

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física

CRISTINA SOUZA PARAISO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA:
um estudo sobre possibilidades de superação**

Florianópolis
2010

CRISTINA SOUZA PARAISO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA:
um estudo sobre possibilidades de superação**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão
Co-orientador: Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

P222t Paraiso, Cristina Souza

O trato com o conhecimento da ginástica [dissertação] :
um estudo sobre possibilidades de superação / Cristina
Souza Paraiso ; orientador, José Luiz Cirqueira Falcão. -
Florianópolis, SC, 2010.

107 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação física. 2. Possibilidades superadoras. 3.
Ginástica. 4. Escola. I. Falcão, José Luis Cirqueira. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

AGRADECIMENTOS

Esse é mais um momento importante em que preciso agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse estudo que é fruto de um trabalho coletivo:

- Aos meus pais Emília e Pedro e aos meus irmãos Ricardo e Márcia;
- À minha família;
- À Celi Taffarel;
- Ao Grupo LEPEL, em especial;
- À Universidade Federal de Santa Catarina;
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC;
- À CAPES;
- Aos Grupos NEPEF e TMT da UFSC;
- À APG/UFSC, ao MNCR e ao MEEF;
- Aos professores Edgard Matiello, Giovani de Lorenzi, Elenor Kunz, Luciana Fiamoncini, Cristiane Ker, Célia Vendramini, Paulo Tumolo, Capela, Carla;
- Aos queridos orientadores José Luiz Cirqueira Falcão e Maurício Roberto da Silva;
- Aos colegas do Mestrado, em especial, Priscilla e Jaciara;

Por fim, aos grandes e queridos amigos:

- Amália, Adriana, Mauro, Érika, Cláudio, Raquel, Roseane, Micheli, Mel, David, Silvana, Saldanha, Tina, Tati, Bruno, Mara, Bené, Tita, Paulo, Luciano, Simone, Dani, Orélio, Jú, Márcio, Vanessa, Fernando, Sandra, Elenira.

OS MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS,

MUITO OBRIGADA!

NADA É IMPOSSÍVEL DE MUDAR

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertold Brecht)

RESUMO

O presente trabalho refere-se à Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresenta como objeto de estudo proposições superadoras para o ensino da ginástica na escola, a partir da organização do trabalho pedagógico – trato com o conhecimento. Delimitamos como pergunta científica: *Quais as proposições superadoras para o trato com o conhecimento da ginástica na escola são apresentadas pelo Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005), Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006) e Ayoub (2007)?* No sentido de responder ao problema apresentado, apontamos como objetivo principal desse estudo explicitar possibilidades de alteração do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento da ginástica na escola, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Portanto, os procedimentos investigativos foram delimitados em torno da pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, destacando a análise das seguintes obras: Coletivo de Autores (1992); Almeida (2005), Ayoub (2007) e o Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado Paraná (2006). A hipótese verificada com os dados da pesquisa refere-se que a interação e articulação de princípios que constituem a organização do trabalho pedagógico como: trabalho como princípio educativo, a unidade teórico-metodológica e a auto-organização dos estudantes, pode mudar significativamente a atual forma como está constituída a sala de aula e a escola. Os resultados encontrados nos possibilitam reconhecer que apesar das contradições evidentes no contexto social e em específico na escola, é possível contribuir para alterar o trabalho pedagógico na escola a partir de determinados princípios e proposições superadoras no trato com o conhecimento da ginástica.

Palavras-chave: Possibilidades superadoras; Ginástica; Escola.

ABSTRACT

The present work refers to the Dissertation of Master's degree of the Program of Postgraduation in Physical Education of the Federal University of Santa Catarina. It presents as an object of study propositions you superadore for the teaching of the gymnastics in the school, from the organization of the pedagogic work – treatment with the knowledge. We delimit like scientific question: Are which you superadore the propositions for the treatment with the knowledge of the gymnastics in the school presented by Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005), Public text book of Physical Education of the General office of State of the Education of the Paraná (2006) and Ayoub (2007)? In the sense of responding to the presented problem, we begin to appear like principal objective of this study sets out means of alteration of the pedagogic work, in the treatment with the knowledge of the gymnastics in the school, from a bibliographical inquiry. So, the proceedings investigativos were delimited around the qualitative inquiry, the type bibliographical, detaching the analysis of the next works: Coletivo de Autores (1992); Almeida (2005), Ayoub (2007) and the Public Text book of Physical Education of the General office of Education of the State Paraná (2006). The hypothesis checked with the data of the inquiry tells to itself that the interaction and articulation of beginnings that establish the organization of the pedagogic work like: work like educative beginning, the theoretical and methodological unity and self-organization of the students, it can change significantly the current form as the classroom and the school is established. The considered results make possible us to recognize what in spite of the obvious contradictions in the social context and in specific in the school, is possible to contribute to alter the pedagogic work in the school from determined beginnings and propositions you superadore in the treatment with the knowledge of the gymnastics.

Keywords: Superadore propositions; Gymnastics; School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos dos exercícios físicos através do tempo	34
Quadro 2 – Quadro sinóptico da origem e das principais contribuições e figuras da evolução da ginástica	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A ESCOLA A PARTIR DA RELAÇÃO CAPITAL- TRABALHO-EDUCAÇÃO	21
2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA CAPITALISTA E A NECESSIDADE DE SUA TRANSFORMAÇÃO	26
3 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA GINÁSTICA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE	32
3.1 História Geral da Ginástica	33
3.2 A ginástica no Brasil: reconhecendo o conhecimento a ser tratado pela ginástica na escola	51
4 O TRATO COM O CONHECIMENTO GINÁSTICA NA ESCOLA: proposições superadoras a partir da produção do conhecimento	61
4.1 Princípios e possibilidades de alteração do trato com o conhecimento da ginástica na escola: uma síntese da discussão	84
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXO	98

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto proposições superadoras para o ensino da ginástica na escola, a partir da organização do trabalho pedagógico – trato com o conhecimento.

Estudos anteriores, como os do Coletivo de Autores (1992), Escobar (1997), Kunz (1991), demonstram que a prática pedagógica da Educação Física nas escolas apresenta contradições entre as quais se destacam: a negação do conhecimento, a burla do tempo pedagógico, a avaliação de caráter excludente e punitiva, aulas sem planejamento, cisão entre teoria e prática, sexismo, prioridade dos conteúdos esportivos em detrimento dos demais conhecimentos produzidos pela humanidade. Estes estudos foram desenvolvidos no início da década de 1990, considerando o intenso debate dos anos de 1980 na área da Educação Física. Passaram-se aproximadamente trinta anos e existem evidências de que tais contradições ainda não foram superadas e que, portanto, apesar das sugestões para o redimensionamento desta prática terem ocorrido, elas não foram implementadas como política pública para um programa de Educação Física na escola. No atual panorama, o conteúdo ginástica, por exemplo, segundo Almeida (2005) apresenta condições ainda mais precárias, pois, além de tudo, tem sido excluído da escola, fruto também da (de) formação de professores de Educação Física, que, na maioria das vezes, nega esse conteúdo, ou o desenvolve de forma superficial e fragmentada, com ênfase em ginástica de academia e não na ginástica escolar. Assim, as evidências apontam para o agravamento da situação e, provavelmente, a inexistência de uma prática pedagógica articulada cientificamente para enfrentar as graves questões hoje colocadas na escola pública.

Um dos nossos primeiros procedimentos para nos apropriarmos do objeto de estudo foi, portanto, uma revisão de literatura, para responder o seguinte **problema científico**: *Quais as proposições superadoras para o trato com o conhecimento da ginástica na escola são apresentadas pelo Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005), Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006) e Ayoub (2007)?*

O estudo parte do campo da cultura corporal e das problemáticas significativas concretas da prática pedagógica nas aulas de Educação Física da escola, tendo como objetivo central explicitar possibilidades de alteração do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento da ginástica na escola, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Para tanto,

apresenta dois objetivos específicos: 1. sistematizar e reconhecer qual o conhecimento acumulado e reconhecido como conhecimento a ser tratado pela ginástica na escola, e 2. a partir da literatura, identificar princípios fundamentais para o trato com o conhecimento da ginástica na escola que possam contribuir para consubstanciar a materialização de experiências pedagógicas superadoras.

Considerando a problemática geral da pesquisa e a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico na escola como um todo, apontamos como hipótese central do trabalho que a interação e articulação de princípios que constituem a organização do trabalho pedagógico como: trabalho como princípio educativo (trabalho material socialmente útil), a unidade teórico-metodológica, e a auto-organização e autodeterminação dos estudantes, podem mudar significativamente a atual forma como está constituída a sala de aula e a escola. Assim, tanto a alteração no trato com a ginástica pode refletir na alteração do trabalho pedagógico na escola, quanto a alteração do trabalho pedagógico na escola pode refletir no trato com o conhecimento ginástica.

Essa proposição se sustenta a partir de estudos anteriores, dos quais podemos citar, por exemplo, o de Almeida (2005), e de nossas próprias experiências¹, que constataram que o conteúdo ginástica está sendo extinto² da disciplina Educação Física e, esta, por sua vez, vem sendo desvalorizada no currículo escolar. A escola, ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, decide ideologicamente o que as crianças e jovens devem ou não aprender. Portanto, reduzir a disciplina Educação Física, e mais especificamente, o conteúdo ginástica na escola, é desconsiderar a sua construção histórica como uma área do conhecimento que é criada, acumulada e recriada pela humanidade e que se constitui como um acervo cultural.

Considerando que o conhecimento de que trata a Educação Física é o conhecimento da cultura corporal, o estudo deste visa apreender a gênese, o desenvolvimento e as necessidades estabelecidas historicamente, ampliando as possibilidades de compreensão, explicação

¹ Estamos considerando os estudos: “Possibilidade de organização do trabalho pedagógico: um estudo a partir das problemáticas e perspectivas da Educação Física Escolar” (2005); “Centro de desenvolvimento do esporte e lazer para todos: uma experiência pedagógica da UFBA” (2007); “A Educação Física na escola pública: realidade e possibilidades de superação da prática pedagógica” (2006). Cabe salientar também, a monitoria e tutoria na disciplina EDC 237 – Ginástica Escolar, disciplina obrigatória do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA, oferecida pelo Departamento III da Faculdade de Educação, realizadas no período 2001-2007 o que consubstanciou o Projeto Piloto “*Ginástica: Alegria na escola*”.

² Iremos aprofundar essa discussão no capítulo 3.

e intervenção dos sujeitos na realidade contraditória e complexa. Portanto, reconhecemos a ginástica juntamente com os jogos, o esporte, a dança, e outras manifestações culturais como elementos constitutivos da cultura corporal.

Entendemos, dessa forma, cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física.

[...] o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. No momento damos, a essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, a denominação de "Cultura Corporal [...]" (TAFFAREL; ESCOBAR, 2006, p. 04).

Outro elemento importante a ser destacado, é a necessidade de avanços nos estudos, na produção de conhecimento no campo da ginástica, principalmente no que se refere à materialização de propostas com princípios educativos superadores. Para além das essenciais contribuições dos estudos históricos realizados – que nos possibilitam compreender a realidade – é fundamental que elas sirvam de embasamento para a intervenção na realidade comprometida com a transformação social, o que significa estar pautada em uma concepção

de Educação Física que considere o homem³ como um ser histórico e social. Nesse sentido, o predomínio da abordagem técnica dos conteúdos da ginástica destituída da base sócio-político-cultural tem sido um dos limites para mudanças superadoras neste campo.

O estudo é uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica que se vale da análise das obras do Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005), Ayoub (2007) e o Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006) no que se refere às possibilidades superadoras para o trato com o conhecimento da ginástica na escola.

O trabalho está estruturado com uma introdução, quatro capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo será tratada a questão da escola a partir da relação capital-trabalho-educação. No segundo, será abordada a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, apontando possibilidades de superação das contradições presentes. O terceiro capítulo irá focar a ginástica a partir da matriz científica da história desde a sua gênese até os dias atuais, destacando sua inserção no contexto escolar brasileiro. No último capítulo será apresentada a discussão sobre as possibilidades superadoras no trato com o conhecimento da ginástica a partir da análise das obras citadas a cima.

³ A palavra “homem” será utilizada no texto com o sentido de humanidade, ser social.

1 A ESCOLA A PARTIR DA RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO-EDUCAÇÃO

Antes de aprofundarmos as questões específicas referentes à prática pedagógica na escola pública, se faz necessário situá-la no contexto mais geral em que ela está inserida. Isso significa reconhecer de que escola estamos tratando e a que sistema político-econômico ela está servindo. Só assim, compreendendo as determinações que ela sofre do sistema vigente e estabelecendo os nexos e as relações entre o geral e o específico, é que poderemos caracterizá-la não apenas pelo que demonstra ser na sua aparência, mas, fundamentalmente, pelo que se apresenta na sua essência.

Ao contextualizarmos a prática pedagógica dentro da escola, e essa escola dentro no sistema capitalista, identificamos que as duas primeiras sofrem determinações diretas do modo do capital organizar a vida na sociedade. Pistrak (2000, p. 29) já anunciava, na década de 1920, que “A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”. Portanto, o processo de mundialização do capital, acirrando a contradição capital/trabalho interfere diretamente na elaboração e implementação de políticas educacionais que se refletem na escola não de maneira mecânica, mas por mediações, como por exemplo, o trato com o conhecimento da ginástica.

Compreendendo a ação humana como uma construção histórica e a categoria trabalho como central nesse processo por ser fundante do ser social, falar em educação é necessariamente falar em homem, pois é ele quem faz a educação. Para manter-se vivo o homem, por meio do trabalho, transforma a natureza e ao mesmo tempo transforma a si mesmo. O produto dessas complexas relações entre homem-homem e homem-natureza, é chamado de cultura (MARX, 1983). A educação, portanto, considerada como um processo amplo, dinâmico, presente por toda vida do homem, não se restringe unicamente à escola, assim como define Leontiev (1977, p. 60): a educação é a “transmissão activa das aquisições da cultura humana às gerações novas”.

Todavia, a opção pela instituição escolar justifica-se por ela ser, entre os ambientes formais de ensino, o local privilegiado onde o ensino acontece de forma sistemática e intencional na sociedade capitalista. Dessa forma, a escola capitalista insere-se no nosso campo de análise,

pois o conhecimento do mais sistemático e desenvolvido permite o entendimento do menos sistemático, do menos evoluído (MARX, 1983).

Cada sociedade, cada grupo social cria e recria, desenvolve situações para ensinar, formando o modelo de homem idealizado. Por isso, em diferentes sociedades a educação existe também de formas diversas. Nas comunidades onde não havia uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não era centralizado por uma classe dominante por meio do Estado, existia a educação sem haver a escola e existia a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal como um tipo de prática social separada das outras.

Assim, quanto mais complexas se tornam as relações e organizações sociais, mais se tem a necessidade de se pensar sobre as transmissões do conhecimento, sobre o sistema para ensinar e aprender. Numa sociedade em que há divisão do trabalho, há divisão de classes, e o conhecimento é também desigualmente dividido passando a reforçar essa diferença, como um elemento importante para dominação e perpetuação do sistema vigente.

Surge, então, a necessidade de institucionalização da educação. O ensino formal cria situações, tempos, espaços, próprios para o seu exercício, estabelece regras e executores especializados. Cria-se, por exemplo, a escola, o aluno e o professor. Esse sistema educacional institucionalizado, centralizado, é, portanto, o local privilegiado onde o ensino acontece de forma sistemática e intencional na sociedade capitalista.

Na atualidade, o contexto educacional está eivado pela incapacidade civilizatória do capital⁴, podendo essa situação ser constatada a partir de dados oficiais de pesquisas realizadas que indicam sobre: a) **guerra** - 191 milhões de pessoas mortas em conflitos armados no século XX (OMS, 2002); b) **fome** - 840 milhões de subnutridos; a cada 06 segundos morre uma criança no mundo (Relatório sobre o Desenvolvimento Humano das Nações Unidas ONU, 2008); c) **distribuição de renda** - 2,8 bilhões de pessoas vivem com menos de dois dólares por dia; os 2% mais ricos detêm mais de 50% da riqueza mundial, enquanto os 50% de pessoas mais pobres detêm apenas 1% da riqueza do planeta; se a renda mundial fosse distribuída de maneira equitativa, cada pessoa disporia de US\$ 20,5 mil. (Folha de São Paulo, 6/12/2006 - ONU, 2006); d) **educação** - pelo menos 100 milhões de

⁴ Esse é um debate importante, porém, não é foco desse estudo. Para aprofundamento ver Mézáros (2005, 2008).

crianças estão fora da escola nos países pobres (Folha de São Paulo – 17/04/05); no Brasil, 6 milhões de jovens estão fora do ensino médio (PISA, 2006); Percentual de jovens com ensino médio completo: no Brasil - 22%, na Argentina 51%, na Coreia do Sul, 82%; e nos EUA, 91% (PISA, 2006).

Esses dados da conjuntura demonstram uma situação alarmante. São bilhões de pessoas em todo mundo enfrentando uma miséria absoluta, sendo alijados do acesso aos bens materiais produzidos historicamente pela humanidade. Mesmo questionando a credibilidade/confiabilidade de algumas dessas instituições no que se refere ao compromisso dessas pesquisas com a classe trabalhadora, e reconhecendo que poderíamos identificar em outras instituições que a realidade concreta é ainda mais brutal do que essa que aparece nesses dados, a intenção foi, justamente, destacar que mesmo considerando essas instituições, os números apresentados já são assustadores. Diferente da burguesia que trata os seres humanos como meros números num quadro estatístico – quando lhes convém –, se lutamos por uma sociedade justa e igualitária, temos que lutar para extinguir essas situações de guerra, fome, desnutrição, por exemplo, e, enquanto houver uma pessoa nessa estatística, este ainda será um sério problema a ser resolvido.

Em seus estudos, Mészáros (2005) explica que

o que está em jogo aqui não é simplesmente a *deficiência contingente* dos recursos econômicos disponíveis, a ser superada mais cedo ou mais tarde, como já foi desnecessariamente prometido, e sim a *inevitável deficiência estrutural* de um sistema que opera através dos seus *círculos viciosos de desperdício e de escassez*. É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos (MÉSZÁROS, 2005, p. 74).

Essa é a realidade atual concreta da vida humana: pobreza, miséria, alienação, exploração. Uma sociedade de contradições onde: enquanto uns passam fome, outros desperdiçam alimentos; enquanto uns estudam, outros caem na criminalidade; enquanto uns dominam, outros

são dominados. Essa, definitivamente, é a sociedade do capital, na qual impera a luta de classes.

Para entendermos a educação, tomamos esse referencial como base e levantamos dois questionamentos centrais: para que e para quem serve a educação? Baseados em Mészáros (2005), Snyders (2005), Freitas (1995), dentre outros, a resposta que encontramos é uma educação voltada para atender as demandas do capital e não da sociedade. Uma educação como política cultural, implementada para sustentar um dado projeto histórico de sociedade: no caso o projeto capitalista.

Para manter o controle direto do aparelho educacional, o capital precisa equacionar a contradição educar/explorar. Precisa, portanto, transformar o que é direito em mercadoria, ou seja, o acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade – como a educação – é cada vez mais restrito a quem pode pagar por eles. Nesse sentido, o conhecimento científico é negado à grande maioria da população, que, em geral, acessa um sistema público de ensino sucateado, abandonado, o que significa definir, essencialmente, quem manda e quem obedece.

Esse sucateamento das instituições públicas de ensino em contraposição ao avanço acelerado de investimentos na rede particular, atinge diretamente a classe trabalhadora, que tem sido sempre prejudicada, por ser submetida a um ensino de baixa qualidade e que não lhe garante condições para o desenvolvimento e ampliação de suas potencialidades.

Sobre essa função da educação desempenhada pela escola no sistema capitalista, Gentilli aponta que,

[...] na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem-se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou em parte a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego. (GENTILLI, 1998, p. 78).

Essa é a escola capitalista, cuja função é formar os indivíduos para o campo de trabalho em diferentes níveis. Escola que internaliza conhecimentos e valores, do capital, necessários a sua manutenção

como: sexismo, competitivismo, racismo, seletivismo, punição, exploração. Snyders (2005, p. 76) é bastante enfático ao tratar da função da escola capitalista: “A sua função efetiva consiste em provocar o fracasso das crianças proletárias para finalmente as sujeitar aos seus postos de exploradas.”

É nessa escola que a prática pedagógica se desenvolve. Escola em que é efetivada a dissociação entre trabalho manual e intelectual. Onde as relações passam a ser fetichizadas, como uma “[...] imensa coleção de mercadorias” (MARX, 1983, p. 45). A educação aparece, então, como elemento importante para que seja possível cumprir a tarefa social de adaptar a população mundial à ordem do capital.

