ginástica na graduação; • Projetos de extensão, pesquisa, grupos de estudo etc.; • Formação continuada: cursos/palestras na área. Atuação profissional: <ul style="list-style-type: none"> • Forma como trabalha a ginástica na escola; • Ginástica na formação continuada; • Cursos/palestras 	Entrevista	Faça um relato sobre o sentido atribuído à ginástica a partir de suas experiências com a ginástica durante infância e adolescência (escolar e não escolar), formação acadêmica e atuação profissional.
Verificar a influência das experiências com as ginásticas no despertar de sentidos e significados dos professores em relação a esse conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências com a ginástica • Planejamento de aulas • Atuação nas aulas • Sentidos e sentimentos 	Entrevista	Faça um relato sobre a relação entre a sua experiência com a ginástica e sua prática pedagógica como professor de

	<p>sobre a ginástica</p> <ul style="list-style-type: none">• Lacunas na formação• Mudanças de sentido sobre a ginástica		EF escolar, bem como discorra sobre o sentido e significado atribuído à ginástica do ponto de vista de professor.
--	--	--	---