No intuito de se contrapor a esse sistema, buscamos romper com essa lógica destrutiva, na perspectiva de lutar por uma educação de caráter emancipatório, onde todos tenham acesso e onde o social seja prioridade. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental ao ser colocada a serviço da transformação social, como afirma Pistrak (2000, p.30): “A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução”. Portanto, concordamos com Mészáros (2005), em sua obra “Educação para Além do Capital”, quando ele aponta que para a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos, devemos atuar na sociedade tendo como parâmetro o ser humano.

2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA CAPITALISTA E A NECESSIDADE DE SUA TRANSFORMAÇÃO

Ao compreendermos, portanto, os nexos e as determinações entre o sistema vigente e a escola, podemos entender como elas se expressam no interior dessa instituição, ou seja, como se organiza o trabalho pedagógico na escola capitalista. Freitas (1995) situa a organização do trabalho pedagógico da escola com a contradição da luta de classe e como essa se organiza nos diversos setores sociais. Isso significa que para compreender a organização do trabalho na escola capitalista, é preciso entender a organização do trabalho na sociedade capitalista.

Partindo dessa base referencial, é importante destacar que ao nos referirmos ao trabalho, o fazemos a partir da sua compreensão como categoria central, como fundamento da vida humana. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza para garantir a sua sobrevivência e ao mesmo tempo transforma a si mesmo (MARX, 1983). Contudo, tendo o real concreto como ponto de partida para entender a sociedade, é preciso reconhecer o duplo caráter que o trabalho assume na sociedade capitalista: o trabalho na perspectiva ontológica (ato fundante do ser social) *versus* o trabalho assalariado (trabalho abstrato – venda da força de trabalho). Dessa forma, o trabalho é subsumido pelo capital, que precisa ser reproduzido para se manter, caracterizando-se como um trabalho alienado, fragmentado, que não atende as demandas sociais. Almeida aponta que,

No presente momento histórico o trabalho tem caráter assalariado, com a venda da força de trabalho de um para outro que possui os meios de produção e explora essa força de trabalho para a valorização do capital, a produção é orientada pelo valor de troca, desencadeando um processo de alienação e fragmentação do trabalho que se divide em trabalho manual e intelectual, gerando o antagonismo básico que se incide nas relações sociais em geral e faz com que o ser humano não se apresente de forma igual perante a natureza e a sociedade em geral. [...] A escola de forma particular incorpora tal divisão na organização curricular e na prática pedagógica da sala de aula, a própria evolução da escola é fruto da separação

do mundo do trabalho do conhecimento produzido. (ALMEIDA, 2005, p. 55).

Essa caracterização que o trabalho assume (fragmentado, alienado, mercadorizado) na sociedade em que vivemos, é refletida direta e indiretamente na escola em toda sua organização, quer seja na sua própria estrutura, na sua prática pedagógica, ou no seu projeto político-pedagógico. O trabalho pedagógico, na perspectiva de Freitas (1995) e Saviani (2005) é, portanto, o processo de materialização de um determinado projeto de educação através da atividade praxica de educadores e educandos organizados em relações determinadas, entre si e a sociedade. É o principal responsável pelo processo de humanização do homem pela educação.

Os princípios norteadores do trabalho pedagógico são formulados por uma teoria pedagógica – teoria essa, que sem a devida relação com a prática perde sua função, tornando-se apenas uma mera abstração. Vale ressaltar que a teoria pedagógica, por sua vez, está estritamente relacionada a uma teoria educacional que propaga uma concepção de educação respaldada em um projeto histórico de sociedade discutindo as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento. Dessa forma, devemos estabelecer uma relação dialética entre projeto histórico – teoria educacional – teoria pedagógica – organização do trabalho pedagógico. É a partir desse entendimento que podemos identificar a organização do trabalho pedagógico como uma área no interior da teoria pedagógica, que expressa concretamente aquilo que é formulado na teoria. Ainda segundo Freitas (1995, p. 94), ele deve ser entendido em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola.”

Na tentativa de aprofundarmos o debate sobre a caracterização da organização do trabalho pedagógico nas aulas da disciplina curricular Educação Física da escola pública, no intuito de identificar os limites e as possibilidades de superação do trabalho pedagógico na escola capitalista, iremos considerar duas categorias centrais: os objetivos/avaliação e o trato com o conhecimento.

Por ser uma categoria central para qualquer análise sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, o par dialético objetivo/avaliação não poderia ser negado neste estudo. Entretanto, é

preciso ressaltar que essa categoria não será aprofundada nesse momento por não ser enfoque principal de investigação desse trabalho⁵.

Os objetivos gerais da educação são elementos fundamentais para se entender o trabalho na escola. Pistrak (2000), ao apresentar um contexto mais geral, afirma que é inconcebível o trabalho na escola sem que sejam considerados os objetivos gerais da educação. Freitas (1995), numa análise mais detalhada, aponta que os objetivos/avaliação são uma categoria chave para *compreender e transformar* a escola, nos limites do atual momento histórico, porque é ela que modula as outras. O autor define objetivos e avaliação como “categorias que se opõem em sua unidade”. Os objetivos apresentam o momento final a que se quer alcançar e a avaliação por sua vez, é o momento concreto em que se confronta o que foi objetivado anteriormente com os resultados obtidos. Assim, os objetivos da escola se expressam nas práticas de avaliação.

Considerando que vivemos numa sociedade de classes, os valores estimulados por esse sistema – competição, individualismo, punição, seleção – são incorporados pela escola que assume a função de preparar os indivíduos para os diversos campos de trabalho presentes na sociedade. Essa função que a escola capitalista assume é caracterizada por Freitas (1995) como função social seletiva. A essa função Snyders aponta que

De fato a seleção na escola é a projeção da divisão em nossa sociedade em classes; a escola é lugar de lutas de classes, não acredito que ela agrave, mas registra (e do mesmo modo confirma) as desigualdades de sucessos segundo as desigualdades sociais. (SNYDERS, 1988, p. 197).

Dessa forma, os objetivos da escola – que podem ser explícitos ou estarem simplesmente “ocultos” – são traçados para manutenção do sistema vigente e a avaliação torna-se um elemento central para garantir o controle dessa função. Controle esse, exercido tanto na forma de instrumentos de medição, como a tradicional prova, por exemplo, quanto no que se refere a aferição de valores e atitudes dos estudantes.

Juntamente à categoria dialética objetivos/avaliação, o trato com o conhecimento é outro elemento importante a ser tratado nesse

⁵ Para aprofundar o debate sobre o par dialético objetivos/avaliação ver Freitas (1995), Escobar (1997).

estudo para compreensão da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista. Na sociedade capitalista em que o trabalho torna-se estranho ao sujeito, onde o trabalhador não se reconhece e nem se apropria daquilo que produz, o trato com o conhecimento segue essa mesma diretriz. Apresenta-se de forma unilateral, fragmentado, prevalecendo a cisão entre teoria e prática como se fossem coisas opostas, isoladas que não estabelecem nenhuma relação. Contribuindo com essa reflexão, Freitas (1995) destaca a categoria dialética conteúdo/método da escola elencando três elementos centrais: a ausência do *trabalho material* socialmente útil, como princípio educativo; a *fragmentação do conhecimento* na escola; e a forma da gestão da escola.

No que se refere ao trabalho socialmente útil, o autor continua sua análise afirmando que o trabalho no interior da escola, o trabalho pedagógico é “trabalho desvinculado” da prática social em geral “porque é desvinculada do trabalho material” e caracteriza-se numa prática artificial que não é o trabalho vivo. Para o capital, o professor é o mediador do conhecimento. Ele é o ser “iluminado” que detém o conhecimento e irá transmiti-lo aos alunos através do seu discurso. Na forma como a escola está constituída hoje, o professor torna-se um elemento importante para separar o estudante do trabalho material. O trabalho, aqui, por sua vez, é tido apenas como mera atividade escolar. Para Snyders (1988), a escola mostra a mais paradoxal das pretensões: preparar para o mundo cortando os contatos com o mundo, mantendo o mundo à distância. Essas são contradições presentes na escola que precisam ser superadas na perspectiva de uma formação humana omnilateral. Ao nos referirmos à *formação humana* utilizamos a referência de Manacorda (1991, p. 81), em que o desenvolvimento da formação humana omnilateral deve ser entendido como “o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais.”

Considerando, portanto, os elementos tratados, Freitas define que a finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser

[...] a produção de conhecimento (não necessariamente original) *por meio do trabalho com valor social* (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma

de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. (FREITAS, 1995, p. 100).

Assim, em contraposição ao trabalho alienado, artificial, é necessário assumir o trabalho material socialmente útil. Assumir o trabalho como elemento mediador fundamental entre professor/aluno e o conhecimento, e não mais o professor como mediador do conhecimento. Assumir a prática como ponto de partida e de chegada, para produção do conhecimento, estabelecendo forte relação com a teoria que a fundamenta, qualificando esse retorno “final” à prática em outro patamar. O trabalho na escola, como base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil. Fora desse entendimento ele perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, a aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p.38).

Outro fator fundamental para a concretização do trabalho socialmente útil é a auto-organização e autodeterminação dos estudantes. É como uma “*escola de responsabilidades assumidas*” (ESCOBAR, 1997) que vai desde a conservação da limpeza das instalações até a participação na administração financeira da instituição. Isso visa permitir que eles se organizem para participar da condução da sala e da escola de forma democrática, objetivando promover, fundamentalmente, no interior da escola, a experiência de formas democráticas de trabalho, decisivamente marcantes para sua formação. Escobar acrescenta que

O coletivo é uma forma especial de grupo que se caracteriza por defender objetivos socialmente valiosos, estando seus membros conscientes desse valor e dispostos ao esforço comum para atingi-los a partir da contribuição pessoal de cada um. Condição primordial do coletivo é estar estruturado num sistema de autogestão através de uma forma democrática de divisão, organização, planejamento e direção das tarefas. [...] o coletivo representa uma forma de auto-educação que permite ao indivíduo manter uma atitude

socialmente valiosa mais além das exigências do âmbito escolar. (ESCOBAR, 1997, p. 51).

Defendemos, portanto, que a interação e articulação desses princípios que constituem a organização do trabalho pedagógico: trabalho como princípio educativo (trabalho material socialmente útil), a unidade teórico-metodológica e a auto-organização dos estudantes, podem mudar significativamente a atual forma como está constituída a sala de aula e a escola. A educação deve ser compreendida também como uma forma de ação político-social, que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real.

3 ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA GINÁSTICA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Para tratar do objeto em estudo será necessária a delimitação de referências segundo as quais vamos realizar a investigação.

Uma das referências em termos de parâmetros para a discussão diz respeito à crítica. Para a caracterização da prática pedagógica nas aulas de Educação Física, em especial, a ginástica, e para se entender as propostas pedagógicas existentes e elaborar novas, é necessário analisar criticamente o processo histórico no qual elas estão inseridas. É necessário utilizar a matriz científica da História para compreendermos como elas surgem, como foram inseridas, se desenvolveram e se desenvolvem até hoje no sistema educacional. Isto implica que além de levantarmos os dados existentes na literatura sobre a inserção da Educação Física/Ginástica na escola, teremos que explicitar os motivos que determinaram o surgimento das formas de atividades que hoje são conhecidas como ginástica.

A ginástica veio se desenvolvendo ao longo de muitos séculos. Com a mudança dos regimes sociais – modos de produção da vida –, com o desenvolvimento da ciência e a “necessidade” de expansão e apropriação de territórios por meio de guerras, as exigências quanto ao papel da ginástica nesses contextos também mudaram. Consequentemente foram sendo alterados seu conteúdo, método de ensino e a técnica dos exercícios, de forma que atendessem aos interesses hegemônicos vigentes.

No intuito de aprofundar essa discussão, sem, contudo, ter a pretensão de tornar este estudo um trabalho historiográfico, será apresentada a seguir uma breve sistematização sobre a história da ginástica no âmbito geral e, mais especificamente, no Brasil.

Para situar esta discussão serão utilizadas, principalmente, as seguintes referências: Langlade; Langlade (1970), Jarabuga (1991), Soares (2004), Goellner (1992), Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005) e Ayoub (2007).

3.1 História Geral da Ginástica

As atividades corporais surgem como uma necessidade de sobrevivência e, portanto, acompanham os homens desde o início de sua existência na terra. As atividades faziam parte do cotidiano do homem primitivo, que realizavam de forma rudimentar, exercícios utilitários como caça, pesca, lançamento, nado, dentre outros. É nessa luta pela vida que o homem por meio do trabalho produz cultura e assim, a cultura corporal, como fruto do desenvolvimento humano, para Argelès

[...] é, na história da sociedade humana, um fenômeno multiforme: parte integrante das relações sociais, a sua evolução depende essencialmente do carácter das forças produtivas e das relações de produção, das classes sociais e das relações que elas têm entre si. A evolução e o carácter da cultura corporal são marcados pelos laços com a produção material, a ideologia e a política, a cultura e a ciência, a moral e a arte... (ARGELÈS, 1977, p. 123).

Como conteúdo da cultura corporal, ao tratarmos da ginástica, o fazemos reconhecendo-a como um bem produzido socialmente e acumulado historicamente pela humanidade que adquire diferentes sentidos e significados ao longo da história: desde a sobrevivência dos homens nos primórdios da humanidade; à preparação de guerreiros, à eugeniação e higienização de povos; até os dias atuais. No intuito de sistematizar esses diferentes objetivos que a ginástica assume, Langlade e Langlade (1970, p. 18) elaboraram o quadro, que segue abaixo, intitulado “*Objetivos dos exercícios físicos através do tempo*”⁶:

⁶ O presente quadro foi traduzido pela autora.

Nele, os autores apresentam uma síntese consistente que contribui nos estudos e na compreensão das relações entre os períodos históricos caracterizados por um determinado modo de produzir a vida e a finalidade das atividades corporais estabelecidas para atender às necessidades que cada forma social exige, da pré-história à contemporaneidade.

Dos primórdios, onde a luta pela vida era central, a Civilização Grega marca o início de um novo ciclo na história da humanidade trazendo o descobrimento do valor humano, da sua individualidade. A ginástica, entendida como "arte de exercitar o corpo nu", englobava atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas. Em Atenas, local de grande riqueza cultural, de culto ao belo, as atividades ginásticas eram fundamentais à formação do homem ateniense como importante conteúdo da formação integral. Já em Esparta, cidade que vivia em constante guerra, as atividades ginásticas eram fundamentais como preparação para formação guerreira dos cidadãos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992; OLIVEIRA, 1983).

Segundo Jarabuga (1991, p.19), na Antiga Grécia destacavam-se as atividades corporais gerais da juventude e uma preparação para as competições. A primeira se chamava ginástica e a segunda agonística.

Tais atividades, entretanto, principalmente na Grécia (Atenas e Esparta) e em Roma, eram privilégio de somente 10% da população que eram considerados cidadãos: homens livres e maiores de 21 anos. Às mulheres, era concedido o acesso às atividades ginásticas para que fossem “preparadas” para gerar guerreiros fortes. Vale ressaltar que é nesse contexto que surge a filosofia que fragmenta corpo e mente. A defesa de um dualismo sintetizado na expressão “*mens sana in corpore sano*”, do filósofo Juvenal.

Com a decadência da Grécia e a ascensão do Império Romano, as atividades ginásticas foram relegadas a segundo plano, deixando de ser prioritárias na formação integral do ser humano. A ginástica perdeu o sentido do belo para formar um protótipo de virilidade. Sua função era preparar os soldados para a guerra. Uma outra característica do Império Romano era a política do “*pão e circo*”⁷. (OLIVEIRA, 2004).

⁷ “Os imperadores angariavam a simpatia popular, distribuindo rações diárias de trigo e alienando a plebe com esses artifícios “esportivos”, de inspiração ideológica. (OLIVEIRA, 2004, p. 31)

Jarabuga (1991) destaca, ainda, que com esse desenvolvimento da ginástica como meio de ensino e preparação física do exército, foram construídos aparelhos especiais de ginástica, como o cavalo de madeira para ensinar os cavaleiros procedimentos mais complicados para montar.

A instituição do modo de produção feudal marca um novo período da história com a queda do Império Romano e a ascensão da Igreja Católica. O teocentrismo é difundido pela Igreja almejando a formação do homem repleto de crenças e dogmas religiosos, encorajado à conquista da vida celestial. Os exercícios físicos formavam, assim, a base da preparação militar dos jovens soldados, que imbuídos pelo espírito religioso que pairava sobre a sociedade da época, lutavam pelas cruzadas organizadas pela igreja. Esta, ao mesmo tempo, reprimia a prática de atividades corporais, de um modo geral, associando-as

En cuanto a los ejercicios físicos en la juventud estudiosa, estaban completamente excluidos, puesto que todavía dominaba la influencia del ascetismo. Los deportes de los caballeros – entre los que se incluían la caza, la caza con halcones, las justas y los torneos – no eran considerados *decentes* o *decorosos* para los estudiantes. [...] La danza no era prestigiada en ninguna forma. El juego con pelotas o palos era clasificado entre los juegos ‘insolentes’ y entre otras prohibiciones se citaban a los ‘juegos profanos’, a las ‘inmodestas carreras’ y a las ‘hórridas griterías’. [...] Era considerado estudiante perfecto aquel que fuera adverso a toda actividad recreativa o que le produjese diversión. (RODRÍGUEZ apud LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 79)⁸

⁸ Enquanto que os exercícios físicos para a juventude estudiosa, estavam completamente excluídos, uma vez que ainda dominava a influência do ascetismo. Os esportes dos cavaleiros – entre os quais se incluíam a caça, a caça com falcões, os duelos e os torneios – não eram considerados *decentes* e *decorosos* para os estudantes. [...] A dança não era prestigiada de nenhuma forma. O jogo com bolas e paus era classificado entre os jogos “insolentes” e entre outras proibições estavam os jogos “profanos”, as “corridas”. [...] Era considerado estudante perfeito aquele que era adverso a toda atividade recreativa que lhe produzisse diversão. (RODRÍGUEZ apud LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 79, traduzido pela autora).

Apesar desse contexto de desprestígio das práticas corporais, no período medieval se desenvolveu com certo êxito a acrobacia. Nos palácios dos reis, nos castelos feudais e mais tarde nas próprias cidades medievais existiam muitos acrobatas que “serviam” para divertir os senhores feudais e os cidadãos. Não eram atividades praticadas, nem acessadas pela população. Eram artistas profissionais – por viverem desse trabalho – que influenciaram, posteriormente, o desenvolvimento das técnicas dos exercícios ginásticos, sobretudo no que refere aos aparelhos. (JARABUGA, 1991)

Um dado interessante, apresentado por Jarabuga (1991) sobre o papel das atividades corporais diante das necessidades sociais impostas é sobre a aparição da arma de fogo. Nesse período medieval, como apontado anteriormente, o desenvolvimento das atividades ginásticas são quase que exclusivamente para preparação de soldados. Se por um lado a armadura pesada dificultava a realização das atividades, por outro, com a invenção das armas de fogo, – ficando agora os atiradores nos campos de batalha –, não só a armadura passou à inutilidade, como o próprio processo de ensino dos exercícios ginásticos para os cavaleiros perderam o sentido.

Em contraposição ao ascetismo religioso do período medieval, o Renascimento retoma os interesses humanos, valorizando o desenvolvimento completo da juventude. O antropocentrismo recoloca o homem como central, valorizando o belo e retomando a importância do corpo. Para além de preparação do exército, a ginástica assume também a função de fortalecimento da saúde e das “forças físicas” do homem. Traz um novo entendimento e uma nova filosofia sobre os exercícios físicos. De acordo com Langlade e Langlade (1970), o Renascimento foi o período histórico que trouxe “as mais profundas contribuições” em relação a nossa cultura atual, contribuições para a constituição da ginástica como conhecemos hoje. Considera, ainda, que os humanistas italianos dos séculos XIV e XV são os precursores dessa nova tendência que no fim do século XVIII se constituiria na área de conhecimento da Educação Física.

Las magníficas escuelas del Renacimiento hicieron de la educación física, una parte importante de la educación e incluyeron en los programas de actividades los ejercicios de equitación, carreras pedestres, saltos, esgrima, diversos juegos con pelotas, etc., que eran practicados todos los días por los alumnos, al aire

libre y sin limitación de tiempo. (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 21)⁹

Entretanto, não é possível nesse momento, já identificar que os autores renascentistas seriam responsáveis pelas atividades que hoje identificamos como ginástica, porque em geral, são inspirados nos ideais clássicos helênicos. Para os gregos, ginástica significava exercícios físicos em geral como corrida, lançamento, salto, luta, o que hoje são conhecidos como atletismo, por exemplo.

Assim, nesse contexto de ruptura do feudalismo para o capitalismo, o Renascimento significou um retorno à literatura e as artes Gregas e Romanas e na Europa se reviveu o conceito de dignidade e valor pela vida humana do ponto de vista terreno, em contraposição aos conceitos e dogmas da Igreja Católica. Nesse contexto, as atividades corporais voltam a ser valorizadas, nascendo também o projeto de refundição do processo educativo e didático entendidos como esforço para aprender e ensinar o uso da razão. (ALMEIDA, 2005, p. 28)

Já no século XVI, portanto, aparecem contribuições teóricas e práticas sobre a ginástica. Por um lado, muitas obras pedagógicas e guias práticos de ginástica são produzidos. Dentre eles, Jarabuga (1991, p. 21) destacou o trabalho volumoso do médico veneziano Mercurialis (1530-1606), intitulado “*Jerônimo Mercurialis, seis livros sobre a arte da ginástica*”¹⁰. Por outro, a utilização dos aparelhos especiais, como o cavalo de madeira, a mesa, a barra fixa, o trampolim, dentre outros, está relacionada ao desenvolvimento dos exercícios ginásticos. Os aparelhos permitiram estudar melhor alguns mecanismos dos movimentos e contribuíram para desenvolver a agilidade e a força.

Mas é do início do século XIX que se pode apontar a origem da atual ginástica. O surgimento do capitalismo como novo modo de produção, gerou uma nova forma de organização da sociedade e,

⁹ As magníficas escolas do Renascimento fizeram da educação física uma parte importante da educação e incluíram nos programas de atividades os exercícios de equitação, corridas, saltos, esgrima, diversos jogos com bolas, etc., que eram praticados todos os dias pelos alunos ao ar livre e sem limitação de tempo. (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 21, traduzido pela autora)

¹⁰ A obra “Se titulaba ‘Jerônimo Mercurialis, seis libros sobre el arte de la gimnasia’, em los que se explican, meticulosamente, todos los tipos de ejercicios del cuerpo humano. Este trabajo es útil no sólo para los médicos, sino para todos los que se hallan interesados por la antigüedad clásica y preocupados por la conservación de la salud. De hecho, este fue el primer manual de gimnasia. Dividía la gimnasia en tres tipos: militar, médica y atlética.” (JARABUGA, 1991, p. 21)

consequentemente, novas necessidades a serem atendidas. Com o aumento das horas de trabalho – inclusive, em posições exaustivas –, uma maior especialização das atividades, ampliação do tempo de estudo institucionalizado, crescimento das cidades, redução dos espaços públicos para práticas esportivas, redução do tempo livre, dentre outros fatores, aumentaram, por outro lado, os problemas posturais e as enfermidades próprias da vida sedentária. Nesse contexto, as antigas formas de atividades exigindo grande campo e muito tempo de dedicação, por exemplo, não serviam mais a esta nova forma social. Desse acúmulo de circunstâncias – dentre outros elementos não citados aqui – foi sistematizada a Educação Física e a atual ginástica como elemento fundamental.

Na Europa e em especial na França, este é o período no qual se consolidam o Estado burguês e a burguesia como classe, criando condições objetivas para que as suas próprias contradições de classe no poder apareçam, e seja inevitável o reconhecimento da existência de seu oponente histórico: a classe operária. Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela cuidará igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. (SOARES, 2004, p. 5)

É nesta perspectiva de construção de um novo homem que a Educação Física passar a ser a disciplina necessária em todos os espaços: no campo, na fábrica, na família, na escola. “A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital.” (SOARES, 2004, p. 5-6).

[...] a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no “mercado” dessa chamada “sociedade livre”.

[...] O trabalho físico, então, na Europa dos anos oitocentos, passa a merecer atenção das autoridades estatais, e liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo. E é nesses cuidados físicos com o corpo – os quais incluía a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p 51).

Dessa forma, o cuidado com o corpo passar a ser uma necessidade da nova sociedade que surge, pois a força de trabalho¹¹ produzida e posta em prática pelo corpo torna-se fonte de lucro. Com a Revolução Industrial, as condições de vida da população europeia são preocupantes. O problema com doenças e epidemias leva a burguesia a veicular o discurso de que, como esse problema é gerado pela classe trabalhadora, somente uma educação higiênica e a formação de hábitos morais podem resolver essa situação. Assim, a Educação Física e a ginástica assumem também esse papel de promover a “aspecia social”.

A constituição do capitalismo como nova forma social de produzir a vida, gerou, no século XIX, uma situação de degradação social em que ia se expressando cada vez mais a contradição do capital: riqueza e miséria. Assim, tornava-se fundamental amenizar este quadro e os exercícios assumem papel central desde a formação de hábitos e valores condizentes com os interesses hegemônicos, à formação de corpos saudáveis para garantir o trabalho nas indústrias.

Portanto, o século XIX estabelece um novo marco na história da humanidade e, conseqüentemente, da ginástica. A construção de uma sociedade regida pelas leis do capital e pautada na ciência positivista, fundamenta os estudos científicos passando a explicar o homem a partir da referência da biologia. Nesse sentido, a transição da ginástica existente até então para a ginástica sistematizada, surge na Europa com as escolas (francesa, alemã e sueca), os movimentos (norte, oeste e centro) e as linhas, quando se impõe uma nova forma de atividade física para enfrentar as profundas mudanças no campo do trabalho. Tinha

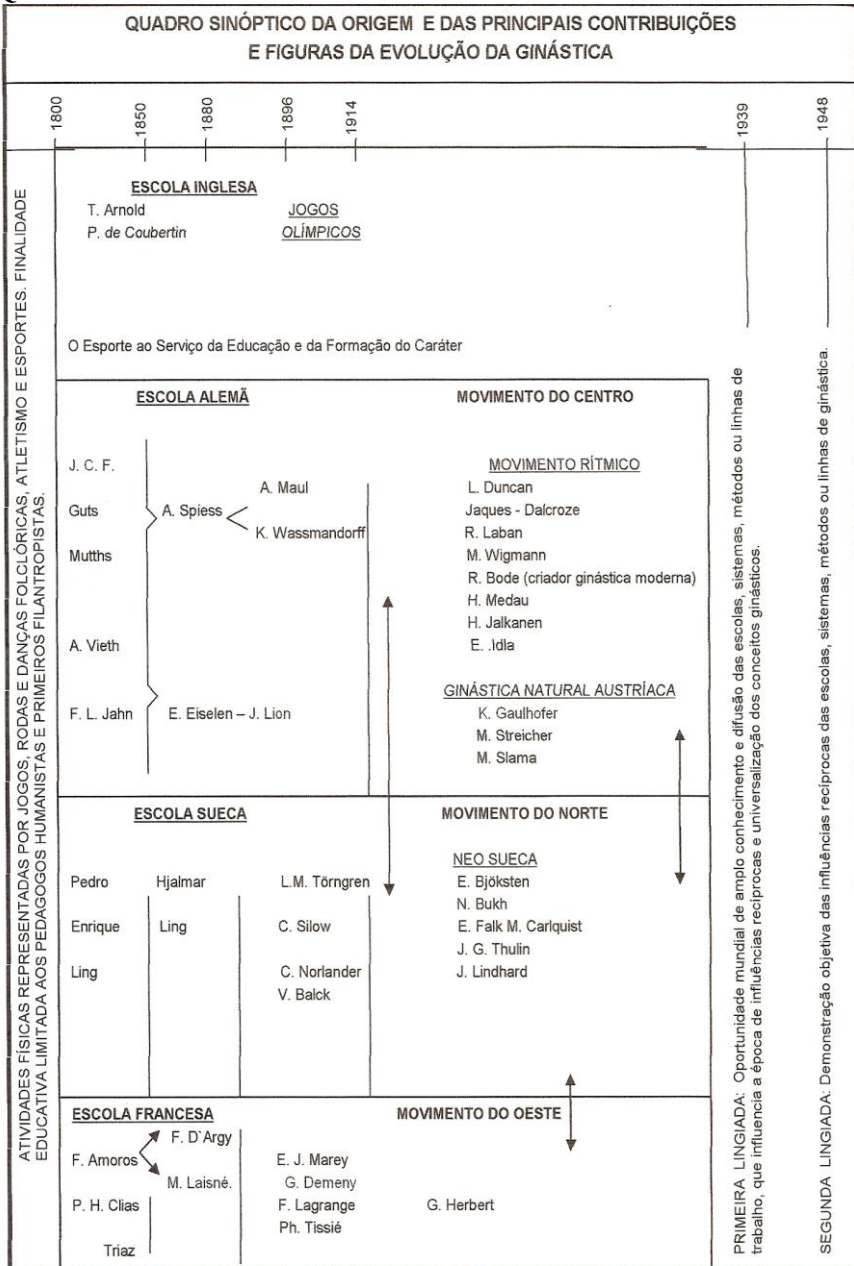
¹¹ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie.” (MARX, 1988, p. 135).

como desafio a construção de um novo homem, de uma sociedade modernizada, disciplinada, saudável e produtiva.

É partindo desse contexto que a atual ginástica é sistematizada. Segundo Langlade e Langlade (1970), até os anos de 1800 as práticas corporais realizadas de forma mais comuns eram os jogos populares, as danças folclóricas e regionais, atletismo e desportos. A partir de 1800, os autores dividem o desenvolvimento da ginástica em três períodos principais: entre 1800 e 1900 com as “Escolas Ginásticas”, entre 1900 e 1939 com os “Movimentos Ginásticos” e de 1939 em diante com o período de “influências recíprocas e universalização”. Esse processo histórico de desenvolvimento da ginástica pode ser sintetizado no quadro abaixo organizado por Langlade e Langlade (1970, p. 20), intitulado “*Quadro sinóptico da origem e das principais contribuições e figuras da evolução da ginástica*”¹².

¹² Quadro traduzido pela autora, sendo alterado com a inclusão dos nomes do Movimento do Centro, Movimento do Norte e Movimento do Oeste.

Quadro 2



A diferenciação desses períodos é explicada por Langlade e Langlade (1970), relacionando as “Escolas” com os diferentes contextos dos estados em que surgem, que geram diferentes características no desenvolvimento da ginástica. Já os “Movimentos” são caracterizados, principalmente, por elementos comuns a certas correntes de pensamento que ultrapassam as fronteiras dos Estados e tornam-se predominantes. Por fim, o período de “influência recíproca e universalização” representa uma ampliação destes movimentos, fazendo prevalecer a mesma tendência doutrinária, relacionada ao mundo do trabalho e direcionada à busca da eficiência, eficácia e produtividade, especialmente pelos métodos de treinamento.

É preciso considerar, no entanto, que essa divisão periódica apresentada é para fins didáticos, apenas uma tentativa de caracterizar a evolução da ginástica. Não se trata de uma divisão etapista e linear da história. É importante ressaltar também que esses movimentos não conviveram sem conflitos. Houve tanto o movimento de incorporação de elementos antigos e influências de outros movimentos, como também o constante movimento de debate, confronto e questionamento entre eles.

No que se refere ao período entre os anos de 1800 e 1900, aparecem explicitamente quatro formas diferentes de encarar os exercícios físicos – três delas ligadas à ginástica: 1. Escola Inglesa – abrangendo os jogos e as atividades atléticas e desportos, tendo Thomas Arnold (1795-1842) como principal referência; 2. Ginástica na Alemanha com Guts Muths (1759-1839) e Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852); 3. Ginástica nos Países Nórdicos tendo Pedro Enrique Ling (1776-1839) como criador da ginástica sueca; 4. Corrente Francesa com o Coronel Amóros (1770-1848).

No período de 1900 a 1939, constituem-se, portanto, três grandes movimentos ginásticos: Movimento do Oeste (Escola Francesa), Movimento do Centro (Alemanha, Áustria e Suíça) e Movimento do Norte (Escola Sueca). Após cem anos sem maiores modificações nas linhas ginásticas existentes, esse é um momento em que se retomam as idéias, produções e experiências dos períodos anteriores com seus continuadores, sistematizando e reelaborando o conhecimento da ginástica que reaparece com novas técnicas e interpretações (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

Nesse processo de desenvolvimento da ginástica, seu caráter científico é reconhecido, possibilitando-a desempenhar funções

relacionadas à medicina e a disciplinarização dos sujeitos, funções estas, essenciais à ordem fabril e à nova sociedade que se estabelece.

Apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos). (SOARES, 2004, p. 52)

Uma referência importante que muito influenciou no desenvolvimento de métodos analíticos na ginástica foi Frederick Winslow Taylor (1856-1915). A partir de sua obra "*Os Principios da Administração Científica*", Taylor desenvolveu o projeto de gerenciamento científico do trabalho industrial com um estudo minucioso dos movimentos realizados pelos trabalhadores nas indústrias para economia do esforço do trabalho humano, visando a potencialização da atividade, e conseqüentemente, uma maior produtividade. Este referencial serviu de base para o desenvolvimento de técnicas e instrumentos de controle para a realização das atividades físicas, bem como, para o desenvolvimento de métodos de condicionamento físico, a exemplo do treinamento desportivo, o que corroborou para a dissociação da técnica dos seus aspectos culturais, políticos, destituídos de sentidos social, histórico e cultural (ALMEIDA, 2005, p. 34).

Nesse processo de constituição da ginástica como a conhecemos, é preciso ressaltar, também, a influência de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e de I. Pestalozzi (1746-1827) no desenvolvimento da ginástica pedagógica e higiênica nos séculos XVIII e XIX. Por um lado, Rousseau defendia que o fortalecimento do corpo era condição necessária para o desenvolvimento da força e de possibilidades do homem, a exercitação do corpo prepara o homem para vida. Por outro, Pestalozzi apontava que o fim da educação era o desenvolvimento da força e das aptidões nas crianças e que os melhores exercícios para isso eram os de domínio dos movimentos e das articulações. Elaborou um método analítico utilizado até hoje na ginástica (JARABUGA, 1991, p.22).

Ainda segundo Jarabuga (1991, p. 22), as idéias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi tiveram o apoio da burguesia intelectual daquele tempo. Essas idéias foram referência para construção dos projetos de reforma educacional das crianças durante os anos da Revolução Francesa. Contudo, os acontecimentos políticos da Europa impediram sua realização.

Partindo das idéias de Rousseau, Basedow (1723-1790) foi o primeiro desde os tempos da cultura helênica a inserir os exercícios físicos como componente dos programas educativos da escola primária. Influenciado por essas referências, desenvolve-se a obra do alemão Guts Muths considerado “o pai da ginástica pedagógica”. Sua principal contribuição foi a elaboração da técnica de muitos exercícios ginásticos, inclusive em aparelhos. Uma observação que Jarabuga (1991, p. 23) faz, é que em seu livro “Gymnasia para la juventud” (1739), reconhecido internacionalmente, Guts Muths destaca que a principal finalidade da ginástica é o fortalecimento da saúde dos jovens “en las familias más cultas”. Somente mais tarde, refaz o livro afirmando que a ginástica deve ser praticada por toda a juventude alemã.

Dessa forma, não se pode negar o desenvolvimento do caráter pedagógico e científico da ginástica na Alemanha. Entretanto, por razões históricas e políticas a ginástica na Alemanha reforçou o caráter militar. Por ter surgido no processo de ocupação da Prússia pelas tropas de Napoleão, Jahn utilizou essa situação como meio para a preparação militar da juventude.

Nesse contexto, desenvolvem-se na Alemanha duas modalidades opostas em objetivos, procedimentos técnicos e metodológicos que entram rapidamente em confronto: de um lado, Guts Muths com a ginástica pedagógica e do outro, Jahn com “Turnkunst”. Diante do contexto da época, o conteúdo patriótico-social é apropriado por Jahn, que substitui o termo “Gymnastik” por “Turnkunst” – que significava “arte da destreza” – para acentuar o caráter nacional do seu sistema. Essa perspectiva predominou na Alemanha até a primeira Guerra Mundial. Essa ginástica se desenvolveu para o que hoje chamamos de Ginástica Olímpica.

Mais tarde, Spiess (1810-1858), continuador de Guts Muths, desenvolve a Ginástica escolar alemã, com o ensino da ginástica na escola, compondo um esquema de aulas. Contudo, era um ensino voltado para educar as crianças para serem disciplinadas e obedientes com a preparação física necessária para o futuro serviço ao exército.

Ainda no que se refere à ginástica na Alemanha, Jarabuga (1991) aponta que devem-se destacar também os trabalhos desenvolvidos por

Fit (1763-1836), um dos dirigentes de Educação Física mais importantes das escolas filantrópicas. Em seus livros encontravam-se muitas indicações metodológicas:

Las fundamentales son las siguientes:

- 1) los ejercicios hay que alternarlos de tal modo, que el esfuerzo se distribuya paulatinamente a todos los órganos del cuerpo;
- 2) pasar gradualmente de un ejercicio fácil a uno difícil;
- 3) lograr que los alumnos, durante los ejercicios, participen activamente y recurran lo menos posible a la ayuda del maestro;
- 4) suscitar en los niños el interés personal hacia los ejercicios, alentando a los mejores;
- 5) tener en cuenta las particularidades individuales de los niños;
- 6) observar las reglas de la higiene. (JARABUGA, 1991, p. 23)¹³

Fit teve como maior contribuição que, havendo generalizado a experiência, submeteu todos os exercícios físicos a uma análise teórica. Todavia, ele não criou um sistema acabado de ginástica. O mais importante foi a descrição da técnica dos exercícios ginásticos e as indicações metodológicas.

Pode-se destacar três contribuições principais do Movimento do Centro: a) a rítmica com Dalcroze (1865-1950) – uma nova metodologia do ensino da música, que por meio dos movimentos corporais desenvolve o sentido do ritmo e da expressão nos alunos; b) nascimento da Ginástica Moderna com Rudolf Bode (1881-1971), influenciado por Isadora Duncan (1878-1927), Laban (1879-1958), François Delsarte (1811-1871) – considerava que “una de las funciones esenciales de la

¹³ As fundamentais são as seguintes:

- 1) os exercícios deverão ser alternados de tal modo, que o esforço se distribua paulatinamente a todos os órgãos do corpo;
- 2) passar gradualmente de um exercício fácil para um difícil;
- 3) assegurar que os alunos, durante os exercícios, participem ativamente e recorram o menos possível o ajuda do professor;
- 4) estimular as crianças o interesse pessoal pela prática dos exercícios;
- 5) considerar as particularidades individuais das crianças;
- 6) observar as regras de higiene. (JARABUGA, 1991, p. 23, traduzido pela autora)

gimnasia es fomentar este sentir interno del movimiento” (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 101). A Ginástica Moderna era um movimento feminino preocupado com contribuições artísticas e responsável pela atual Ginástica Rítmica; c) Ginástica escolar ou Ginástica Natural Austríaca com Karl Gaulhofer (1885-1941) e Margarete Streicher (1891) – foi uma reação aos exercícios militares de Spiess, elevando os exercícios do plano empírico ao científico. Tinha por finalidade o desenvolvimento integral do homem, o desenvolvimento não só da força física, mas também da moral e do espiritual, tratou não só do biológico, mas também do pedagógico. De acordo com Langlade e Langlade (1970) a Ginástica Escolar ou Natural Austríaca teve grande divulgação na América do Sul, principalmente na Argentina e no Brasil.

Próximo ao fim de 1800 desenvolveu-se o momento dos jogos ao ar livre e o advento dos esportes sem porém que esta grande atividade se afirmasse; no início de 1900 existiu um aceno estético-rítmico com Jacques Dalcroze, Bode e outros; entre as duas guerras, no clima do estado hitleriano, o exercício físico retornou o fim nacional e patriótico, permeado de princípios biológicos com endereço natural e bélico. No período nazista, a atividade física foi integrada ao sistema político; mais que de educação física tratou-se de uma atividade que, partindo do corpo e servindo-se desse, mirou infundir, na criança, os dotes da obediência absoluta e o hábito à ordem. A educação do corpo foi, sobretudo, duro treinamento para reforçar a vontade e o caráter do futuro soldado. (GRIFI, 1989, p. 227)

Ainda segundo Grifi (1989), apenas no segundo pós-guerra, com Diem, a Educação Física tornou-se um meio essencial e indispensável do inteiro complexo educativo – do sistema educacional. Portanto, de um modo geral, o movimento de ginástica na Alemanha, nesse período, caracterizou-se hegemonicamente por um forte espírito nacionalista.

A ginástica nos Países Nórdicos teve grande impulso em 1799 quando foi fundado o primeiro instituto privado de ginástica da Europa por Franz Nachtegall (1777-1847). Disseminador das idéias de Guts Muths, seu trabalho contribuiu para a introdução da ginástica como

disciplina no ensino primário em 1801 e para a fundação do Instituto Militar de Ginástica em 1804.

Em contato com esses trabalhos, Ling sistematizou, em 1820, as bases da Ginástica Sueca. Ginástica, esta, com uma finalidade corretiva, propondo uma ação muscular mais efetiva para corrigir as deformações, tendo os exercícios como modeladores do corpo para corrigir deformidades. Ling estudou a adolescência e a juventude, períodos da idade universitária e do serviço militar. Baseou-se também nos estudos de Jean Henri Pestalozzi, que, de acordo com Langlade e Langlade (1970), foi talvez quem primeiro tratou das possibilidades corretoras dos exercícios ginásticos.

De acordo com os objetivos traçados, Ling considerava que a ginástica deveria ser dividida em quatro partes: 1. Ginástica pedagógica ou educativa, 2. Ginástica Militar, 3. Ginástica Médica e 4. Ginástica Estética. Todas essas finalidades, porém, estavam pautadas numa base comum: referência da anatomia e da fisiologia, garantia da saúde pela prática da ginástica, defesa do papel dos exercícios na formação do caráter e sua função “social e patriótica” por contribuir para uma educação disciplinada do homem diante da sociedade. Assim, por ser um método pautado cientificamente e não ter uma característica principalmente militar, apresentou grande difusão na Europa sendo fortemente justificada, inclusive pelos intelectuais, a necessidade de sua prática.

Outra referência importante nessa escola foi Hjalmar Ling (1820-1886), filho e continuador de Pedro Enrique Ling. H. Ling foi fundamental para o desenvolvimento e divulgação do trabalho de seu pai, pois ampliou a discussão para as crianças e o ambiente educacional da escola. Para Langlade e Langlade (1970), foi o verdadeiro “pai a ginástica escolar”.

Considerando, principalmente, essas contribuições da ginástica lingiana, surge no período de 1900 a 1939 o Movimento do Norte com a Ginástica “Neo-sueca”, que desenvolve seu trabalho tanto no campo técnico-pedagógico, quanto no científico. Langlade e Langlade (1970) apontam que esse movimento elevou o valor da ginástica como expressão educativa se estruturando com fortes finalidades formativas.

Pode-se destacar como principais contribuições as obras de: a) Elli Björkstén (1870-1947) com a “Ginástica Feminina” ressaltando o ritmo e a vivência do movimento; b) Niels Bukh (1880-1950) com a “Ginástica Fundamental” apresenta inovações na Ginástica Masculina, ressaltando o dinamismo e a flexibilidade; c) Elin Falk (1872-1942) com a “Ginástica Escolar” – suas contribuições são uma reação contra a

Ginástica lingiana da época – principalmente a escolar – questionando a rigidez e o conteúdo corretivo dos exercícios, ressalta o aspecto lúdico-recreativo; d) Maja Carlquist (1884-1968) – continuadora de Falk com importantes abordagens pedagógicas na Ginástica infantil; e) Joseph Gottfrid Thulin (1875-1965) com seu ecletismo; f) Johannes Lindhard (1870-1947) com suas contribuições no campo de investigação da fisiologia, mas com pouca vinculação com a técnica da ginástica. (LANGLADE;LANGLADE, 1970).

A Escola Francesa teve em Amóros sua principal referência. Coronel do exército espanhol, exilado em Paris, assumiu, em 1818 o cargo de Diretor do “Gimnasio Normal Militar” desenvolvendo, a partir das referências de Guts Muths e Jahn, uma ginástica com caráter militar e com exigências acrobáticas. Assim, a partir de 1850 a ginástica de Amóros passou a integrar os currículos de todas as escolas primárias da França, tornando-se disciplina obrigatória nas escolas normais em 1851. Vale destacar que as aulas eram ministradas por suboficiais do exército. Para Amóros, a ginástica deveria abarcar

[...] a prática de todos os exercícios físicos que tornam o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, predispondo-o a resistir a todas as intempéries das estações, a todas as variações dos climas, a suportar todas as privações e contrariedades da vida, a vencer todas as dificuldades, a triunfar de todos os perigos e de todos os obstáculos que encontre, a prestar, enfim, serviços assinalados ao Estado e à humanidade. (SOARES, 2004, p.61).

A partir desse trabalho desenvolvido por Amóros houve um grande avanço dos estudos na área da ginástica nos campos científico e técnico-pedagógico na França. Esse avanço, por sua vez, deu origem ao que se constituiu como Movimento do Oeste.

No campo científico, os principais representantes são Esteban Marey (1830-1904), Fernand Lagrange (1845-1909) e Philippe Tissier (1852-1935). Estes estudiosos, se por um lado ajudaram no desenvolvimento da investigação científica sobre os exercícios físicos e a ginástica, em particular, por outro, a crítica direcionada aos seus estudos é que estabeleceram uma relação direta dos exercícios com o

problema da saúde/doença. Compreendiam os exercícios como problema médico e não pedagógico, ou seja, destacaram sua função terapêutica.

No campo pedagógico a principal referência é o trabalho desenvolvido por Georges Hébert (1875-1956). Hébert sistematizou o “Método Natural” que baseava-se no retorno às atividades do homem primitivo, no contato da vida com a natureza e suas necessidades. Tal método era considerado uma filosofia de vida, uma forma de viver. O método partiu da crítica à Educação Física desenvolvida na época com uma cultura física analítica e as especialidades esportivas. Hébert define o “Método Natural” como “[...] no es, en consecuencia, más que la codificación, la adaptación y la gradación de los procedimientos y medios empleados por los seres vivientes en estado natural para adquirir su desarrollo integral”. (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 274). Este método, segundo Langlade e Langlade não foi uma atividade “feliz” para o campo escolar pela ausência de elementos lúdicos. Contudo, afirma sua incontestável contribuição à Ginástica mundial.

Ainda no que se refere ao Movimento do Oeste, transitando entre os dois campos está George Demeny (1850-1917). As contribuições científicas podem ser resumidas nas seguintes: aplicação das ciências biológicas para resolução de problemas na Educação Física, estudo do movimento humano e animal criando e melhorando aparelhos e técnicas e a aplicação de controles sobre os resultados obtidos pela prática da Educação Física. O desenvolvimento de concepções práticas no campo da Ginástica foi conhecido como “Escola ou Método Francês”.

Os estudos realizados por Demeny defendiam elementos como o abandono dos procedimentos empíricos, os efeitos do treinamento no homem e a busca de leis para a melhor utilização da força muscular, a sistematização de uma pedagogia da Educação Física sobre o conhecimento dos efeitos dos movimentos visando o aperfeiçoamento físico, enfim, a constituição de bases científicas sólidas para a Educação Física.

Seguindo influências do liberalismo Inglês com a educação pelo movimento, do Taylorismo com a ciência do movimento, de filósofos como Bérghson e Spencer com a estética do movimento e da ginástica sueca, Demeny define a Educação Física como ““el conjunto de medios destinados a enseñar al hombre a ejecutar un trabajo mecánico cualquiera, com la mayor economía posible en el gasto de fuerza muscular.” (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 261-262). Veremos mais a diante a grande influência do “Método Francês” no sistema educacional brasileiro.

A partir de 1939 se iniciou o período que Langlade e Langlade (1970) chamaram de “influências recíprocas e universalização dos conceitos ginásticos”. Esse momento foi marcado pela realização da Primeira Lingiada¹⁴, em Estocolmo, Suécia, oportunidade em que os pedagogos especializados em ginástica da época, reuniram-se para socializar e discutir sobre as diferentes escolas, movimentos e métodos que se apresentavam. A influência do esporte no campo ginástico se manifestou com mais força ainda, na Segunda Lingiada em 1949. Nesse contexto de fusão dos sistemas ginásticos, o conceito de “Escolas Ginásticas” dar lugar ao de “linhas” ou “correntes” ginásticas¹⁵ e o campo de conhecimento da ginástica vai se consolidando.

É preciso reconhecer, no entanto, a necessidade de avanço das pesquisas diante da grande lacuna existente na continuidade dos estudos sobre a teoria geral da ginástica, seu desenvolvimento e a sistematização deste conhecimento a partir desse momento histórico até a atualidade.

3.2 A ginástica no Brasil: reconhecendo o conhecimento a ser tratado pela ginástica na escola

A ginástica como conteúdo da Cultura Corporal, produzida historicamente pela humanidade, surge de necessidades sociais, reais e concretas e, em momentos históricos distintos, assume formas também distintas. Nesse sentido, as determinações de uma nova forma de se produzir a vida, a partir do século XIX, requerem uma redefinição dos objetivos a serem atendidos pela ginástica e a importância dessas atividades na formação do ser humano é cada vez mais reconhecida. No Brasil, esse processo de acúmulo e desenvolvimento das práticas corporais e da ginástica, em especial, não é diferente. A ginástica praticada no Brasil tem suas origens nas Linhas Ginásticas importadas da Europa e adotadas pelos militares.

¹⁴ As Lingíadas foram festivais internacionais de ginástica organizados na primeira metade do século XX pela Federação Sueca de Ginástica, em comemoração ao centenário da morte de Pedro Enrique Ling (1776-1839), fundador da Ginástica Sueca, com a participação de doze países. Essa foi a primeira vez que se implementou a idéia de realizar um festival internacional de Ginástica. (SOUZA, 1997, p.39).

¹⁵ Langalde e Langlade (1970, p. 296), definem “linha” ou “corrente” ginástica como uma expressão de trabalho baseado em uma filosofia que visa fundamentar um determinado trabalho técnico e metodológico em constante integração, predominando um espírito amplo e uma consciência universal que estimula a busca inquieta de contribuições que assegurem o processo de evolução natural.

No Brasil pré-colonial, em que viviam, predominantemente, as tribos indígenas, as relações comunais e as condições de nomadismo estabeleciam a necessidade de práticas corporais no sentido de garantir a sobrevivência dos homens: arco e flecha, nado, luta, pesca, montaria, canoagem e corridas.

Já no período colonial, em uma sociedade escravocrata, a educação dada pelos jesuítas – exclusivamente à elite –, estava pautada nos princípios dos médicos higienistas que consideravam que para a construção de uma “raça forte” era necessária a construção também de um corpo forte.

É interessante salientar que, nesse período, a população do país era em grande parte composta por escravos africanos, fato que colaborou para tal percepção e que serviu também para justificar a pouca preocupação com a criação de escolas, dado que a reprodução da força de trabalho era garantida pela própria organização da produção, em função do modelo econômico, que era agroexportador, centrado na monocultura latifundiária e que tinha no escravagismo sua sustentação. (GOELLNER, 1992, p. 107-108)

Com o avanço cada vez maior do capitalismo, principalmente na Europa, buscando a conquista de novos territórios para ampliação de mercado externo, um dos fatos que demarcam uma nova etapa para o ensino no Brasil foi a chegada da Família Real Portuguesa. Observa-se nesse momento, a necessidade da instituição da escola, não só como elemento para manutenção da estrutura social vigente, como também para construção da futura elite que iria comandar o país que se quer independente.

No Império, a educação acontecia como forma de instrumentalização técnica e apesar de já haver um avanço no sentido de concentrar atividades num mesmo espaço, ainda não havia um plano nacional, por exemplo, que estruturasse todo um programa de ensino. Nesse contexto, as práticas corporais, mesmo que reconhecidas no plano educacional pelo seu caráter eugênico e higiênico, – seguindo influência do seu desenvolvimento na Europa – praticamente inexistiam nas instituições de ensino. Goellner destaca que as práticas corporais

Figuravam apenas a nível de discurso, despertando interesse por parte de alguns legisladores da época. Data, por exemplo, de 1851 a Reforma Couto Ferraz, que se constituiu numa das primeiras manifestações oficiais da presença de atividades físicas nos programas escolares. Elaborada para o Município da Corte, esta reforma trazia a proposta da inclusão da ginástica no ensino primário e da dança no secundário e foi apresentada pelo deputado Luiz Pedreira Couto Ferraz, sendo promulgada apenas em 1854 pelo próprio autor, então Ministro do Império. (GOELLNER, 1992, p. 110)

As precárias condições do sistema educacional da época, no entanto, impossibilitaram sua implementação.

Os exercícios físicos na forma cultural de jogos, danças, ginástica, no âmbito escolar, surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX, período da revolução industrial, no qual estava sendo constituída a sociedade capitalista, consolidando sistemas de ensino característicos da nova ordem vigente: a sociedade burguesa. Nessa época, o objetivo era utilizar o exercício físico para a formação de homens fortes e ágeis, uma vez que, o corpo sendo força de trabalho, era fonte de lucro para o novo sistema econômico da nova sociedade.

A ginástica, portanto, a partir do seu próprio desenvolvimento com a sistematização dos métodos ginásticos no século XIX, conquistou o caráter científico e apareceu como instrumento que se adequava perfeitamente a tais propósitos. O Brasil assume também as influências das concepções européias.

Várias iniciativas para a inclusão da educação física nas escolas vão ocorrendo gradativamente por todo o país, sendo os exercícios ginásticos apontados como um dos meios mais importantes para tal finalidade: educar física e moralmente os indivíduos. Podemos afirmar sem receio que, durante muito tempo, aula de educação física na escola foi sinônimo de aula de ginástica. (AYOUB, 2007, P. 79).

Com o capitalismo já consolidado na Europa, é no final do Império que ocorrem profundas transformações no Brasil com o avanço da industrialização, o fim do sistema escravista, a chegada de força de trabalho imigrante e a ascensão dos militares. Vale ressaltar, que os militares ganharam força e foram conquistando espaços da sociedade civil, inclusive nas escolas e a Educação Física serviu como importante instrumento para garantir o discurso de responsabilidade pela defesa da pátria.

Goellner (1992) e Soares (2004) destacam que é neste processo de fortalecimento do poderio militar e de chegada de muitos imigrantes alemães no Brasil, que o Método Ginástico Alemão é implementado. Com caráter militarista, visando a formação de uma raça forte aos moldes do homem europeu – como defendiam os higienistas – logo disseminou-se pelo país a partir da segunda metade do século XIX. Foi incorporado como método oficial do exército brasileiro em 1860, e em 1870 no ensino primário, por meio do documento “*Novo Guia para o Ensino de Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia*”. O Ministro do Império determinou a tradução e publicação deste, que foi a primeira publicação oficial de um manual de ginástica no país. Portanto, de forma hegemônica, o Método Alemão permaneceu como oficial até 1920 “[...] reforçando inclusive, os princípios da ideologia emergente e o ideal republicano da ordem e do progresso”, como afirma Goellner (1992, p. 115).

Principalmente no que se refere às escolas primárias, o Método Alemão enfrentou fortes críticas, sendo combatido por Rui Barbosa que defendeu a sua substituição pelo Método Sueco. Por meio do parecer nº 224, referente à “Reforma do Ensino Primário e várias instituições Complementares da Instrução Pública”, que sugeria a inclusão da ginástica nas escolas primárias e na formação de professores, no ano de 1882, Rui Barbosa defendeu a substituição do Método Alemão pelo Sueco por entender que este último era mais adequado para o ensino nas escolas. Goellner (1992, p. 118-119) destaca que “Tivemos, pela primeira vez, mencionados aspectos técnicos na introdução de programas de Educação Física nos currículos escolares”.

Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) avança um surto de nacionalismo e a educação aparece com uma importante função para o desenvolvimento do país. A Educação Física, por sua vez, ganha força dentro da escola, juntamente com o Método Francês, que já estava instalado no exército.

Na década de 1920, portanto, o Brasil adotou, como método oficial de Educação Física, o Método Francês (Regulamento nº 7 -

preparação de soldados), rompendo com a concepção Higienista e impulsionando a Educação Física Militarista. Nesse período, a Educação Física não tinha admitido um caráter pedagógico, era considerada apenas uma mera atividade prática, que visava à formação do ‘cidadão-soldado’, capaz de obedecer cegamente, servir e defender sua Pátria (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988). O exercício ginástico, principalmente o de orientação militarista, constituiu-se, então, como a referência básica para o desenvolvimento da Educação Física na instituição escolar.

Em 1939, foi criada a primeira escola civil para formação de professores de Educação Física. Entretanto, ainda era forte a ligação com o militarismo.

Após a Segunda Guerra Mundial, surgem novas tendências para a Educação Física escolar. O culto ao esporte-espetáculo ganha força no país e a identidade esportiva da Educação Física escolar é fortalecida pela pedagogia tecnicista, privilegiando o esporte de alto rendimento, a competição exacerbada. Assim, a concepção Desportiva Generalizada vai sendo consolidada na área da Educação Física e o esporte se firmando mundialmente como elemento predominante da cultura corporal. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), até esse momento a Ginástica predominava como conteúdo da Educação Física escolar. A partir daí, o esporte é quem assume esse posto.

Em 1964, com a Ditadura Militar a Educação Física assume um caráter Competitivista. Seu objetivo primordial era amortecer a população (estudantil e trabalhadora) para perpetuar a dominação. Era preciso exterminar qualquer tipo de oposição que não aceitasse a continuidade do modelo político/ econômico vigente e para isso valorizava-se o desempenho esportivo nas competições, esquecendo do desempenho intelectual e profissional.

A partir do final da década de 1970 houve mudanças no rumo da Educação Física em um contexto de saída do regime militar e abertura política. Surgem aí os movimentos renovadores. Concepções que buscam uma fundamentação mais científica para a área e incorporam referenciais da Filosofia, Antropologia, Política, Sociologia, Psicologia e Pedagogia essenciais à prática pedagógica. Essas novas teorias tendem a ultrapassar os métodos tradicionais, questionando o processo de esportivização e apontando propostas superadoras para as aulas de Educação Física.

Dessa forma, a Educação Física reflete em si o que está posto no contexto mais geral da crise do capital que para se reconstituir utiliza como estratégias a reestruturação no mundo do trabalho com os ajustes estruturais e as reformas, retirando direitos trabalhistas.

No caso brasileiro não seria diferente, ainda vivendo resquícios ditatoriais, a Educação Física e a ginástica passam por reformulações teóricas, sendo influenciadas por várias teorias pedagógicas, algumas de caráter reacionário, como a “Pedagogia da Qualidade Total” e outras de caráter revolucionário como a pedagogia histórico-crítica e dos conflitos sociais. Nesse processo de enfrentamento de proposições teóricas diferentes são travados inúmeros embates e a identidade de professor e da Educação Física vai sendo definida.

Esse embate entre teorias antagônicas, travado na academia, precisa ser apreendido/identificado na sua essência. Por trás dele está algo fundamental de caráter ético-político que se refere ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social no qual os homens produzem sua existência numa sociedade de classes (FRIGOTTO, 1998).

Constatamos após essa breve análise, que a Educação Física, em geral, e a ginástica em particular, vêm apresentando diversas tendências ao longo de sua história. Algumas hegemônicas e outras contra-hegemônicas. Tendências essas construídas de acordo com os interesses antagônicos da luta de classes. Algumas tendências acentuam o caráter alienante e alienador da prática pedagógica e outras buscam romper com a alienação na perspectiva da emancipação humana. Portanto, a Educação Física vem produzindo conhecimento sobre bases filosóficas, epistemológicas, ontológicas e gnosiológicas que lhe permite ser tratada como área de conhecimento científico e não apenas como mera atividade. O contraditório, por outro lado, se verifica no fato de que apesar dos avanços teóricos, existem indícios de que a situação no interior da escola e das aulas de Educação Física não evidencia avanços.

De acordo com os estudos de Dieckert e Reiner, a ginástica no Brasil, por exemplo, vem sendo predominantemente sistematizada pelo padrão esportivo e funcionalista, o que torna sua prática altamente especializada e fragmentada, limitando o seu potencial formativo e lúdico. Esses elementos contribuem, portanto, para que fora da escola ela venha cada vez mais se tornando um produto de consumo e seu acesso submetido à lógica de mercado.

Nesse processo, a ginástica sofre mutações, adquirindo novos padrões, novos sentidos e subjetividades e novos significados, sob as determinações do mercado. Com isso se introduzem na formação de professores e nas

escolas, conhecimentos, métodos e técnicas desprovidos de significado cultural e de sentido pessoal. A lógica do consumo tem guiado o trato com o conhecimento nos currículos de formação em relação às exigências do mercado. A proliferação das academias de ginástica é exemplo típico. (ALMEIDA, 2005, p. 43).

A ginástica na escola não foge, portanto, à lógica de determinação do capital. Nesse sentido, vale ressaltar a ingerência do sistema CONFEF/CREF (Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física) como instituição mediadora dos interesses do capital¹⁶ na área de Educação Física. Suas ações em defesa da reserva de mercado, da hegemonia do esporte de alto rendimento, da formação para o mercado e da manutenção da sociedade de classes, contribuem também para o fetichismo do esporte e a negação da ginástica na escola e sua mercadorização como um produto qualquer. Estas ações corroboram, portanto, com o objetivo maior de adaptar o homem à sociedade alienando-o da sua condição de sujeito histórico.

A partir dos dados empíricos coletados nas pesquisas de Almeida (2005) e Ayoub (2007), pode-se constatar praticamente a ausência da Ginástica nos currículos escolares. Diversos fatores que contribuem para que a Ginástica seja cada vez menos praticada nas escolas são destacados pelas autoras.

Ayoub (2007, p. 81-82), primeiramente, traz o trabalho de Nista-Piccolo (1988, p. 121-124) como outra referência que também confirmou, na sua pesquisa, essa deficiência do conteúdo ginástica no âmbito escolar, especificamente em relação à ginástica artística (GA) e à ginástica rítmica desportiva (GRD). Depois disso, localiza principalmente dois aspectos que justificam essa negação da ginástica: a sua tradição de orientação militar e a sua associação à “ginástica espetacular.” No primeiro caso, ressalta a resistência por parte dos profissionais da Educação Física que estavam participando das discussões mais amplas da década de 1980 em admitir que uma atividade com tamanha herança militar tivesse lugar numa escola democrática. O segundo aspecto refere-se à difusão da ginástica artística

¹⁶ Para aprofundar a discussão ver: NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho:** mediação da regulamentação da profissão. 2004. 399p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

e da ginástica rítmica desportiva no Brasil a partir de 1970 e 1980 como atividades extremamente difíceis e, portanto, restritas aos atletas de alto nível.

O estudo de Almeida (2005, p. 81-89) aponta os seguintes indicadores para a exclusão da ginástica na escola: a) tendência à “esportivização”, fixa normas de movimento e determina o “sexismo” das provas; b) a estrutura física e material das escolas encontra-se prioritariamente organizada para a prática esportiva; c) espaços e equipamentos inadequados ou inexistentes para a prática da ginástica; d) limitação do trato com o conhecimento da ginástica na formação de professores; e) ausência do conteúdo da ginástica na proposta pedagógica da disciplina Educação Física, no projeto político pedagógico da escola; f) utilização da ginástica, apenas, como atividade recreativa, aquecimento ou condicionamento físico para o desenvolvimento de outras atividades esportivas.

Essa situação em que se encontra a ginástica na escola, constatada nas pesquisas, aponta para a necessidade de se enfrentar o problema. A ausência da ginástica enquanto conhecimento organizado e sistematizado limita as referências e experiências dos alunos da escola pública no que se refere à cultura corporal e, conseqüentemente, limita sua formação enquanto ser social, produtivo e criativo. Portanto, a ginástica como conteúdo da Educação Física na escola, é um conhecimento fundamental que não pode ser negado. Sua legitimidade no currículo escolar brasileiro se faz presente na medida em que

[...] permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais, a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “co-educação”, entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns para os dois sexos, criando um espaço aberto à colaboração entre eles para a crítica ao “sexismo” socialmente imposto.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77-78).

Desta forma, considerando a realidade histórica apresentada, no que se refere ao desenvolvimento da ginástica – desenvolvida no Brasil a partir das teorias médico-higienistas hegemonicamente – apontamos a importância e a necessidade da realização de estudos que aprofundem uma base teórica que fundamente o processo de transformação social, vislumbrando a construção de uma nova sociedade pautada nas demandas sociais.

É com base nessa perspectiva transformadora que consideramos que a prática pedagógica constituída pelo processo de problematizar situações a partir do real para que o conhecimento seja apreendido de forma coletiva através do trabalho, é uma possibilidade a ser concretizada nas aulas de Educação Física. Isto exige um esforço integrado entre universidade e escola, na perspectiva de uma educação para a emancipação dos indivíduos, seu reconhecimento como sujeitos históricos capazes de intervir para transformar a realidade existente.

A ginástica é um dos conteúdos básicos da cultura corporal que compõe tanto os currículos de formação de professores quanto o currículo do ensino básico. Portanto, um conhecimento trabalhado pedagogicamente e que demanda a construção de uma teoria da ginástica, que está imbricada na construção de uma teoria pedagógica da Educação Física.

Desta forma, os conhecimentos da ginástica, juntamente com outros conhecimentos escolares, deverão contribuir para que o aluno possa constatar interpretar, compreender, explicar e intervir de maneira crítica e autônoma na realidade social em que vive (COLETIVO DE AUTORES, 1992), tendo como horizonte teleológico a formação omnilateral. Enfim, a cultura, por ser socialmente construída, pode também ser socialmente configurada para outras possibilidades educativas:

Minha escola: uma alegria que brota de um encontro com as obras de arte, desde os grandes poemas de amor até as realizações científicas e técnicas, de uma tensão em direção aos mais realizados sucessos humano, de uma participação, de um certo modo de participação nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida (SNYDERS, 1988, p. 13).

Considerando, portanto, todo esse contexto em que a prática pedagógica da Educação Física e da ginástica está inserida – de uma escola organizada a partir do trabalho alienado, tendo o esporte de alto rendimento como conteúdo primordial a ser tratado, com poucos espaços e equipamentos adequados para as práticas corporais, com a uma formação de professores deficiente – podemos apontar para a grande defasagem na escolarização dos jovens e crianças no que tange a Educação Física. Isso significa que não estão sendo dominados os conhecimentos científicos próprios do campo da cultura corporal, não estão sendo desenvolvidas habilidades nem competências globais – técnica, científica, pedagógica, ética e política – para aplicar tais conhecimentos em situações concretas de vida, o que torna esses sujeitos alienados e passivos frente à realidade. A segregação sexista, racista e a segregação em função das aptidões e qualidades físicas ainda é uma prática predominante nas aulas de ginástica prevalecendo a máxima do “culto ao corpo”. Dessa forma, negar espaços, tempos, conhecimentos, orientações, a partir da escola, também no campo da cultura corporal, é submeter o povo à ignorância e este é um dos maiores crimes morais contra uma nação. “Nos cabe perguntar pela política cultural de educação de uma nação que se quer soberana, independente, com um povo feliz” (TAFFAREL, 2006).

4 O TRATO COM O CONHECIMENTO GINÁSTICA NA ESCOLA: posições superadoras a partir da produção do conhecimento

Nos capítulos anteriores foram apresentados elementos fundamentais para o estudo sobre o trato com o conhecimento da ginástica na escola. Após situar a discussão a partir das relações mais gerais do modo de produção, do contexto escolar, da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista e de problematizar a ginástica ao longo do processo histórico com sua inserção no contexto educacional brasileiro, nesse capítulo serão abordadas, mais especificamente, algumas obras que apresentam princípios e possibilidades de alteração do trato com o conhecimento da ginástica escolar.

Para tanto, é preciso delimitar, inicialmente, que esse estudo ao reconhecer as contradições existentes e ao mesmo tempo a necessidade de superá-las, baseou-se na teoria do conhecimento que subsidia essa análise a partir do real concreto, qual seja, o Materialismo Histórico Dialético.

Defendemos que deve ser privilegiada a teoria do conhecimento que tem como critério a apreensão do mundo pela via da práxis, dito de outro modo, da unidade teoria-prática, a qual materializa-se no processo ação-reflexão-ação. A teoria do conhecimento que considera o caráter ativo deste em todos os seus níveis, isto significando que o mais elementar conhecimento sensível deriva de uma percepção ativa, ou seja, da atividade perceptiva, pois até o mais elaborado conhecimento - que dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal (do mundo falso, místico, mítico, o mundo da aparência, do ocultamento) -, para alcançar a sua realidade, deriva da práxis humana.

Propomos, todavia, a construção de uma teoria pedagógica referenciada em um projeto histórico que se materializa, na escola, na unidade metodológica e na gestão democrática enquanto eixos curriculares.

[...] Estas reflexões demonstram a necessidade de aprofundamento dos estudos científicos na

Educação Física, tendo como referência a lógica dialética-materialista-histórica, que tem sua expressão política em um projeto histórico de superação da organização da sociedade em classes antagonicas. (ESCOBAR; TAFFAREL, s/d)

Ao analisar o processo histórico em que se inseriu a Educação Física e a ginástica, o que fica evidente, no entanto, é que o conhecimento científico se desenvolveu, hegemonicamente, com base na ciência positivista. Tal condição aponta para a necessidade de desenvolver o conhecimento da área a partir de outras referências para além da concepção positivista de ciência e do trato da cultura humana limitado ao desenvolvimento biológico. A concepção dualista (corpo *versus* mente) presente na concepção de homem nas produções acadêmicas da área não permitem avançar para tratá-lo como ser omnilateral, que se desenvolve na práxis social. Nesse sentido, a teorização, partindo do método materialista, desempenha um papel importante para consolidar uma consistente base teórica que subsidie uma intervenção consciente na realidade.

Considerando as propostas em conflito de acordo com a totalidade das relações sociais e produtivas (KUENZER, 1998), verificando a lógica interna, contextualizando-a para estabelecer as relações históricas, buscaremos desvendar seus traços essenciais, para além das aparências que demonstram (TAFFAREL, 1993).

O método parte da prática social, compreendendo a ação humana como uma construção histórica. Para tanto, serão utilizadas leis e categorias para a apreensão da realidade. As categorias são essenciais para esse estudo, como explicação das leis gerais que nos permitem apreender o real. Dessa forma, foram delimitadas para o trabalho as categorias¹⁷: realidade/possibilidades e organização do trabalho pedagógico – trato com o conhecimento.

Para atingir os objetivos traçados, os procedimentos investigativos foram delimitados em torno da pesquisa qualitativa, do

¹⁷ Kuenzer (1998), valendo-se de Kosik ressalta que não se pode elidir a necessidade de um procedimento metodológico rigoroso, científico, que conduza a investigação à produção de conhecimento objetivo e que permita avançar, para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade. São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.

tipo bibliográfica, abarcando a análise das seguintes obras: Coletivo de Autores (1992); Almeida (2005); Ayoub (2007); Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado Paraná (2006).

Para a delimitação das fontes a serem analisadas foram definidos como critérios, estudos que tratam da questão da Ginástica Escolar e proposições para o ensino da ginástica na escola. Nesse sentido, foram definidas as seguintes obras: **1. Coletivo de Autores** – grande referência na área da Educação Física desde a sua publicação até hoje, apontando princípios fundamentais para a elaboração de proposições na Educação Física na escola, especificando a discussão de seus conteúdos como a ginástica. Esta obra embasou, inclusive, a construção de propostas pedagógicas, na área, de diversos governos do país; **2. Almeida¹⁸ (2005)** – tese de doutorado que trata das problemáticas significativas da ginástica na escola e na formação de professores, apresentado para o debate princípios e possibilidades superadores a partir da experiência de ginástica desenvolvida na disciplina Ginástica Escolar da FAGED/UFBA, articulada ao Grupo de pesquisa LEPEL/FAGED/UFBA; **3. Ayoub¹⁹ (2007)** – aprofunda e defende a ginástica na escola como conteúdo da Educação Física, trazendo a proposta da Ginástica Geral como possibilidade de intervenção na escola. A pesquisa está articulada ao Grupo Ginástico da Unicamp (GGU), grupo de pesquisa de grande, ou talvez até, de maior produção, experiência e reconhecimento no que se refere à Ginástica Geral no

¹⁸ Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atua como professora do ensino básico no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar GEPEFE-LEPEL/UFPE, integrado a rede LEPEL-Linha de Estudos e Pesquisas em Esporte e Lazer. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação Humana e Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, educação física escolar, currículo, formação de professores, educação e ginástica. (Informações retiradas do currículo Lattes do CNPq).

¹⁹ Doutora e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, e graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela mesma Universidade. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas desde 1998. Atua na área de ensino e formação de professores, desenvolvendo pesquisas em temáticas concernentes à prática de ensino em educação física escolar, ginástica geral, educação rítmica, ritmo e expressão. É coordenadora do LABORARTE (Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação) da FE/Unicamp desde 2008 e do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física Escolar) - ligado ao LABORARTE - desde 2006. Participa como pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/Unicamp desde 1999, tendo sido colaboradora na formação, constituição e desenvolvimento do Grupo Ginástico Unicamp desde sua fundação em 1989. É membro da Comissão Editorial da Revista Pro-Posições (FE/Unicamp) desde 2002. (Informações retiradas do currículo Lattes do CNPq).

Brasil; **4. Livro Didático Público do Paraná (2006)** – política pública sistematizada, socializada e materializada como livro didático para orientação do trabalho pedagógico de professores e estudantes na rede pública de ensino do Paraná, apresentando proposta para o ensino da ginástica, como conteúdo da Educação Física na escola no ensino médio.

Explicitados os critérios e as obras a serem analisadas, diante de tantas confusões, e até mesmo, apropriações de conceitos para atender a determinados interesses de classe, é preciso ressaltar que ao tratar de proposições superadoras para o trato com o conhecimento da ginástica, estamos nos baseando na concepção crítico-superadora da Educação Física sistematizada na obra do Coletivo de Autores (1992).

Este livro foi amplamente discutido e sistematizado no processo de abertura política no país (meados da década de 1980), com o intuito de contribuir para a reflexão e a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Defende uma outra concepção nesse campo do conhecimento: o seu reconhecimento nas ciências humanas, na área da educação, com conteúdos próprios, em contraposição à perspectiva hegemônica que dominava a prática pedagógica da Educação Física na área das ciências médicas e, sobretudo, o seu reconhecimento na luta de classes, a partir dos interesses da classe trabalhadora.

Vivemos numa sociedade de classe e, portanto, numa sociedade onde os interesses são antagônicos, conflitantes. Interesses esses que apresentam perspectivas imediatas, mediatas e históricas. Para a burguesia, classe dominante, os interesses imediatos são o acúmulo de riquezas, ampliação do patrimônio privado e o interesse histórico é a manutenção do sistema vigente do *status quo*, não tendo a menor intenção de transformação social. Por outro lado, a classe trabalhadora apresenta como interesse imediato a luta pela sobrevivência, a luta por condições dignas de existência (alimentação, moradia, saúde, educação, transporte...) e como interesse histórico a luta pela transformação da sociedade em uma sociedade socialmente referenciada, uma sociedade sem classes.

Nesse movimento de conflito, ainda segundo o Coletivo de Autores (1992), é que emergem as pedagogias. Estas podem ser definidas como a reflexão, a explicação da prática social, da ação do homem na sociedade onde se dá sua educação. A pedagogia teoriza sobre a educação que é uma prática social em dado momento histórico. Assim, quando não mais convencem os sujeitos, as pedagogias entram em crise, emergindo outras que propõem novas explicações. Desta forma, é destacada a pedagogia crítico-superadora que entende a

reflexão pedagógica a partir de três características centrais: 1. Diagnóstica – constata o real; 2. Judicativa – julga, emite juízo de valor; 3. Teleológica – apresenta a direção a seguir, onde se quer chegar. Para os autores, esses são elementos imprescindíveis para uma reflexão pedagógica, contudo, são determinados pela posição de classe que se assume. A depender dessa perspectiva de classe, poder-se-á apontar uma direção conservadora ou transformadora da realidade. Portanto, a escolha por essa abordagem justifica-se por explicitar que diante da luta de classes na sociedade capitalista, ela se coloca na defesa dos interesses da classe trabalhadora.

A perspectiva crítico-superadora, apresentada na referida obra, se propõe a constatar a realidade, interpretar, compreender, explicar e intervir novamente no real, ou seja, ela parte do real e retorna a ele estabelecendo sempre uma nova síntese. Defende o homem como sujeito histórico e, portanto, responsável por intervir na realidade para transformá-la, em busca de uma sociedade socialmente referenciada, em busca da emancipação humana. Compreende a Educação Física como uma prática pedagógica, uma disciplina escolar com conteúdos próprios e de relevância científica e social para a formação dos sujeitos. Dessa forma, podemos reconhecer a Educação Física enquanto elemento importante no currículo escolar, entendendo-se que

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não

a sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28).

Entendendo-se o currículo como “percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização”, a maneira como esse currículo se materializa na escola dá-se através *da dinâmica curricular* que constrói uma base material – constituída pelo trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar – capaz de realizar o projeto de escolarização do homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Partindo desse referencial teórico, no intuito de se contrapor à perspectiva da Educação Física que defende a aptidão física como objeto de estudo visando o máximo rendimento da capacidade física das crianças, apontamos a perspectiva crítico–superadora que defende a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física buscando

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

As práticas corporais e esportivas têm historicamente servido a diversas necessidades, tais como: a preparação para a guerra, a atividade laboral, a expressão artística da realidade, a diversão e ao lúdico, a terapia, dentre outras. Entretanto, na perspectiva da satisfação das necessidades humanas e da defesa dos interesses populares, é preciso que os indivíduos passem de consumidores ou expectadores apenas, para sujeitos ativos do processo. A cultura corporal deve ser desenvolvida e apropriada, por todos, enquanto elemento fundamental no processo de humanização e de transformação das condições de existência. Assim, é imperioso compreendermos essa noção de historicidade da cultura corporal. O homem não nasce com o

conhecimento ou habilidades. Ele se apropria disso ao longo da história. Produz cultura que precisa ser apropriada permitindo que o ser humano se reconheça enquanto sujeito histórico capaz de intervir e transformar a realidade.

Portanto, reconhecendo a Educação Física como uma área dominada hegemonicamente por teorias e práticas conservadoras é essencial aprofundarmos uma base teórica que fundamente essa área na perspectiva da formação omnilateral dos indivíduos para emancipação humana. Faz-se necessário desenvolver uma teoria pedagógica da Educação Física como categoria da prática que vise atender, prioritariamente, aos interesses da classe trabalhadora, o que significa a maioria esmagadora da população.

Explicitadas as bases em que estão pautadas as proposições superadoras, cabe-nos questionar, então: Por que o conteúdo ginástica tem que estar na escola? Como ele pode ser tratado numa perspectiva superadora?

A partir dos critérios mencionados para definição e análise das obras, o procedimento seguinte foi a realização de um estudo minucioso de cada trabalho, tendo como referência o problema de pesquisa e os objetivos traçados para centrar a análise no que se refere à princípios e proposições para o trato com o conhecimento ginástica na escola.

Para uma melhor organização tanto da análise quanto da sua exposição, é preciso, inicialmente, fazer uma (rápida) diferenciação quanto ao próprio conteúdo dos trabalhos destacados.

O livro Coletivo de Autores (1992) trata da metodologia do ensino da Educação Física, em geral, explicitando os seus conteúdos a partir de princípios fundamentais para o trato com esses conhecimentos sem, contudo, aprofundar cada um deles em específico.

Os trabalhos de Almeida (2005) e Ayoub (2007) são teses de doutorado que trazem a ginástica e a Ginástica Geral, respectivamente, como objetos de estudo. Portanto, tratam do conteúdo específico com muita profundidade.

Já o Livro Didático Público do Paraná (2006) é, em si, o resultado de uma ação concreta do poder público no sentido de alterar o trabalho pedagógico na escola. Isso significa que além do livro trazer orientações, princípios e alternativas, para o trato com o conhecimento da Educação Física e da ginástica na escola, o próprio livro é a implementação de uma proposição superadora dos princípios da cultura corporal.

Nesse sentido, todas as obras apresentadas apontam princípios e possibilidades para o trato com o conhecimento ginástica de forma mais

ou menos aprofundada, no seu âmbito geral da educação e específico da Educação Física. O fazem, retomando o processo histórico em que a ginástica se desenvolveu do seu surgimento aos dias atuais, e, assim, partindo da realidade concreta, constata as contradições presentes no trabalho pedagógico, e em especial, o processo de exclusão da ginástica na escola. Os dados levantados permitiram reconhecer essas contradições como fatores limitantes para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, e, portanto, a urgente necessidade de sua superação.

Na tentativa de aprofundar a discussão – sem, contudo, ter a menor pretensão de esgotá-la –, trataremos, a seguir, das contribuições apresentadas nesses quatro trabalhos.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

Como já mencionado anteriormente, o Coletivo de Autores (1992) é uma obra central nesse estudo. Além de ser referência para o que entendemos por proposições superadoras, é também referência para todos os outros estudos analisados aqui. Apesar de não aprofundar os conteúdos específicos da Educação Física, até porque esse não é o seu objetivo, apresenta princípios gerais e uma proposta sistematizada para o trato com esse conhecimento.

O livro aborda questões teórico-metodológicas da disciplina curricular Educação Física, e traz a tona a defesa da cultura corporal como objeto de estudo, com uma proposta sistematizada de seus conteúdos: ginástica, esporte, jogos, acrobacia, mímica, lutas e outros. Busca subsidiar a elaboração, tanto de uma teoria pedagógica, quanto de programas específicos.

Alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento são destacados no livro: a) *a relevância social do conteúdo* que “implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31), devendo estar vinculado à realidade concreta e possibilitar a compreensão das determinações históricas; b) *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno* – adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e a prática social do aluno; c) *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade* – confronto à idéia de etapismo e hierarquização dos conteúdos, tratando-os a partir da relação que

mantêm entre si como dados da mesma realidade que não podem ser explicados de forma isolada. Esse princípio é chamado por Pistrak (2000) de organização do conhecimento por meio de sistema de *complexos*; d) princípio da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* – rompe com a idéia de linearidade com que é tratado o conhecimento na escola, buscando “compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (idem, p. 33). Esse princípio fundamenta a proposta de organização do conhecimento a partir de ciclos de escolarização; e) *provisoriedade do conhecimento* – rompe com a idéia de naturalização das coisas, reconhecendo que a produção humana é datada historicamente, e que, portanto, cada modo de produção da vida, determina, em última instância, a constituição de uma sociedade e seu desenvolvimento científico.

Todos esses princípios apresentados pelo Coletivo de Autores (1992), fundamentam uma proposta de currículo ampliado baseado na lógica dialética em contraposição ao currículo atual desenvolvido nas escolas sob a lógica formal.

[...] a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34).

O trato com o conhecimento, portanto, não pode destacar o conteúdo de forma isolada. Precisa sempre estar articulado ao par dialético conteúdo/método. A proposta apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) para organizar esse conteúdo na escola são os ciclos de escolarização.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da

constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreende-los e explicá-los. Dessa forma os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35)

Essa nova proposta curricular de organização do pensamento sobre o conhecimento está estruturada em quatro ciclos. O primeiro é o **ciclo da organização da identidade dos dados da realidade** (da pré-escola à 3ª série). Esse é o momento em que o aluno tem uma visão sincrética da realidade, os dados da realidade são identificados, mas precisam da orientação do professor para organizá-los. O segundo ciclo é o de **iniciação à sistematização do conhecimento** (da 4ª à 6ª série). O aluno começa a estabelecer relações no pensamento daquilo que constatou no real, procurando estabelecer generalizações. O terceiro é o ciclo de **ampliação da sistematização do conhecimento** (7ª e 8ª séries). Momento em que o aluno toma consciência da atividade teórica, ou seja, organiza a identificação dos dados da realidade por meio do pensamento teórico. O quarto ciclo é o de **aprofundamento da sistematização do conhecimento** (ensino médio). O aluno começa a perceber, compreender e explicar a regularidade presente nos objetos.

Essa organização é exemplificada no livro, a partir dos conteúdos da cultura corporal como o jogo, a dança e a ginástica. Para efeito desse estudo, trataremos apenas da ginástica.

Ao reconhecer a legitimidade da ginástica nos programas de Educação Física, os autores a entendem como

[...] uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 77)

Destacam, ainda, que essas atividades devem compor todos os ciclos de escolarização nos seus diferentes graus de complexidade, considerando, para tanto, os seus fundamentos básicos: **saltar** – desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e cair sem machucar-se; **equilibrar** – permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada, vencendo a ação da gravidade; **rolar/girar** – dar voltas sobre os eixos do próprio corpo; **trepar** – subir em suspensão pelos braços, com ou sem ajuda das pernas, em superfícies verticais ou inclinadas; e, **balançar/embalar** –impulsionar-se e dar ao corpo um movimento de “vaivém”.

A metodologia nessa perspectiva deve possibilitar que o aluno apreenda este conteúdo específico e suas relações com a prática social. Uma abordagem problematizadora é fundamental nesse processo. Como forma de contribuir para materializar esses princípios apresentados, o livro traz exemplos sistematizados de organização do conteúdo da ginástica nos ciclos e traz também exemplo de uma aula e de como estruturar uma aula de ginástica²⁰.

O limite do próprio livro, no entanto, impossibilitou um maior aprofundamento no que se refere ao trato com os conteúdos específicos. Mas o que é preciso destacar é que essa obra não tem a intenção de ser um “livro de receitas” com atividades já prontas só para serem aplicadas. O fundamental é a apropriação dos princípios essenciais para o trato com o conhecimento no trabalho pedagógico na escola, e mais especificamente na Educação Física. A obra está pautada no materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento que consubstancia, portanto, a teoria curricular. Nesse sentido, talvez, a maior contribuição mesmo, seja tratar a Educação Física a partir de uma matriz teórica revolucionária, se colocando na luta de classes na defesa dos interesses dos trabalhadores.

Muitas lacunas ainda precisam ser resolvidas, e nesse sentido, após quase vinte anos da sua publicação, alguns autores reavaliaram suas posições desenvolvendo seus estudos a partir de outras bases teóricas. Entre estes, destacam-se os estudos de Soares²¹ no que se refere

²⁰ Os exemplos podem ser encontrados no livro do Coletivo de Autores (1992) nas páginas 79-82 e 88-91.

²¹ SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996; SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, entre outros diversos artigos e capítulos de livro publicados.

ao aprofundamento do conhecimento da ginástica, principalmente sobre o seu caráter histórico. Apenas Taffarel e Escobar continuam produzindo suas pesquisas com base no referencial do materialismo histórico dialético, realizando estudos e experiências²² para aprofundar as questões sobre o conhecimento ginástico.

ALMEIDA, Roseane Soares. **A Ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

Passamos à análise da tese de doutorado de Almeida (2005), intitulada “A Ginástica na escola e na formação de professores”, referenciada na concepção crítico-superadora da Educação Física, que tem como objeto de estudo a ginástica como conteúdo da cultura corporal.

Em sua pesquisa de campo a autora constatou a ausência do conteúdo ginástica na escola. Almeida (2005) considera que este conteúdo não se apresenta como conhecimento alicerçado em uma consistente base teórica, mas sim, de ser um conhecimento que se apresenta diluído e fragmentado na formação de professores.

Portanto, seu trabalho teve como objetivo propor elementos teórico-metodológicos para enfrentar as contradições da exclusão/inclusão da ginástica na escola. Procurou elucidar as mediações, contradições e as possibilidades de superação da lógica excludente e alienante. Tendo como base o debate teórico, os dados empíricos da escola pública e do curso de formação de professores da FAGED/UFBA, a autora analisou uma possibilidade concreta de enfrentar as contradições, se valendo de uma experiência desenvolvida

²² Podemos citar trabalhos como: TAFFAREL, Celi Zülke. **Projeto de Ensino e Pesquisa: O Conhecimento da Ginástica, a Formação dos Professores, a política pública, a Prática Pedagógica e as proposições superadoras na Escola Pública**. Salvador: BA, 2009. Grupo LEPEL/FAGED/UFBA [mimeo.]; TAFFAREL, Celi Zülke; HILDEBRANDT, Reiner (Orgs). **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007; COLAVOLPE. Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira (orgs). **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer**. Salvador: EDUFBA, 2009; artigos em revistas e diversos textos publicados no rascunho digital: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>. E experiências como cursos intensivos e cursos de Especialização com a rede pública de ensino da Bahia e o desenvolvimento do Projeto piloto “*Ginástica: Alegria na escola*”, por exemplo.

na disciplina Ginástica Escolar²³ da FACED/UFBA. A grande relevância do trabalho está, portanto, no reconhecimento de que existem, sim, possibilidades de essência para alterar a organização do trabalho pedagógico e a lógica do trato com o conhecimento da ginástica, mas que essas possibilidades devem estar pautadas na perspectiva de enfrentamento da lógica formal e da sociedade de classes.

Nessa perspectiva, buscamos apreender na concretude da organização do trabalho pedagógico da Disciplina Ginástica Escolar EDC 237, do curso de Educação Física da UFBA, o desenvolvimento de propostas teórico-metodológicas alternativas para o trato com o conhecimento da Ginástica, que buscam romper com as concepções dualistas, fragmentadas e alienadas da Ginástica expressa nas categorias da prática pedagógica, organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento, buscando reconhecer possibilidades de essência na superação de contradições. (ALMEIDA, 2005, p. 112).

Esta disciplina é desenvolvida a partir de um projeto de pesquisa, orientado pela Pesquisa Matricial do Grupo LEPEL/FACED/UFBA, e tem como objetivo

Realizar pesquisas e atividades de ensino abordando problemáticas significativas do campo da Ginástica, sua prática – gênese, bases e fundamentos, o trabalho pedagógico, a formação de professores, a produção de conhecimento, as políticas públicas - contribuindo com a construção da teoria da Ginástica, a partir de categorias das práticas, privilegiando experiências e vivências nos projetos de escolarização e na implementação de proposições superadoras para organização do conhecimento em currículos. (Projeto da Disciplina Ginástica Escolar EDC 237, 2002)

²³ A disciplina Ginástica Escolar – EDC 237 – é disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Educação Física da FACED/UFBA, coordenada pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel.

Partindo dessa base referencial e desse projeto desenvolvido como proposta concreta de ensino na escola e na formação de professores, Almeida (2005) destaca a necessidade de se considerar alguns princípios e possibilidades superadoras para o trato com o conhecimento da ginástica:

- A manifestação e a clareza de *eixos curriculares referenciados em um projeto histórico socialista*;
- Tomar como pressuposto o trabalho como categoria fundante do ser social, que ao se expressar na escola como trabalho pedagógico deve se contrapor à lógica da alienação com o *trabalho socialmente útil*. O trabalho como mediador entre o conhecimento e o professor/aluno que possibilite práticas produtivo-criativas, vinculadas à atividade social real, que estimulem a aprendizagem significativa;
- A *reconceptualização da definição de objetivos e avaliação* da escola, do currículo, do ensino e da aprendizagem, no sentido de colocar este par dialético no centro da formação do professor de Educação Física e do currículo escolar, selecionando os conteúdos conforme o seu significado social;
- A *autodeterminação e auto-organização* do coletivo dos estudantes para lhes permitir o aprendizado de formas democráticas de trabalho em contraponto às formas autoritárias próprias do trabalho alienado. O desenvolvimento da auto-organização e autodeterminação dos sujeitos é condição para a formação humana, pois é pela apropriação ativa do conhecimento que é possível construir a humanização;
- A construção coletiva da *unidade teórico-metodológica* e a organização curricular a partir do sistema de *complexos temáticos* como formas de enfrentamento da fragmentação do conhecimento;
- A proposta metodológica de organização do conhecimento em *ciclos de ensino*, baseada na proposta do Coletivo de Autores (1992);
- Organização do *tempo pedagógico* de forma a superar a dimensão temporal da aula. No processo de construção social do conhecimento pode ser incentivado uma outra

organização do tempo pedagógico em oficinas, seminários integrados e interativos e festivais da cultura corporal, por exemplo.

Mais especificamente sobre os conhecimentos tratados nas aulas da disciplina Ginástica Escolar, o estudo aponta a gênese e o desenvolvimento da ginástica na história até os dias atuais, as bases da ginástica (apoios e giros – com suas diversas possibilidades de ação), os cinco fundamentos da ginástica (saltar, equilibrar, embalar, trepar e rolar), as ajudas e tomadas de segurança, o domínio da técnica, o conhecimento reconhecido como ginástica e suas possibilidades superadoras.

Outros aspectos importantes tratados também nas aulas foram o uso das referências teórico-metodológicas para o ensino da ginástica, o uso do conhecimento científico para tratar as questões específicas da ginástica, as oficinas dos fundamentos e bases da ginástica como possibilidade de superar a forma tradicional única de aula expositiva/demonstrativa centralizada no professor, a construção de conceitos a partir de experiências da prática buscando superar a dicotomia teoria/prática, o processo de tomada de decisão dos acadêmicos para coordenarem oficinas nas escolas, a construção de materiais alternativos para as aulas de ginástica, mas ao mesmo tempo a luta por equipamentos adequados e condições dignas de trabalho, a avaliação por meio de processos auto-avaliativos e processuais visando superar a avaliação excludente e punitiva, predominantes na educação formal. Enfim, a dedicação aos estudos é ressaltada como condição imprescindível para uma formação consistente do futuro professor.

Levantadas as questões principais, a tese defendida por Almeida (2005) é de que

[...] existem possibilidades de essência para alterar a organização do trabalho pedagógico e a lógica do trato com o conhecimento da ginástica, mas terão que ser construídas as condições objetivas inexistentes na escola capitalista como a unidade metodológica, ou unidade no ensino, a consideração do trabalho socialmente útil como princípio educativo e o projeto histórico socialista como referência para uma educação emancipatória. O estudo evidenciou que as mudanças de estruturas objetivas do modo de produção capitalista passam por estratégias efetivas e ações subjetivas em todos

os âmbitos da vida humana, inclusive no trato com o conhecimento da ginástica na escola pública e na formação de professores. (ALMEIDA, 2005, P.153).

Portanto, a ginástica precisa se desenvolver com uma consistente base teórica – científica, pedagógica, técnica, ética, moral e política – aliada a uma “teoria educacional emergente do trabalho revolucionário e cotidiano da classe trabalhadora” (ALMEIDA, 2005, p. 147).

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

O trabalho elaborado por Ayoub (2007) é resultado dos estudos de doutorado em Educação Física na FEF/Unicamp desenvolvidos em 1998 e publicado, posteriormente, em forma de livro com modificações do texto original, inclusive com a ampliação de algumas reflexões realizadas naquele momento.

O estudo está articulado ao Grupo de Pesquisa da FEF/Unicamp – Grupo Ginástico da Unicamp (GGU)²⁴ – que ao longo dos seus vinte anos de existência foi consolidando e fundamentando as suas produções e experiências no que se refere à Ginástica Geral. Souza (1997), coordenadora do grupo, destaca que a concepção de Ginástica Geral do grupo está pautada na abordagem Sócio-Cultural da Educação Física que aponta a necessidade da Educação Física de facilitar a apropriação dos elementos da cultura corporal que fazem parte de cada grupo social. Complementa, ainda, que nesta perspectiva, o importante é o “*ser do homem e não o fazer*” (SOUZA, 1997, p. 81).

A partir dessa referência, a autora apresenta a Ginástica Geral como

uma manifestação da cultura corporal, que reúne as diferentes interpretações da Ginástica (Natural, Construída, Artística, Rítmica, Desportiva, Aeróbica, etc.) integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Folclore, Jogos, Teatro, Mímica, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo

²⁴ Maiores informações sobre o GGU, consultar o site do Grupo – www.ggu.com.br –, ou buscar suas pesquisas no site da Biblioteca Digital da Unicamp - <http://libdigi.unicamp.br/>.

social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes. (PÉREZ GALLARDO; SOUZA, 1995, p. 292 apud SOUZA, 1997, p. 88).

Como conteúdo da Ginástica Geral, o GGU destaca as seguintes manifestações da cultura corporal: as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e brincadeiras, as artes musicais, as artes cênicas, as artes plásticas e as experiências de vida.

Pautada nessa base referencial, Ayoub (2007) publica o livro intitulado de “Ginástica geral e educação física escolar”, apresentando como objetivos centrais compreender como a Ginástica Geral (GG) vem se manifestando na sociedade contemporânea e discutir suas perspectivas para a Educação Física escolar.

[...] aprofundo o significado da ginástica geral como conhecimento a ser estudado na Educação Física escolar, reconhecendo-a como o caminho mais apropriado para reconstruirmos, para recriarmos a ginástica na escola numa perspectiva de “confronto” e síntese e também, numa perspectiva lúdica, criativa e participativa. Em seguida, imagino um projeto de GG nas escolas públicas de Campinas, a partir do qual discuto as suas possibilidades de desenvolvimento no âmbito escolar. (AYOUB, 2007, p. 16)

Portanto, antes de aprofundar a discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento da GG no âmbito escolar, é preciso situá-la no contexto mais geral, considerando a Federação Internacional de Ginástica (FIG) como instituição responsável pela GG.

Nesse sentido, a partir das entrevistas realizadas, Ayoub (2007) identificou elementos significativos para a compreensão da Ginástica Geral, constatando que a concepção da FIG tem influenciado diretamente as visões de GG daqueles que tem participado dessa atividade. Assim, foram apontados seis eixos centrais: GG como base da ginástica, orientada para o lazer sem finalidade competitiva, ginástica para todos, ginástica de grupo, ginástica simples e ginástica do prazer.

Ressalta, no entanto, alguns equívocos na compreensão de GG como: Ginástica Geral como sinônimo de ginástica de demonstração – a

apresentação de GG revela sentido na medida em que reflete uma proposta de trabalho, não pode ser apenas produto; GG como modalidade de ginástica – a GG pode englobar todas as modalidades gímnicas, mas não se restringir a nenhuma delas em particular.

A autora traz, ainda, uma análise muito interessante sobre a constituição da GG, sua relação com a FIG, as contradições existentes nessa proposta, faz a crítica ao consumismo imposto pela sociedade capitalista que perpassa também pelo maior evento mundial de GG – a Gymnaestrada – e faz uma análise comparativa entre a GG e a ginástica competitiva. Esses elementos, no entanto, por não serem objeto de estudo desse trabalho, não são aprofundados nesse momento.

O ponto central da discussão será a partir da proposta de Ginástica Geral defendida pela autora. Dessa forma, após levantar todos esses elementos para a contextualização da GG, Ayoub (2007), no intuito de apresentar elementos que componham uma identidade para Ginástica Geral, aponta que:

- Considera positiva a utilização do termo “Ginástica Geral” como forma de referir à ginástica *em geral*, à essa manifestação de diversos tipos de ginástica com caráter não competitivo e com a participação de todos. Além de destacar que a universalização do termo GG pode facilitar o diálogo entre as diferentes nações.
- Defende que a GG não é simplesmente o retorno da ginástica desenvolvida no passado – como afirmam alguns estudiosos –, mas uma articulação entre esses aspectos, os da ginástica científica e das diversas manifestações da ginástica atual. Significa considerar ao mesmo tempo a importância da reconstrução do lúdico e do desenvolvimento do conhecimento científico, uma necessária relação entre lúdico, artístico, científico e técnico.

Ao considerar a composição da GG a partir dessa articulação, a autora define, então, que o eixo fundamental da GG é a ginástica. Outras manifestações da cultura corporal como o jogo, a dança, a luta, o esporte podem e devem estar interligados, mas sua base é a ginástica. Sem a intenção de dicotomizar esses conteúdos, mas de caracterizá-los reconhecendo o que os identifica e o que os diferencia, é que são definidos um conjunto de elementos constitutivos da ginástica: elementos corporais, exercícios acrobáticos e exercícios de condicionamento físico (com, sem e em aparelhos) (AYOUB, 2007, p. 74)

Para fundamentar o que Ayoub (2007) chama de caráter “transformador” da GG, a autora destaca três características que podem potencializar esse processo: a) a GG como prática não competitiva pode gerar um espaço de resistência aos valores da ginástica de competição e, conseqüentemente, o questionamento da visão capitalista de sociedade; b) a GG aberta a participação de todos pode constituir-se em um espaço privilegiado para a vivência lúdica; e c) o caráter demonstrativo da GG, principalmente por meio dos festivais, possibilita o desenvolvimento de trabalhos em grupo e pelo grupo.

Por tudo isso, acredito na possibilidade de *projetar* por meio da ginástica geral a *imagem* de uma ginástica contemporânea que privilegie, acima de tudo, nossa dimensão humana e que crie espaço para o componente lúdico da cultura corporal, redescobrando o prazer, a inteireza e a técnica-arte da linguagem corporal.

E, seguramente, a educação física escolar pode constituir um dos espaços mais significativos para o seu desenvolvimento. Foi acreditando nessa possibilidade que *imaginamos um projeto* de ginástica geral na escola. (AYOUB, 2007, p, 76).

A Ginástica Geral como conhecimento a ser estudado na Educação Física escolar deve abarcar elementos do *núcleo primordial* da ginástica, da ginástica *científica* e das diversas manifestações gímnicas contemporâneas. Isso significa que as diferentes formas de manifestação gímnicapoderão e deverão ser tema das aulas de GG.

Aprender ginástica geral na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnicap.

Sob essa ótica, podemos considerar que a ginástica geral, como *conhecimento a ser estudado* na educação física escolar, representa a Ginástica. (AYOUB, 2007, p. 87)

Nesta perspectiva de reconstrução da ginástica na Educação Física na escola, Ayoub (2007) toma como referência duas propostas que vêm sendo desenvolvidas na Faculdade de Educação Física da Unicamp: a proposta da professora Nista-Piccolo (1995) e a proposta do GGU (PÉREZ GALLARDO; SOUZA, 1997; SOUZA, 1997, p. 83-95).

A primeira foi desenvolvida em três projetos de ensino, pesquisa e extensão: “*Brincando com o ritmo*”, “*Ginástica artística: brincando e aprendendo*” e “*Crescendo com a ginástica*”. Esta proposta está organizada em três momentos: 1) os alunos exploram as possibilidades de movimento, de acordo com o tema da aula; 2) a partir da problematização do conteúdo tratado os alunos devem criar alternativas para solucioná-los, individualmente ou em grupo; 3) momento em que são tratados os temas propostos que ainda não foram desenvolvidos, e para finalizar a aula, é feita uma síntese do conteúdo abordado.

A proposta do GGU tem o seu procedimento metodológico dividido em duas partes: 1) estímulo à interação social; e, 2) estímulo às possibilidades de vivências com materiais, tradicionais e/ou não. Essas atividades são realizadas com o objetivo de estimular a liberdade de expressão, a criatividade, possibilidades de ação e proporcionar intercâmbio de experiências entre os participantes.

Dessa forma, Ayoub (2007, p. 89-95) destaca nas referidas propostas os seguintes princípios norteadores:

- Valorizar as experiências dos alunos, buscando ampliá-las no processo educativo;
- Desafiar os alunos a experimentarem novas possibilidades de ação, por meio da superação dos próprios limites;
- Conduzir a ação pedagógica em parceria com os alunos, que devem ser reconhecidos como “sujeitos co-responsáveis e co-autores do processo educativo”;
- Incentivar a utilização de materiais, ginásticos ou não, tradicionais ou não, estimulando a descoberta de possibilidades de ação;
- Desenvolver a criatividade;
- Proporcionar o trabalho em grupo;
- Desenvolver a capacidade de decisão e ação;

- Planejar, organizar, pensar e repensar o contexto da aula;
- Papel do professor como estimulador e orientador;
- Considerar a GG como “espaço aberto de ação” – referenciado pelos estudos do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991) – a partir de seis perspectivas: GG como algo socialmente regulamentado, GG como algo a ser aprendido, GG como algo a ser assistido, GG como algo a ser refletido, GG como algo a ser demonstrado e GG como algo a ser transformado.

Estes princípios estão pautados na concepção de aulas abertas desenvolvida por Hildebrandt e Laging (1986) e pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM e na referência de Paulo Freire que defende a ação educativa como um processo dialógico-cooperativo.

Foi referenciada nestes princípios, que Ayoub (2007) elaborou uma proposta de intervenção para a GG na escola pública. O projeto foi desenvolvido por um período de um ano, desde o contato inicial em dezembro de 1995, até a avaliação final em 1996. Constou de duas fases: a primeira ocorreu em um período de três meses (abril a junho) com a realização de um curso de GG, de trinta horas, gratuito, para professores de Educação Física, e a segunda, ocorreu no segundo semestre do referido ano, com a implementação de uma proposta de GG nas aulas de Educação Física.

O curso abarcou, fundamentalmente, dois eixos centrais: a legitimidade da ginástica – e também de outras manifestações da cultura corporal – como conteúdos da disciplina Educação Física e a GG como possibilidade de “confronto” e “recriação” (2007, p.98) da ginástica na escola. Já as vivências realizadas trataram de atividades rítmicas, possibilidades de ação com e sem materiais e elementos básicos da GA. Essa primeira etapa foi finalizada com a elaboração do projeto a ser desenvolvido nas escolas pelos professores no semestre seguinte.

Mesmo com os problemas enfrentados diariamente na prática docente nas escolas, Ayoub (2007) defende que

a despeito das condições adversas em que se encontra o ensino público e gratuito no Brasil, é possível e viável enfrentarmos o desafio de desenvolver a GG no atual contexto da escola

pública brasileira na perspectiva que vem sendo enfocada neste estudo. (AYOUB, 2007, p. 105)

Portanto, a relevância deste estudo está em, por um lado, contribuir para o avanço dos estudos sobre a ginástica e a Ginástica Geral em específico, sob a perspectiva crítica, ao reconhecê-la como um dos conhecimentos significativos que precisa ser tratado pela Educação Física escolar. E por outro, contribuir com a reflexão e a materialização de proposições transformadoras no que se refere à ginástica na escola. Vale ressaltar, ainda, a importância e as contribuições do trabalho desenvolvido pelo GGU para a ginástica e a Ginástica Geral nos âmbitos nacional e internacional.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Livro Didático Público – Educação Física, ensino médio. 2 ed. Curitiba: SEED-PR, 2006.

O Estado do Paraná, por meio da sua Secretaria de Estado da Educação, produziu um livro didático público para o ensino médio no ano de 2006. O livro foi construído com a participação dos professores da rede estadual de ensino na perspectiva de subsidiar educadores e educandos do ensino médio no trato com o conhecimento da cultura corporal. Para o aprofundamento da obra, serão tratados a seguir da sua organização, dos conteúdos que aborda e da forma como o conhecimento ginástica é tratado.

Um primeiro ponto a ser destacado são as cartas, sendo uma do Secretário de Estado da Educação e outra específica aos estudantes. Ambas demonstram o comprometimento do livro com os interesses das amplas massas, afirmando que o conhecimento é construído pelo conjunto da humanidade e que, portanto, deve ser de domínio público. Alerta também sobre o tipo de sociedade na qual estamos inseridos, qual seja, a capitalista, portanto, cindida em classes.

No caso específico, a Educação Física é tratada como disciplina escolar, ou seja, um componente do currículo que é reconhecida como um campo do conhecimento com conteúdos próprios que precisam ser legados às gerações presentes e futuras.

A organização do livro está em consonância com a estrutura apresentada no livro do Coletivo de Autores (1992), tratando esporte,

jogos, ginástica, lutas e a dança, como “conteúdos estruturantes” da Educação Física. A partir destes, há subdivisões que abarcam outros conhecimentos que estabelecem relações e nexos com o conteúdo principal. Os textos também foram escritos pelos professores da rede estadual de educação, ou seja, aqueles que efetivamente escrevem a partir do chão da escola.

Adentraremos na análise das propostas sugeridas a partir do conteúdo estruturante ginástica. Para tal, nos baseamos em outros elementos apontados no livro, tais como, a história, ao considerá-la como fio condutor no desenvolvimento da humanidade, na luta desta pela sua sobrevivência, tendo a práxis como eixo norteador da proposta. Ao historicizar a ginástica, não a faz de maneira aleatória, mas em consonância com o contexto econômico-político-social, ou seja, é datado e explicado historicamente. Portanto, estabelecendo os nexos para a compreensão dos fenômenos.

O conteúdo estruturante ginástica está subdividido em:

- 1) Introdução
- 2) O circo como componente da ginástica
- 3) Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos?
- 4) Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa!
- 5) Os segredos do corpo

É utilizada uma linguagem direta, objetiva, com gravuras de quadros de pintores famosos sobre a temática, excertos de outras referências de livros, sítios, filmes. Enfim, não tem a pretensão de esgotar o tema, mas subsidiar o acesso à ampliação do conhecimento sobre as temáticas tratadas. Há inclusive, panfletos sobre as temáticas.

Destacamos também como propostas encontradas no livro, a construção de materiais alternativos e de como utilizar os mesmos (passo-a-passo), com desenhos ilustrativos. Há o incentivo à utilização de outros materiais, aparelhos e equipamentos para a realização das atividades, principalmente em grupo. Vale ressaltar, que as atividades são propostas do nível mais simples para o mais complexo e ainda, que em determinadas situações haja a presença do professor, uma vez que algumas exercitações requerem mais orientações e segurança.

Identificamos o constante estímulo à pesquisa, considerando a história da humanidade como matriz científica. O incentivo à discussão de temas contemporâneos, relacionando-os ao contexto mais geral da sociedade e ao contexto específico da Educação Física.

Há a descrição das atividades a serem desenvolvidas a partir de determinado conhecimento, como por exemplo, a acrobacia, na qual as

atividades partem das mais simples para as mais complexas e o envolvimento do grupo na execução das mesmas, seguidas de reflexão sobre o que foi realizado.

Um ponto a ser destacado é vincular o circo à ginástica, demonstrando a importância desta prática no desenvolvimento da humanidade, do “porquê” ela foi apartada da ginástica e da escola, portanto, de determinado processo de formação.

Por fim, compreendemos que este livro é a concretização de propostas superadoras no momento em que aponta as atividades, explicita como se faz e, principalmente, considera a história da humanidade para compreender o passado, fazer o presente e planejar o futuro, não de forma linear ou mecanicista, mas de forma dialética, tendo como mola propulsora a contradição. Esse material se diferencia dos demais estudos aqui analisados pela dimensão e pelo acesso a ele, que vai desde os estudantes das escolas públicas e universidades, aos professores e gestores públicos.

Ao implementar tal empreitada, vale ressaltar, no entanto, que por se pautar em uma perspectiva histórica que contraria a lógica e os interesses da classe dominante, o livro foi alvo de duras críticas por parte de alguns meios de comunicação, que alegavam inadmissível o caráter ideológico do material. Assim, como se fosse possível a neutralidade científica, o livro foi alvo de desqualificações e perseguições (ver anexo). Ao mesmo tempo, há que se destacar a mobilização de professores e estudantes de todo o país, dos mais diversos níveis de ensino em defesa do livro didático público por reconhecerem sua importância política e pedagógica no âmbito educacional.

4.1 Princípios e possibilidades de alteração do trato com o conhecimento da ginástica na escola: uma síntese da discussão

Apresentadas as idéias centrais das obras e autores analisados, considerando o objetivo central deste estudo, serão destacadas principalmente as questões referentes aos princípios e possibilidades de alteração do trabalho pedagógico e, especificamente, do trato com o conhecimento da ginástica na escola. Destacaremos a seguir os elementos que aproximam e os que distanciam as diferentes proposições, inclusive em suas bases teóricas.

Apesar de todas essas referências defenderem a necessidade de transformação do trato com o conhecimento ginástica na escola, existe uma diferença teórica entre elas, no que se refere ao projeto histórico de sociedade: algumas deixam claro o projeto histórico e a teoria do conhecimento que as fundamentam e defendem, e outra que não explicita esses elementos. Reconhecer que pesquisas pautadas em diferentes referenciais teóricos geram também diferentes explicações da realidade e indicações de transformação, é fundamental para o desenvolvimento científico e a apreensão de cada obra analisada.

As obras apresentam em comum os seguintes princípios: exploração/experimentação das possibilidades corporais, as possibilidades de ação com e sem aparelhos, trabalho em grupo, a valorização das experiências dos alunos, buscando ampliá-las no processo educativo, a prática do planejamento, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, a importância do acesso ao conhecimento científico, ao direito e necessidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a articulação do conhecimento e o trato com os elementos da cultura corporal nas aulas de Educação Física, a fim de formar sujeitos críticos e autônomos capazes de intervir na realidade.

Todas as obras analisadas defendem a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, porém partem de concepções diferenciadas. O Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005) e o Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006) partem da perspectiva crítico-superadora e do materialismo histórico dialético como método. Já Ayoub (2007), se fundamenta na perspectiva sócio-cultural da Educação Física apoiada nos autores Pérez Gallardo, Souza e Nista-Piccolo. Esta orientação aponta a necessidade da Educação Física de facilitar a apropriação dos elementos da cultura corporal que fazem parte de cada grupo social.

Portanto, as obras do Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005) e o Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006) que partem da perspectiva teórica do materialismo histórico dialético e da abordagem crítico-superadora da Educação Física, propõem: trabalho como princípio educativo, a superação da fragmentação do conhecimento e a auto-organização dos estudantes. Por outro lado, Ayoub (2007) não defende o trabalho como princípio educativo, mas o sujeito como elemento principal.

Dessa forma, ao destacar os elementos comuns e divergentes das obras analisadas reconhecemos que no trabalho realizado por Ayoub (2007), apesar da autora constatar as contradições presentes na prática

pedagógica da Educação Física na escola e de defender que a cultura corporal precisa ter um caráter transformador, a mesma não explicita qual projeto histórico a orienta. Isto leva ao entendimento de que essa transformação pode ser alcançada plenamente ainda na sociedade capitalista, na sociedade de classes. Essa é uma divergência presente a ser pontuada, pois consideramos necessárias ações imediatas e mediatas para transformação do que está posto. Contudo, defendemos que essas ações para terem concretude, ou melhor, para terem plenamente seus objetivos alcançados, precisam estar articuladas a um projeto histórico, o qual apontamos como referência o projeto histórico socialista.

Vale ressaltar, no entanto, que não estamos apontando que apenas a explicitação desses elementos é suficiente, que o discurso por si só é suficiente. Apenas a prática social concreta poderá garantir coerência entre o ideal e o real e assim, garantir a materialização de propostas superadoras – o quê, é preciso reconhecer, está presente em todas as obras analisadas. Contudo, identificamos que diante dos avanços do capital e da sua hegemonia, a apropriação e socialização de teorias do conhecimento que se coloquem na luta de resistência contra esse modo de produção explorador é também fundamental.

Por fim, em que pesem as diferenças apresentadas na análise das obras, não se pode negar o avanço desses estudos no campo crítico da Educação Física. É preciso reconhecer que todas elas ao identificarem as contradições presentes no trabalho pedagógico na escola e na ginástica, em especial, se propõem a enfrentar o problema a partir de estudos científicos e da implementação de experiências, assumindo o compromisso em defesa da escola pública.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objeto de estudo proposições superadoras para o ensino da ginástica na escola. A problemática significativa foi identificada nas contradições existentes na prática pedagógica da Educação Física e da ginástica, em específico, e da constatação da ausência cada vez maior da ginástica nos currículos escolares. Reconhecendo esses elementos como limitadores da organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva da formação omnilateral, definimos o seguinte problema de pesquisa: *Quais as proposições superadoras para o trato com o conhecimento da ginástica na escola são apresentadas pelo Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005), Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006) e Ayoub (2007)?* Para responder a este questionamento, apontamos como objetivo principal do trabalho *explicitar possibilidades de alteração do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento da ginástica na escola, a partir de uma pesquisa bibliográfica.*

Nesse sentido, foi preciso inicialmente situar o objeto no seu contexto mais geral da escola e da sociedade de classes, para, em uma visão de totalidade, reconhecer as determinações presentes entre o geral, o singular e o particular. A discussão da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista permitiu identificar as contradições presentes na prática pedagógica e ao mesmo tempo indicar possibilidades de superação.

Ao apresentar esse contexto mais geral da educação, o debate foi aprofundado sobre a ginástica considerando seus diferentes sentidos e significados ao longo da história, desde o seu surgimento até a forma como ela se constituiu hoje. Foi destacada também sua inserção no sistema de ensino do Brasil, sob forte influência das concepções gímnicas desenvolvidas na Europa no século XIX e, portanto, o conhecimento reconhecido como ginástica nesse processo.

A pesquisa se constituiu como pesquisa bibliográfica, sendo analisadas quatro obras: Coletivo de Autores (1992); Ayoub (2007); Almeida (2005); Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado Paraná (2006).

Após coleta, sistematização e análise dos dados foi possível identificar que existe, sim, uma outra maneira de se tratar o conhecimento na escola. Podemos, dessa forma, confirmar nossa hipótese de que a partir de determinados princípios e proposições

superadoras no trato com o conhecimento da ginástica, este pode contribuir para a alteração da escola. Ao passo que a alteração do trabalho pedagógico na escola também contribui para a alteração do trato com o conhecimento da ginástica.

A articulação e a prática de princípios mais gerais como o trabalho como princípio educativo (trabalho material socialmente útil), a unidade teórico-metodológica, e a auto-organização e autodeterminação dos estudantes, foram evidenciados nas obras do Coletivo de Autores (1992), Almeida (2005) e no Livro Didático Público de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006), como elementos fundamentais para a transformação do trato com o conhecimento ginástica na escola.

Considerando todas as obras analisadas, podemos identificar também outros princípios, mais específicos, que devem consubstanciar proposições superadoras:

- experimentação das possibilidades corporais com e sem aparelhos;
- construção de materiais e exploração de suas possibilidades de ação;
- estímulo ao trabalho coletivo;
- síntese avaliativa ao final das aulas;
- a valorização das experiências dos alunos, buscando ampliá-las no processo educativo;
- a prática do planejamento;
- o desenvolvimento da autonomia;
- o desenvolvimento da criatividade;
- a importância do acesso ao conhecimento científico;
- o direito e necessidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade;
- o trato com os elementos da cultura corporal nas aulas de Educação Física para além do conteúdo esportivo.

Esses são, portanto, alguns princípios e possibilidades de construção de uma práxis superadora da ginástica elitizada, contrária ao sexismo, seletivismo, competitivismo, individualismo socialmente impostos, que vise legitimar a ginástica como fator enriquecedor da cultura. Ao entendermos a cultura como uma construção social e histórica, por meio do trabalho, reconhecemos a sua possibilidade de ser também socialmente configurada para outras possibilidades educativas.

Essa perspectiva teórica, no entanto, é um aspecto divergente que se pode constatar na análise das obras. Ao considerar que a transformação deve ser construída nos planos imediato, mediato e histórico, significa dizer que as ações na escola como forma imediata de alterar o trabalho pedagógico, e em especial, o trato com o conhecimento da ginástica, por exemplo, precisam estar articuladas a um projeto histórico de sociedade. Nesse sentido, defendemos que as proposições superadoras estejam relacionadas com a construção de uma sociedade sem classes.

É preciso deixar claro que nossa intenção nesse trabalho não é desconsiderar ou desqualificar os estudos produzidos que não estejam pautados na mesma matriz científica. Nossa intenção é estabelecer um debate aberto e franco frente àqueles que reconhecemos como grandes referências na luta para recolocar a ginástica como conhecimento extremamente relevante na escola e na formação dos sujeitos. Nossa intenção é estabelecer um debate científico frente ao que entendemos ser uma possibilidade concreta de alteração do que está posto. Esse exercício do estudo e da crítica, no sentido de avançarmos juntos para alterar essa cruel realidade de franca decomposição e degeneração do modo do capital produzir a vida, consideramos fundamental para todos aqueles que têm o compromisso com o ser humano, com a educação pública, gratuita, laica e para todos.

Portanto, cabe também à ginástica, como conteúdo da cultura corporal, e à Educação Física, como disciplina curricular, uma área de formação, contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico, a partir da prática social, e apontar possibilidades de transformação do trabalho pedagógico na escola. A ginástica como conteúdo da cultura corporal produzida socialmente e acumulada historicamente precisa ser acessada por todos. A ginástica, nas suas diferentes formas, deve estar presente na escola como conteúdo da Educação Física nos diferentes ciclos do ensino, tendo como principal objetivo contribuir para reflexão do aluno sobre a cultura corporal e a realidade material que lhe cerca para poder intervir. A ginástica por si só não tem como enfrentar as contradições do sistema capitalista, mas pode sim, estar alinhada em um contexto de resistência e de luta concreta pela transformação social, na perspectiva da construção da sociedade socialista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roseane Soares. **A Ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

ARGELÈS, Jean-Marie. A organização e princípios do desporto na R. D. A. (excerto). *In*: ADAM, Y. et al. **O desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa, PT: Seara Nova, 1977.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRIKINA, A. T. **Gimnasia**. 3. ed. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

CESÁRIO, Marilene. **A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de educação física: realidade e possibilidades**. 2001. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

COLAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira (orgs). **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DIECKERT, Jünger. A educação Física no Brasil. Educação Física Brasileira. In: ESCOBAR, Micheli; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Metodologia Esportiva e Psicomotricidade**. PE: Gráfica, 1987.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4. ed. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA, 1990.

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

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Ginástica como conteúdo de ensino. uma proposta de programa para a educação básica (1º e 2º graus). **Rascunho Digital FACED/UFBA**, Salvador: BA. s/d. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunho_digital/> (Celi Zülke Taffarel). Acesso em: 23 nov. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

GENTILL, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna a escola**. 1992. 215p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GRIFI, Giampiero. **História da educação física e do esporte**. Porto Alegre: D. C. LUZZATTO, 1989.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGINF, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

JARABUGA, G.V. Historia de la Gimnasia. In: BRIKINA, A. T. **Gimnasia**. 3. ed. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1991.

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly. **Teoria General de La Gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.

LE BOULCH, Jean. **Hacia uma ciencia del movimiento humano**. Buenos Aires: Paidós, 1978.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. **O esporte e desenvolvimento humano**. Lisboa, PT: Seara Nova, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 3 ed. v. I, t. I. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. SP: Hucitec, 1987.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009. 297p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. SP: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório sobre o Desenvolvimento Humano das Nações Unidas**, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Disponível em:
<<http://pime.org.br/mundoemissao.dadosviolent.htm>. Acesso em: 27 de nov. 2008.

PARAISO, Cristina Souza. **Possibilidades de Organização do Trabalho Pedagógico: um estudo a partir das problemáticas e perspectivas da Educação Física Escolar**. Salvador: BA, 2005. Relatório Final Técnico Científico Bolsista de IC (01-05) apresentado ao CNPq, 2005.

_____. **Centro de desenvolvimento do esporte e lazer para todos:** uma experiência pedagógica da UFBA. Salvador: BA, 2007. Relatório Final Técnico Científico Bolsista AT-II (05-07) apresentado à FAPESB, 2007.

_____. **A Educação Física na escola pública:** realidade e possibilidades de superação da prática pedagógica. 2006. 71f. Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PROGRAMA PARA AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DE ESTUDANTES (PISA). **Relatório 2006.** Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 37 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro Didático Público – Educação Física, ensino médio.** 2 ed. Curitiba: SEED-PR, 2006.
(também disponível em:
http://www.seed.pr.gov.br/portals/livrodidatico/frm_resultadobuscalivro.php)

SNYDERS, George. **A Alegria na escola.** São Paulo: Edictora Manole LDTA, 1988.

_____. **Escola, Classe e Luta de Classe.** São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física**. 1997. 163f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Campinas, SP. UNICAMP (Tese de Doutorado) FE/ UNICAMP, 1993.

_____. O “letramento” na Educação Física. **Rascunho Digital FACED/UFBA**, Salvador: BA, 2006. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunho_digital/> (Celi Zulke Taffarel). Acesso em: 21 mar. 2009.

TAFFAREL, Celi Zülke; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Rascunho Digital FACED/UFBA**, Salvador: BA, 2006. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunho_digital/> (Celi Zulke Taffarel). Acesso em: 12 jan. 2009.

_____. **Projeto de Ensino e Pesquisa: O Conhecimento da Ginástica, a Formação dos Professores, a política pública, a Prática Pedagógica e as proposições superadoras na Escola Pública**. Salvador: BA, 2001. Grupo LEPEL/FACED/UFBA [mimeo.]

TAFFAREL, Celi Zülke; HILDEBRANDT, Reiner (Orgs). **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa e ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. SP: Atlas, 1987.

ANEXOS

Livro didático chama esporte de mecanismo burguês

28 de setembro de 2007 • 09h37 • atualizado às 10h18

SUSAN CRUZ
DIRETO DE CURITIBA
São Paulo

Um livro didático distribuído pelo governo do Estado do Paraná virou alvo de uma polêmica por supostamente conter material ideológico em suas páginas. Surpreende o fato de que até no capítulo dedicado à Educação Física, esse tipo de conteúdo esteja presente. "O esporte escolar atende anseios do mercado consumidor, fortemente ligado ao ideário do sistema capitalista", lê-se em um dos trechos. A obra é distribuída gratuitamente para todos as escolas da rede pública estadual de ensino.

A ONG Escola Sem Partido, que tem sede em Brasília, está lutando ao lado de pais e estudiosos para retirar das escolas este e outros livros didáticos que conteriam teor ideológico. É o caso também de *Nova História Crítica - 8ª série*, de Mário Schmidt, publicado pela Editora Nova Geração. Em nota, a editora afirma que os professores possuem autonomia para escolher qual livro utilizar dentro de sala de aula. Segundo informações do comunicado, cerca de 50 mil professores teriam optado pelo livro como a melhor coleção de História.

Em entrevista ao **Terra**, o advogado Miguel Nagib disse que criou a organização em 2004 após ler os livros didáticos dos seus filhos e identificar conteúdo ideológico no material didático da área das Ciências Sociais. "Afirmções do tipo: 'na sociedade capitalista quase todos trabalham para gerar riquezas, mas apenas uma minoria burguesa se apropria dela' estão presentes em todos os livros didáticos a partir da 8ª série", afirma.

Para Nagib, a presença de conteúdo ideológico nos livros didáticos é só um aspecto do problema. Ele defende que a instrumentalização do conhecimento afeta o ensino como um todo, principalmente a atuação do professor em sala de aula. "A visão crítica adotada por muitos professores só tem servido para estigmatizar os adversários ideológicos da esquerda, produzindo um enfoque parcial, distorcido e preconceituoso de todos os fenômenos que não se identifiquem com a tradição revolucionária, anticapitalista e anti-religiosa", dispara.

Educação Física burguesa

No Paraná o caso vai além de História e Geografia. A disciplina de Educação Física explorou o tema do esporte no *Livro Didático Público* (distribuído para a rede estadual). Nagib destaca o capítulo que aborda o esporte como mecanismo burguês. "O esporte escolar atende anseios do mercado consumidor, fortemente ligado ao ideário do sistema capitalista", traz o capítulo 3 do livro.

Segundo Nagib, o texto merece críticas. "Ou seja, para ele (o autor), a classe dominante usa o esporte de competição para incutir nas pessoas valores úteis ao capitalismo, como o respeito às regras, o espírito de equipe, a vontade de vencer, etc. Mostra que a classe dominante é tão má, que não hesita em usar uma coisa boa e pura como o esporte para satisfazer seus próprios interesses. E quais são esses interesses? Ganhar dinheiro! Ah, não! Isso não pode. Ganhar dinheiro é crime.", ironiza.

O professor é quem manda

A professora de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Elisa Dalla Bona, defende que os professores não podem ser "escravizados" pelos livros. "O professor qualificado possui apenas mais de um material. Eu desconheço algum livro didático que seja merecedor de ser seguido à risca. O bom professor pode, inclusive, criticá-lo", afirma.

Dalla Bona diz que outro fator importante é a imposição da escolha do livro didático. "Você escolhe o que lhe é ofertado, dentro de uma lista. Estamos lutando para que o professor possa escolher o livro que deseja trabalhar, junto com a equipe de sua escola. Uma vez selecionado, é apenas mais um recurso. O professor não pode ficar agarrado ao livro. Deve segui-lo como um roteiro, um apoio, mas não o único".

O psicólogo Perci Klein também apóia a figura do professor "independente". "Não importa a ideologia apresentada, o professor é quem detém o conhecimento, e a figura dentro de sala que representa isso. Dependendo da maneira que ele atua, pode induzir o aluno", explica.

Providências

Reprovado pelo Ministério da Educação (MEC) este ano, por falhas de conteúdo - e depois de ter adquirido mais de 80 mil exemplares apenas em 2007 - o livro *Nova História Crítica* foi excluído do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A coleção formada por quatro volumes utilizados de 5º a 8º séries deixará de fazer parte do programa a partir de 2008.

Em nota, o MEC informou que, para ser utilizado nas escolas, o livro didático é avaliado segundo três critérios básicos: a falta de erros conceituais; a coerência teórico-metodológica no conteúdo e nas atividades propostas; e a contribuição para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade.

A secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), Jane Cristina da Silva, afirmou que o MEC estabelece convênios com universidades federais para realizar a avaliação do material didático utilizado. "O livro *Nova História Crítica* foi excluído desta lista por apresentar problemas conceituais. Assim, não estará nas escolas nos próximos três anos. Não privilegiamos nenhuma abordagem. Dentre os livros selecionados pelo programa, o professor tem autonomia para fazer sua escolha", explicou.

Resposta

Um comunicado emitido pela editora Nova Geração reafirma que a seleção das obras passou pelo crivo das universidades federais conveniadas ao MEC. Arnaldo Saraiva, que assina a nota, afirma que, além disso, 50 mil professores teriam optado pelo livro. "Terão errado todos estes 50 mil professores? O que devemos fazer com estes milhares de professores que preferem a obra do professor Mario Schmidt às demais? Demitimos? Reeducação ideologicamente?", questiona Saraiva.

Redação Terra

Disponível

em:

<http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,article,2,198,sid,1,ch>

SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO PR

PROFESSORES COMENTAM MATÉRIA SOBRE LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

Conteúdo do material pedagógico da disciplina de Educação Física foi questionado na imprensa por fazer 'apologia' ao marxismo

27/09/2007 - Sob o título "Livros didáticos com teor político-ideológico preocupam educadores", a matéria veiculada na Gazeta do Paraná do último domingo (23) questiona o conteúdo do Livro Didático Público, especialmente da disciplina de educação física. Elaborado por uma equipe de professores da rede estadual de ensino e pesquisadores, o livro, segundo o professor de educação física e integrante do Coletivo de Educadores de Educação Física, Hermes Leão, é um material didático que pode ser aperfeiçoado, mas não negado. "Nós não tínhamos livros públicos para o ensino médio e essa é uma experiência inédita e importante".

De acordo com a reportagem, o advogado Miguel Nagib, coordenador da Associação Escola sem Partido, comenta que a abordagem da prática esportiva na apostila de Educação Física é secundária e o que importa é fazer a revolução gramsciana. Segundo ele, o texto do livro fala mal do capitalismo a partir de critérios abstratos e preconceituosos. E opina: "nesse sentido é uma obra irresponsável e leviana, sem nenhum compromisso com a verdade histórica e a objetividade científica".

Para o professor Leão, a opinião do advogado não faz sentido e inexistente fundamento pedagógico, uma vez que as referências educacionais teóricas sempre serviram para a exploração e, a partir delas, propor transformações. Além disso, defende também a escola que, segundo ele, é um espaço de reflexão, de acúmulo de conhecimento e de discussão. "Dentro desse espaço o professor vai fazer uma reflexão e a escola precisa ser este espaço democrático. Quer dizer que se alguém se posiciona, adotando uma análise crítica da sociedade ou uma ideologia superadora da ordem social, os setores da imprensa se colocam ao contrário, agora se o conteúdo for à luz do capital, pode?", questiona. E acrescenta: o veto à escolha da teoria marxista é um veto à democracia. O texto é crítico e se a escola não puder fazer esta reflexão ela vai servir para que?

Semelhante opinião tem o também professor de educação física Miguel Angel Alvarenga Baez. Segundo Baez, não há posicionamento que não parte de uma visão ideológica e, desse modo, a crítica de Nagib não foge à regra – é ideológica e partidária. “A crítica se partidária, pois o autor pode fazer na imprensa a crítica ao governo e isso é fazer parte. Sofismo assim é tentar escamotear essa realidade assim como fazer, como fez na matéria, vinculação do fascismo com o comunismo, quando na verdade o fascismo sempre esteve de mãos dadas com o capitalismo”, destaca.

Para Leão, vincular a teoria crítica marxista com regimes totalitários é uma forma superficial e retrógrada de analisar a situação. “Temos de fazer distinção das coisas. Não dá para se fazer essa vinculação automática com os regimes. É muito artificial. Além disso, o livro não faz apologia ao comunismo. É limitado ter esse raciocínio, o que já reduz em si a crítica, pois a negação desses regimes já foi superada”, declara.

Livro público - Baez e Leão não só defendem a elaboração do livro público como valorizam a iniciativa, por se tratar de um material que é resultado de uma produção intelectual dos professores comprometidos com a educação pública e como também por libertar o Estado das editoras. “É um grande avanço um material como este de apoio, editado e distribuído pelo estado, à disposição das escolas. O conteúdo também avança; é crítico e analisa realidade. Se vivemos numa sociedade capitalista, não poderíamos estar analisando outra suposta realidade”, defende.

Para Leão, Nagib peca em sua crítica exatamente por ser contrário ao livro, que é um investimento na produção intelectual local. “Quer dizer que comprar livro de editoras com o dinheiro público pode, mas a elaboração de livro público por professores vinculados à rede pública estadual não pode?”, questiona.

O Livro Didático Público é disponibilizado on-line pelo governo estadual e a versão impressa já foi distribuída para todos os alunos das escolas públicas de Ensino Médio do estado do Paraná, tornando-se material de apoio para estudantes e professores. Visto como uma política pública educacional é um material produzido por profissionais da rede pública estadual paranaense e envolve as doze disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/ Literatura, Matemática, Física, Química,

Biologia, Geografia, Histórica, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação
Física e Língua Estrangeira Moderna.

Esportes - Sobre a questão do esporte, Baez enfatiza que a escola, além de ser um local propício para a prática esportiva, colocou o esporte no seu currículo escolar, no entanto, lembra que muitas vezes ela inviabiliza o seu progresso. "A educação física é muito importante, pois trata-se de uma disciplina que envolve saúde, recreação e forma de expressão. Mas, para educarmos para a prática desportiva e vivência corporal, queremos condições para desenvolvê-las bem nas escolas, ou seja, em escolas com boas estruturas físicas, quadras cobertas, materiais adequados, entre outros".

Além da falta de estrutura física, o professor lembra ainda que as pessoas fazem suas atividades esportivas em lugares privados ou públicos, entretanto, quem opta pelo segundo depara-se com problemas. "As pessoas realizam a prática da educação física em academias ou clubes ou praças públicas. Porém, os espaços públicos para práticas de esportes, além de serem poucos e nem sempre bem aparelhados, ainda existem aqueles com problemas de segurança pública", pontua.

Disponível em:

http://www.app.com.br/portalapp/noticia_conteudo.php?id=1610

PUBLICADO NA HORA DO POVO, EDIÇÃO Nº 2.615 (31.10.07)

Livro didático do Paraná vira modelo e atíça ira do cartel

Ao romper com o cartel das editoras, o Paraná passou a produzir seus próprios livros. Economizou e se tornou o único estado a fornecer livros de todas as matérias para todos os alunos do ensino médio.

A revista “Veja”, o jornal “Gazeta do Povo”, a revista “Época” e mais alguns folhetins xerocopiados iniciaram uma cruzada contra o programa “Livro Didático Público (LDP)”, do governo do Paraná, alardeando que o conteúdo das publicações defende posições de esquerda e condena o capitalismo. Se essa acusação correspondesse à realidade, não seria motivo de crítica e sim de elogios. Mas, não resta dúvida, os objetivos dessa mídia são outros. Além de tentar impor a sua versão fabricada da história, o escárnio todo é um subterfúgio para camuflar a questão principal, que foi o fato do governo paranaense se libertar da ação do cartel das editoras - cada vez mais desnacionalizado - e incluir a produção do livro didático nas diretrizes da política educacional do Estado. O processo de independência didática do governo do Paraná começou no início de 2005, quando a Secretaria de Educação lançou um edital para a aquisição de 900 mil livros para o ensino médio. O governo queria realizar uma compra direta das editoras. O Estado também tentou adquirir por R\$ 140 mil a cessão dos direitos autorais dos livros por dois anos com a intenção de imprimi-los em pequenas e médias gráficas do Paraná, mantendo as mesmas características e reduzindo os custos. A Secretaria de Educação recebeu apenas uma correspondência da Abrelivros (Associação Brasileira dos Editores de Livros), presidida por João Arinos, informando a decisão de boicotar o programa porque ele feriria “o princípio de escolha do professor”. Para a Abrelivros, a “liberdade” do professor consiste em escolher apenas os seus livros. A argúcia de Arinos – que, por mera coincidência, é representante das editoras Ática/Scipione, ambas pertencentes ao grupo Abril, aquele da revista “Veja” – procurava causar um ingente trauma político ao governo, mas acabou por contribuir para reforçar a necessidade de criar uma alternativa que libertasse o Estado da camisa de força das editoras. Na ocasião, foi iniciado o programa que cada vez mais desponta como referência nacional para a edição, impressão e distribuição de livros

didáticos, o LDP.

A Secretaria de Educação, comandada por Maurício Requião, decidiu então produzir os seus próprios livros. Para esta tarefa foram convidados os professores da rede pública paranaense, que contam com a consultoria e o apoio de um grupo de professores universitários. A idéia foi a de transferir a experiência educacional da sala de aula para os livros, que funcionam como uma orientação programática e estimulam os alunos e professores a interagirem, a não esgotarem as fontes no material distribuído e buscarem alternativas complementares de pesquisa. Além de se tornar mais dinâmico e contar com a participação ativa do corpo discente e docente na elaboração do material didático, o livro paranaense é mais barato que os das editoras e contribuiu para que o Paraná se tornasse o único estado a fornecer livros de todas as matérias para todos os alunos do ensino médio.

“Nesta caminhada, aprendemos e ensinamos que o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela Humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos privados, leis de papel mal-escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista”, afirma o secretário Maurício Requião na mensagem contida nos livros aos alunos e professores. Os livros são livres para quem quiser utilizá-los. Estão disponíveis no site da secretaria e podem ser impressos e distribuídos por qualquer prefeitura, governo estadual, escola privada, e até governos de outros países. O conteúdo pedagógico, mesmo sendo bastante avançado, também está em constante evolução. Certamente, os livros produzidos pelos professores do Paraná não são perfeitos. De nossa parte, achamos possível avançar, por exemplo, em pontos como a abordagem do primeiro governo Getúlio e a história da URSS. Mas isso é matéria de aperfeiçoamento. O importante é que em relação aos livros didáticos vendidos pelo cartel das editoras – a maior, atualmente, a Santillana, é espanhola; em seguida, as do grupo Abril, são, sobretudo, americanas – a experiência do Paraná é verdadeiramente revolucionária.

Ao responder às críticas que o LDP começou a sofrer, o secretário Maurício Requião afirmou que a tentativa de jogar os livros numa “fogueira real ou moral” é motivada pelo fato deles serem públicos e mais baratos do que os do “mercado”. “Não conhecemos outra proposta de material didático, desenvolvida em qualquer sistema ou instituição de ensino privada ou pública, que assegure tamanha democracia e liberdade. Talvez seja essa a causa de tanto desconforto”, afirmou Requião. Elogiado pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, por ser “a primeira iniciativa brasileira preocupada em criar e disponibilizar ao domínio público um material didático”, o programa paranaense deve ser levado em consideração num momento em que o país e o Congresso começam a debater os problemas causados pela monopolização do setor. (Veja matéria ao lado).

Isso por que a publicação e o fornecimento dos livros comprados pelo MEC foram praticamente dominados, desde o governo Fernando Henrique, por

quatro grupos (Moderna, Abril, FTD e Saraiva), que dividem uma grande parte dos R\$ 850 milhões gastos, como neste ano. Segundo dados do MEC, dois grupos figuram como fornecedores no topo da lista de livros comprados pelo governo. O primeiro, a Editora Moderna, pertencente à espanhola Santillana, foi escolhida para vender 43,7 milhões de unidades em 2008 e receberá a bagatela de R\$ 211,8 milhões. Para tanto, os espanhóis contam com a “brilhante” consultoria do ex-ministro da Educação de FHC, deputado Paulo Renato de Souza (PSDB), que fornece os conhecimentos de quem teve o prazer de estabelecer os critérios que ainda norteiam as escolhas do MEC. Logo abaixo, encontra-se o grupo Abril, dono das editoras Ática e Scipione. Além de deterem a liderança do mercado brasileiro de livros escolares - com mais de 4.000 títulos publicados por ano -, ambas apoderaram-se de uma grande fatia das verbas públicas destinadas para a compra de livros. Nada menos que 26,6 milhões de exemplares de 622 títulos comprados pelo governo estão sob o controle do grupo Abril, que tem entre seus acionistas o grupo sul-africano Naspers, comandado pelos criadores e responsáveis pelo regime de apartheid na África do Sul. Para escrever o que as crianças brasileiras aprenderão na escola, sua segunda casa, o grupo receberá a quantia de R\$ 124,5 milhões. Além da desnacionalização e monopolização do setor, o fornecimento de livros didáticos por editoras ao poder público esbarra em outro ponto importante: o conteúdo pedagógico, que faz parte do projeto educacional do Estado, deve ser elaborado pelo governo visando contribuir com a metodologia adotada, ou deve ser fabricado pelas editoras privadas? Quem vai comandar o Estado, o governo eleito ou a mídia? Isso foi revelador nas críticas lançadas contra os livros didáticos do Paraná. Para “Veja” e “Época”, afirmar que o neoliberalismo, a globalização e as privatizações causaram o desemprego e a quebra do país é um absurdo. Mesmo derrotados, não aceitam que o governo eleito pelo povo implemente o programa para o qual foi eleito. Tratam os conceitos e regras criadas pelo governo derrotado como políticas imutáveis e verdades absolutas. Exemplos disso não faltam. (AR)

Disponível em:

<http://www.umes.org.br/umes/noticias.php?ID=411>